

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

X. évfolyam
1. szám

évkönyv

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

Tanulmánygyűjtemény • Papers of Studies

VOLUME 10 • NUMBER 1

Szabadka • Subotica
2015

2015



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
2016

Felelős szerkesztők:

Josip Lepeš, megbízott dékán

Főszerkesztők:

Samu János
Horák Rita

Szerkesztőbizottság:

Bókay Antal (Pécs, Magyarország)
Czékus Géza (Szabadka, Szerbia)
Czibere Mária (Groningen, Hollandia)
Driussi, Paolo (Udine, Olaszország)
Egyed Emese (Koloszvár, Románi)
Francišković, Dragana (Szabadka, Szerbia)
Hózsá Éva (Szabadka, Szerbia)
Grabovac Beáta (Szabadka, Szerbia)
Ivanović Josip (Szabadka, Szerbia)
Matanović, Damir (Eszék, Horvátország)
Mikonya György (Budapest, Magyarország)
Mlinarević, Vesnica (Eszék, Horvátország)
Petrovački, Ljiljana (Újvidék, Szerbia)

Szerkesztőségi titkár:

Huszka Márta

Lektor és korrektor:

Bács Ódry Ágnes
Francišković Dragana
Gábrity Eszter
Huszka Márta

ETO-besorolás:

Ispánovics Csapó Julianna (Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék)

Fedőlapterv, tördelőszerkesztő:

Vinkler Zsolt
Vinkó Attila

Tördelőszerkesztő:

Göncöl Róbert

Nyomda:

Grafoprodukt, Szabadka

Kiadó:

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

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

Szabadka • 2016

Recenzensek:

Beke Ottó (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Borsos Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Csapó Mónika (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Czékus Géza (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Dobay Beáta (Selye János Egyetem Tanárképző Kar)
Grabovac Beáta (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Horák Rita (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Ihász Ferenc (Nyugat-Magyarországi Egyetem,
(Apáczai Csere János Kar)
Ivanović Josip (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Lázár Zsolt (Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar)
Major Lenke (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Námesztovszki Zsolt (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Németh Ferenc (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Raffai Judit (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Samu János (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Samu-Koncsos Kinga (Pécsi Tudományegyetem Irodalomtudományi
Doktori Iskola, Pécs)
Somogyi Kitti (Pécsi Tudományegyetem Irodalomtudományi Doktori
Iskola, Pécs)
Takács Izabella (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Topić Mirjana (Újvidéki Egyetem Természettudományi és Matematikai Kar)
Túri Katalin (Kaposvári Egyetem, Kaposvár)
Velisek-Braskó Ottilia (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Zita Diana (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Támogató:

BETHLEN GÁBOR
Alap

A kiadvány a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
támogatásával készült.

TARTALOM

I.

BORSOS Éva: A biológia tankönyv húsz éve és ma	12–21
BORIĆ, Edita – ŠKUGOR, Alma: Hagyományörzés a természet és társadalom tanításában	24–32
BAGÁNY Ágnes – MAJOR Lenke: Tehetséggondozó környezeti nevelési tábor terve	34–41
GAVRILOVIĆ-OBRADOVIĆ, Dragana: Szülői attitűd a tanulók osztályozásának jelenlegi módszereiről	43–52
IVANOVIĆ, Josip – NAGY OLAJOS, Aleksandar: A számítógéppel támogatott tanulás hatékonysága a korszerű anyanyelvoktatásban	54–67
PINTÉR KREKIĆ Valéria – KOVÁCS Elvira: Kooperatív tanulás hatékonysága matematikaórán az alsó osztályokban	71–83

II.

TÚRI Katalin: A költészet megment (-e még) minket? – Joseph Brodsky/Josif Brodskij költészet- és nyelvfelfogásáról	87–93
SAMU-KONCSOS Kinga: Abjektív líra – Nemes Nagy Ágnes költészetének sebesült tárgyiassága	95–100
FRANCIŠKOVIĆ, Dragana: Irodalomkritika – a költészet tolmácsolásának lehetséges kiindulópontja	102–107
HUTTYAI Ágnes: Gondolatok az írásos kommunikációról – Mary és Max története alapján	108–114
SAMU Veronika: Benő Attila: Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai (Language contacts)	116–119

III.

SOMOGYI Kitti: A társalgás pszichológiája a halál árnyékában – Cormac McCarthy <i>Az út</i> című regényében	123–126
GÁBRITY MOLNÁR Irén – ILLÉS Sándor: Emigrációs folyamatok és a régió felsőoktatási intézményeinek együttműködése	129–143
DÉVAVÁRI Zoltán: Amikor a tömeghangulat felett a jog volt az úr – A Varga-féle kémper másodfokú ítéletének a rekonstrukciója (1923)	145–153
PFEIFFER Attila: A középkori Bács a történetírásban	155–161

IV.

HALASI Szabolcs – LEPEŠ, Josip – STAJER Anita – RADANOVIĆ, Danilo: A motoros képességek fejlettsége az iskolán kívüli sporttevékenységet folytató alsós gyerekeknél.	165–173
ARSENOV, Danijela: A salix klónok morfológiai és élettani változásai kádmium stressz alkalmával	175–186
BOGNÁR Renáta: A rejtett tanterv anyanyelvi, nevelési és egyéb vonatkozásai az alsó tagozatos oktatásban	189–231

SADRŽAJ

I.

Eva BORŠOŠ: Udžbenik biologije pre dvadeset godina i danas	12–21
Edita BORIĆ – Alma ŠKUGOR: Poznavanje kulturne baštine zavičaja u nastavi prirode i društva	24–32
Agneš BAGANJ – Lenke MAJOR: Program kampa o zaštiti životne sredine za talentovane učenike	34–41
Драгана ГАВРИЛОВИЋ-ОБРАДОВИЋ: Ставови и мишљења родитеља o педагошкој вредности актуелних техника оцењивања успеха ученика	43–52
Josip IVANOVIĆ – Aleksandar NAĐ OLAJOŠ: Efikasnost učenja pomoću kompjutera u savremenoj nastavi maternjeg jezika	54–67
Valeria PINTER KREKIĆ – Elvira KOVAČ: Efikasnost kooperativnog učenja tokom časova matematike u nižim razredima	71–83

II.

Katalin TURI: Da li nas poezija (još) spašava? O poetici i poimanju jezika Džozefa/Josifa Brodskog	87–93
Kinga SAMU-KONCSOS: Abjektivna lira Ranjena objektivnost poezije Agneš Nemeš Nađ	95–100
Dragana FRANCIŠKOVIĆ: Književna kritika – moguće polazište u tumačenju poezije	102–107
Agneš HUČAI: Misli o pismenoj komunikaciji – po priči Meri i Maksa	108–114
Veronika ŠAMU: Atila Bene: Kontaktologija. Osnovni pojmovi jezičkih kontakta . . .	116–119

III.

Kitti SOMOGYI: Psihologija razgovora u senci smrti u romanu Put Kormaka Makartija	123–126
Iren GABRIĆ MOLNAR – Sándor ILLÉS: Emigracijski tokovi i saradnja visokoškolskih ustanova u regionu	129–143
Zoltan DEVAVARI: Slučaj Đorđe Varga - Rekonstrukcija jednog špijunskog procesa (1923) . .	145–153
Atila PFEIFER: Srednjevekovni Bač u istoriografiji	155–161

IV.

Sabolč HALAŠI – Josip LEPEŠ – Anita ŠTAJER – Danilo RADANOVIĆ: Razvijenost motoričkih sposobnosti kod dece mlađeg školskog uzrasta koje se bave vanškolskih sportskih aktivnostima	165–173
Danijela ARSENOV: Uticaj kadmijuma na morfo-fiziološke karakteristike klonova vrba (<i>Salix spp.</i>)	175–186
BOGNÁR Renáta: A rejtett tanterv anyanyelvi, nevelési és egyéb vonatkozásai az alsó tagozatos oktatásban	189–231

CONTENTS

I.

BORSOS, Éva: The biology textbook twenty years ago and today	12–21
BORIĆ, Edita – ŠKUGOR, Alma: Local cultural heritage at 'Science and Society' classes	24–32
BAGÁNY, Ágnes – MAJOR, Lenke: The plan of a talent nurturing environmental education camp	34–41
GAVRILOVIĆ-OBRADOVIĆ, Dragana: The views and opinions of parents about the pedagogical value of current assessment and grading techniques	43–52
IVANOVIĆ, Josip – NAGY OLAJOS, Aleksandar: Efficient computer-assisted learning in contemporary teaching	54–67
PINTÉR KREKIĆ, Valéria – KOVÁCS, Elvira: Efficiency of cooperative learning during math class in the lower grades	71–83

II.

TÚRI, Katalin: Shall we (still) be saved by poetry? – on Joseph Brodsky's / Jozsef Brodskij's approach to poetry and language	87–93
SAMU-KONCSOS, Kinga: Abjective lyre – the wounded objectivity of Ágnes Nemes Nagy's poetry	95–100
FRANCIŠKOVIĆ, Dragana: Literary criticism – possible starting point in the interpretation of poetry	102–107
HUTTYAI, Ágnes: Ideas about written communication – based on the story of Mary and Max	108–114
SAMU, Veronika: Benő Attila: Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai (Language contacts)	116–119

III.

SOMOGYI, Kitti: The psychology of conversation in the shadow of death – Cormac McCarthy in the novel of The Road	123–126
GÁBRITY MOLNÁR, Irén – ILLÉS, Sándor: Immigration processes and cooperation between higher education institutions in the region	129–143
DÉVAVÁRI, Zoltán: When law was dominating the moral of the crowd – The reconstruction of the Varga spy trial's judgement of the appeal court	145–153
PFEIFFER Attila: Story-writing in Bács in the middle-ages	155–161

IV.

HALASI, Szabolcs – LEPEŠ, Josip – STAJER Anita – RADANOVIĆ Danilo: Analysis of motor abilities in terms of engagement in extracurricular sports activities of younger school-age children	165–173
ARSENOV, Danijela: Morpho-physiological traits of <i>Salix</i> clones under cadmium stress	175–186
BOGNÁR Renáta: A rejtett tanterv anyanyelvi, nevelési és egyéb vonatkozásai az alsó tagozatos oktatásban	189–231

l.

ÖSSZEFOGLALÓ

A XXI. század rohanó, digitalizált világában még mindig a tankönyvek a leg többet és leggyakrabban használt taneszközök. Funkciójuk igen sokrétű: ismeretközlő, nevelési, gyakoroltató, a tanítást és tanulást segítő, irányító feladatot töltenek be. A tanterv témáit kisebb részekre lebontva ismertetik.

Az otthoni tanulás legfontosabb ismeretforrásai. Speciális változatuk a munkafüzet, mely még több segítséget nyújt a tudás elmélyítésében és leellenőrzésében. Ezen okok miatt nagyon fontos, hogy milyen minőségűek, tartalmúak és kinézetűek a tankönyvek, mennyire járulnak hozzá a tanterv által előírt tananyag elsajátításához és gyakorlati alkalmazásához.

Munkámban a Tankönyvkiadó Vállalat két biológia könyvét hasonlítottam össze. Az egyik 1988-ban készült, a másik 2008-ban. Ez utóbbi a magyar ajkú gyerekek egyetlen hivatalosan, a minisztérium által engedélyezett nyomtatott ismeretforrása. Mindkét tankönyv ötödik osztályos diákok számára íródott.

Közös vonásuk: szeretnék megismertetni a tanulókat a biológiával mint tantárggyal – tudománnyal. További céljaik az alapfogalmak elsajátításának támogatása, illetve megismertetni és megszerettetni a diákokkal a természetet.

Kulcsszavak: *tankönyv, biológiaoktatás, taneszköz*

REZIME

U XXI. veku u ubrzavanom, digitalizovanim svetom udžbenici su najčešća i najviše korišćena nastavna sredstva još uvek. Njihovi funkcije su mnogostruki: imaju ulogu u upoznavanju, u obrazovanju, u vežbavanju i imaju ulogu u pomoći i rukovođenju nastave i učenja. Oni prikazuju teme obrazovnog programa u manjim delovima.

Oni su najvažniji pomoćnici u učenju kod kuće. Njihova specijalna verzija je radna sveska što pruži još veću pomoć u produbljivanju znanja i u kontroli znanja. Zbog toga je važno, kakav kvalitet, sadržaj i spoljašnji oblik imaju udžbenici. Ukoliko pomažu u posticanju znanja što propiše obrazovni plan, u toliko pomažu u primenjivanju znanja u praksi.

U mom radu sam uporedila dva udžbenik biologije što izdao Zavod za Udžbenike. Jedan je napravljen u 1988-e a drugi u 2008-e. Ovaj zadnji je jedina knjiga što je odobrilo ministarstvo za učenje na mađarskom nastavnom jeziku. Obe knjige su napravljene za đake koji pohađaju 5. razred.

Njihova zajednička osobina je što žele da nauče đacima biologiju kao predmet i kao nauku. Njihovi ostali ciljevi su da pomažu đacima u učenju osnovnih pojmova i da pomaže da đaci upoznaju i zavole prirodu.

Ključne reči: *udžbenik, nastava biologije, nastavna sredstva.*

ABSTRACT

Textbooks are the most popular and frequently used school equipment nowadays in our digitalized, running World in a XXI. Their function is complex, they are telling knowledge, educating, practicing, helping in learning and teaching. They review the programme in less part.

They are the most important knowledge source in learning at home. Their special forms are workbooks. They give more help in controlling and practicing of knowledge. Because of these reasons it is very important which quality, content and appearance have the textbooks. It is also important in which way help they in learning the programme and in the using the knowledge in practice.

In my work I compare two biology textbooks made by the Textbook Editing Company. The first was made in 1988, the second was made in 2008. This last is the only textbook in Hungarian language that got permission from the ministry. Booth textbooks are written for the 5. class.

Their common characteristic is to make pupils acquaint with biology as a subject – science. Their other aims to help learning elementary definitions and to get the pupils acquaint with the nature and get them keen on it.

Keywords: *textbook, teaching biology, school equipment*



BORSOS Éva

egyetemi docens,
 Újvidéki Egyetem,
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
 Szabadka, Szerbia
 bborsoseva@gmail.com

A BIOLÓGIA TANKÖNYV HÚSZ ÉVE ÉS MA

Udžbenik biologije pre dvadeset godina i danas

The biology textbook before twenty years and today

Bevezetés

Napjaink digitalizált világában egyre inkább az úgynevezett modern taneszközök használatára helyeződik a hangsúly. Ezek működésével és alkalmazásával ismerkednek meg a pedagógusok a továbbképzéseken, szakmai konferenciákon. Mindenki az oktatás modernizálását várja el tőlük, hogy haladjanak a korrallal. Azonban ezeket az elvárásokat nem igazán tudják követni az iskolák sem anyagi, sem technikai szempontból. Sok intézményben még mindig csak egy-két laptop, illetve projektor áll a dolgozók rendelkezésére.

A tanulók individualizálása is kiemelt témává vált, hogy mindenki a saját pszichofizikai képességeinek megfelelően tudja elsajátítani a tanterv által előírt kötelező tananyagot. Azonban nem minden gyerek, minden osztály számára az információs kommunikációs taneszközök (IKT) alkalmazása jelenti a leghatékonyabb utat (Borsos, 2015).

A pedagógusok csak ritkán viszik ki a diákokat a természetbe, pedig az iskolán kívül rengeteg időt töltenek a számítógépek és a televíziók képernyője előtt. Egyre több visszajelzés érkezik arról, hogy a gyerekek nem tudnak a szabadban játszani, nem ismerik fel a körülöttünk élő növényeket, állatokat. Ezt közvetve mi alakítottuk ki a technikai eszközök fontosságának kiemelésével: gyakran kapnak olyan házi feladatot, amelyet csak az internet használatával tudnak megoldani, prezentációkészítő szoftver segítségével kell beszámolókat készíteniük és még sorolhatnánk tovább. Sokszor elfelejtjük, hogy a természetben való órátartás még az egyetemi hallgatók számára is érdekes és hatékony (Borsos, 2014). A digitalizált, technikai vívmányokkal teli világban felnövő általános iskolás diákok számára még inkább motiváló jellegű.

A hagyományos taneszközök, például a tankönyvek egyre inkább háttérbe szorulnak. Ma már az elektronikus, az online tanítás a lényeg, ahol a pedagógus már csak segítő,

irányító szerepet tölt be, az eddigi vezető funkcióhoz képest. Ez az elmélet a gyakorlatban azonban ez egy kicsit másképp néz ki.

Sok diák számára még mindig a tankönyvek jelentik az egyetlen ismeretforrást. Nem minden otthonba jutnak el a számítógépek és az internet. Az 5. osztályosok számára utoljára 2008-ban jelent meg új tankönyv. 2015-t írunk, és a Tankönyvkiadó Vállalat nem is tervez újat.

Munkámban a Tankönyvkiadó Vállalat két biológia könyvét hasonlítottam össze. Az egyik 1988-ban készült, a másik 2008-ban. Ez utóbbi a magyar ajkú gyerekek egyetlen hivatalos, a minisztérium által engedélyezett nyomtatott ismeretforrása. Mindkét tankönyv ötödik osztályos diákok számára íródott.

A kiadások közt eltelt húsz év nem változtatta meg az alapvető célokat: mindkettő szeretné bemutatni a tanulóknak a biológiát mint tantárgyat – tudományt, és lehetővé teszik a biológiával kapcsolatos fogalmak, ismeretek elsajátítását. A legfőbb törekvésük megismertetni és megszerettetni a diákokkal a természetet.

Tanesszközök

„Tanesszköznek számít minden olyan tárgy, mely az oktatás folyamatában felhasználható az oktatás céljainak elérése, elősegítése érdekében” (Czékus és társai, 2013). Ez alapján a pedagógus kreativitásán múlik, hogy mit alkalmaz. Megfelelő szakmai és módszertani tudás nélkül nem lesz hatékony a tanítás folyamata, a tanulók nem fogják elsajátítani a tanterv által előírt megfelelő elméleti és gyakorlati anyagot.

A tanesszközök fontosabb funkciói közé tartozik a motiválás, az ismétlés, az ismeretnyújtás, a szemléltetés, a rendszerezés, a gyakorlás, a rögzítés, az ellenőrzés és a tanulás irányítása. Ha ezek közül egyik kritériumnak sem felel meg, akkor az adott dolog nem alkalmazható oktatási célokra.

Az információátadás érzékszervi csatornáin alapján öt csoportjukat tudjuk elkülöníteni (Czékus, 2005).

1. Az első csoportba tartozó auditív eszközök a halláson, a hangokon alapulnak.
2. A vizuális tanesszközök a látásra, a szemre fókuszálnak. Létezik kétdimenziós, illetve háromdimenziós változatuk is.
3. Az audiovizuális eszközök a látás és a hallás érzékszervére hatnak. Ide tartoznak például a különböző oktató jellegű kisfilmek.
4. A negyedik csoportot a taktilis (tapintásos) tanesszközök alkotják.
5. A legösszetettebbek a komplex eszközök, amelyek több érzékszervet céloznak meg egyszerre.

Legtöbb eszköz esetében meg kell tanítanunk a gyerekeknek a szakszerű használatukat is: csak a tanár utasításai szerint dolgozunk velük, ügyelünk saját és mások biztonságára, semmit nem kóstolunk meg, nem rongáljuk őket stb.

A tanesszközök kiválasztásakor mérlegelni kell a következő szempontokat: a tanulók jellemzőit, érdeklődési körüket, az oktatási módszereket, az elsajátítandó anyagot, az

eszközökben rejlő lehetőségeket és nem utolsósorban a pedagógus tapasztalatait, szakmai képzettségét. Kezdő tanároknak gyakran okoz problémát a megfelelő megtalálása és alkalmazása, de idővel ez elmúlik, miután jobban megismerik a gyerekeket és építhetnek a saját tapasztalataikra is.

Napjainkban számos intézmény rendelkezik a hagyományos taneszközök mellett technikai szempontból korszerű segédeszközökkel is. Az oktatóknak nem szabad átesniük a ló túloldalára sem, a túl sok eszköz alkalmazása elvonja a tanulók figyelmét, összezavarja őket. Mindig szem előtt kell tartanunk a fő célt, amely a tananyag megértése és adott szinten való elsajátítása.

A megfelelő didaktikai alapelvek betartásával, a gyerekek közti pszichofizikai különbségek figyelembe vételével hosszú távon is megmaradó és a gyakorlatban is alkalmazható tudást alakíthatunk ki, akár a saját kezűleg, akár a gyerekekkel együtt elkészített dolgok segítségével is. Bizonyos szempontból ezek még hatékonyabbak is, hiszen a diákok saját munkája is benne van, és még nagyobb lelkesedéssel fogják ezeket használni.

Tankönyvek

Ismereteink legnagyobb részét könyvekből szerezzük meg (Czékus, 2005). A kisgyermek már első osztályban találkozhat velük. Munkafüzeteket és tankönyveket használnak szinte minden tantárgyból, mindenkinek van saját példánya. A kétdimenziós taneszközök közé tartoznak. Történelmi szempontból a második generációs eszközök közé soroljuk őket: elkészítésük technikai háttérrel igényel, de az információ közvetítése már nem.

Karlovitcz János Tibor szerint a tankönyvek feladatai a következők: az ismeretközlés, a gyakoroltatás, a nevelés és a tanulás, valamint a tanítás irányítása. Legrégibbi funkciójuk az információk összegyűjtése és bemutatása. Az ismereteket a minisztérium által előírt tanterv alapján állítják össze, rendszerezik. A témákat kisebb egységekre bontják le, amelyeket egy tanítási óra keretein belül fel tudunk dolgozni. A mondanivalót ábrák, táblázatok, kísérletek és egyéb segédanyagok teszik érthetővé. Fontos szerepet kap a motiváció is, olyan tények, adatok, képek stb. beszúrása, amelyek felkeltik a tanulók érdeklődését és további ismeretek felkutatására, megszerzésére ösztönzik őket.

A tankönyvet a pedagógusok a tanórákon is alkalmazzák a többi taneszközzel kombinálva. A diákok már az órán megismerkednek a benne lévő információkkal, ábrákkal. Ez nagy segítséget nyújt számukra az otthoni tanulásban, ahol már nincs velük a tanár, aki irányít és magyaráz. Itt már teljesen magukra vannak utalva. A tartós tudás eléréséhez átolvassák a tananyagot, megnézegetik az ábrákat, felidéznek az órán elhangzott magyarázatokat és a megfelelő tanulási technikákat alkalmazzák. A mai modern, digitalizált világban élő gyerekeket meg kell tanítani a tankönyvek megfelelő használatára is: hogyan szűrjék ki a szövegből a lényegyet, hogyan tehetnek szert hosszú távú tudásra, hogyan egészíthetik ki a benne lévő adatokat az internetes adatbázisokból stb.

A munkafüzetek a tankönyvek speciális formái. Fő funkcióik: a megszerzett elméleti tudás gyakorlati alkalmazása és a problémamegoldó képesség fejlesztése. A különböző feladatok megoldása, a kérdések megválaszolása segít a tananyag elsajátításában, begyakorlásában. Használatukkal a diákok leellenőrizhetik, bővíthetik ismereteiket.

Biológiaoktatás

A biológia az élőlényekkel foglalkozó tudomány. Neve két latin szóból ered. A bios életet, élő, a logos pedig tant, tudományt jelent (Jančić és munkatársai, 2008). Tantárgyként való oktatása az általános iskola 5. osztályában kezdődik és négy éven át tart. Alapozásul az óvodai környezetismeret foglalkozás, illetve az alsó osztályokban a természet és társadalom órák szolgálnak.

A Szerbiában érvényben lévő tanterv a tananyagot négy nagyobb egységre osztja fel. Az ötödikes tananyag a növényekkel foglalkozik: felépítésükkel, működésükkel és a fontosabb csoportokkal. Itt kaptak helyet a vírusok, a monérák, a protisták és a gombák is. Egy évvel később már az állatokról tanulnak a gyerekek: a főbb családok bemutatásával megismerik azok jellemzőit és képviselőit. A biodiverzitás, az állatvédelem fontossága, a földtörténeti korok és az evolúció is kiemelt szerepet kap. A hetedik osztály témája az antropológia (embertan). A sejtek és a szövetek szerkezete, a szervrendszerek működésének megtanulása után megismerik az embert mint szociális lényt. Az utolsó év témája az ökológia: a fontosabb fogalmak elsajátítása, az egyes biomok bemutatása. A tananyag külön hangsúlyt fektet a környezetvédelemre és a környezettudatos életmód alapjaira.

A megfelelő tudásszintek eléréséhez a pedagógusok mellett a minisztérium által engedélyezett biológia tankönyvek és biológia munkafüzetek is hozzájárulnak. Több tankönyvkiadó vállalat kínálatából lehet választani. Magyar nyelven csak a belgrádi székhelyű Nemzeti Tankönyvkiadó Vállalat kiadványai érhetőek el. Egyes értesülések szerint több kiadó is tervezi tankönyvei lefordítását a nemzeti kisebbségek nyelveire.

Az 1988-ban megjelent biológia tankönyv

A tankönyvet Ódri Bálint és Zvonko Korene írta. Az újvidéki székhelyű Tankönyvkiadó Intézet jelentette meg 1988-ban, nyolcezer példányban. A tanterv által előírt programot hat fejezetben dolgozza fel 150 oldalon. A fejezeteket kisebb tanítási egységekre osztották fel (1. ábra). A leckék sorban egymás után következnek üres hely vagy oldalkezdés nélkül.

A fejezet címe	A fejezetben lévő tanítási egységek száma
Bevezetés a biológiába	3
A sejt	3
A növényi szervek felépítése és működése	14

Az állati test felépítése és működése	20
Az állatok viselkedése	3
Alkalmazkodás az évszakok feltételeihez	3

1. ábra: Az 1988-ban megjelent tankönyv fejezetei

A fedőlap tervezői világoszöld és barna színeket használtak fehér háttérrel (2. ábra). Balról egy mikroszkópot ábrázol, jobbról pedig egy osztódó papucsállatkát és a levéllemez keresztmetszetét. Mérete 17x24 centiméter.

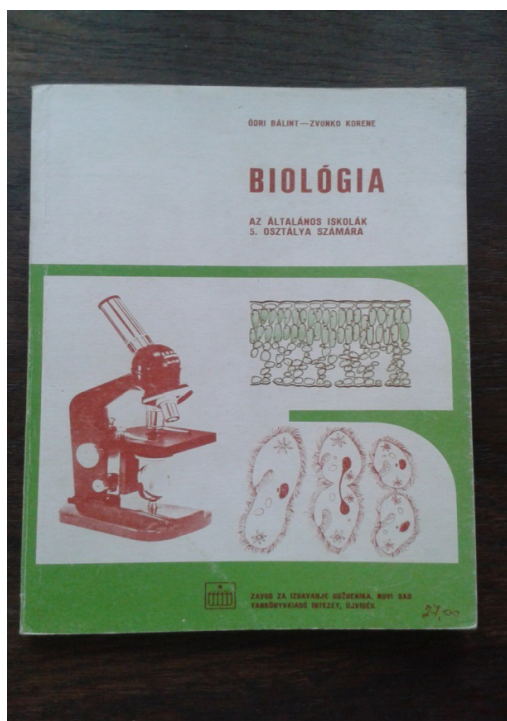
A tanulást 154 darab színes, sorszámossal, felirattal és magyarázattal ellátott ábra segíti.

A tanítási egységeket egy úgynevezett előkészületi rész vezeti be. Ezek azt kéri a diákoktól, hogy bizonyos hozzávalókat (levél, virág stb.) hozzanak be az iskolába, vagy válaszoljanak a kérdésekre, melyek az előzetes ismereteket próbálják felidézni. Szinte minden anyagban szerepel önálló munka nevű feladat részletes leírással és útmutatással. Az otthoni tanulást a szöveg végén fekete keretben elhelyezett kérdések és a citromsárga hátterű összefoglaló téglalapok könnyítik meg. Ezek segítségével a diákok leellenőrizhetik,

milyen mértékben sikerült elsajátítaniuk a tananyagot.

A könyv a biológia mint „élettudomány” bemutatásával kezdődik. Elmeséli, mivel foglalkozik, és milyen rész tudományai vannak. Tanulmányozásának jelentősége rámutat az állattenyésztés és a növénytermesztés fontosságára. Érdekes, hogy már ekkor is kiemelt szerepet kapott a környezetvédelem, bár még csak a permetezőszerek és egyéb mérgeanyagok ellen emel szót. A laboratóriumi eszközök és a mikroszkóp megismerése után rátérünk a sejtek világára. A történeti áttekintés után máris a preparátumkészítés következik. Számomra hiányzik a sejt definíciója. A részeinek felsorolásával nem biztos, hogy a gyerekekben letisztázódott, mi is az a sejt. A szövet, a szerv, a szervrendszer és a szervezet meghatározása szintén hiányzik.

A következő tanítási egység a növényi szervek felépítése és működése. A legegyszerűbbel kezd: a teleptestű növényekkel (tallofiták). A gyökér szerke-



2. ábra: Az általános iskolák 5. osztályos tanulói számára 1988-ban megjelent biológia könyv fedőlapja

zete és növekedése című rész részletesen bemutatja a szerv szövettani felépítését. Külön hangsúlyt fektet a valódi és a járulékos gyökér közti különbségre. Kísérleten keresztül ismerhetjük meg az ozmózis jelenségét. Ezen alapul a víz és a benne oldott ásványi sók felszívása. Külön ábra mutatja be, hogyan továbbítódnak ezek az anyagok a gyökérszőrökből a szállítóedényekig.

A következő növényi szerv a hajtás. Az akkori magyarázat szerint a szárat, a leveleket, a rügyeket, a virágokat és a terméseket foglalja magába. A föld feletti (cserje, fa, bokor, lián) és a föld alatti hajtások (gumó, hagyma, rizóma, tarack) bemutatása után következik a fás szár (fatörzs) szerkezetének ismertetése. Módosult szárnak csak a kacsot és a tövist tekinti.

A levél külső és belső felépítése után megismerkedhetünk a lombhullással és a módosult levelekkel is. Érdekes, hogy itt újra a kaccsal és a tövissel találkozunk. A fotoszintézis című részben megtudhatjuk, hogy a „növényi zöld” – a klorofill – nagy jelentőségű nemcsak a növények életében, hanem az állatok, sőt az ember számára is. Az is kiderül, hogy a zöld növényi részekben fény hatására vízből és szén-dioxidból keményítő és oxigén keletkezik. A növények légzésének megértését egy fotoszintézist – légzést összehasonlító táblázat könnyíti meg. A párologtatásról (transzspiráció) megtudjuk, hogy a gázcsereenyílasokon keresztül történik a felesleges víz leadása.

Ezután következik a virág mint a virágos növények szaporítószerve. Részeit a muskátli virág tanulmányozásával egy önálló munka keretein belül vizsgálhatjuk meg. A megporzás és a méhecskék után megismerkedhetünk a mag és a termés keletkezésével. Ezen belül is eljutunk a petesejtől a csíráig, a termések felosztásáig, terjedésükig, és megtudjuk, miért jelentősek a vadon termő növények a táplálkozásban. A mag szerkezetének megtanulása után a csírázás feltételei következnek, illetve a vetőmag előkészítése. A szaporodás témakört a vegetatív szaporodás és szaporítás című tananyag zárja le.

A negyedik nagy fejezet már az állati test felépítéséről és működéséről szól. Megismerkedhetünk a viselkedésükkel is. A tankönyv utolsó oldalait az évszakok feltételeihez való alkalmazkodás című rész foglalja el. Három témakört foglal magába: az évszakok hatása a növény- és állatvilágra, a mezőgazdasági munkák az egyes évszakokban és a természet naptára.

A növény- és állatország fontosabb csoportjaival, valamint a gombák országával majd a 6. osztályos könyvben találkozhatunk. A tanterv készítői és a tankönyv szerzői úgy gondolták, hogy a tanulók a növény- és állatvilág párhuzamba állításával sajátíthatják el a leghatékonyabban ezen élőlények felépítésére, működésére és főbb családjainak képviselőire vonatkozó ismeretanyagot.

A 2008-ban megjelent biológia tankönyv

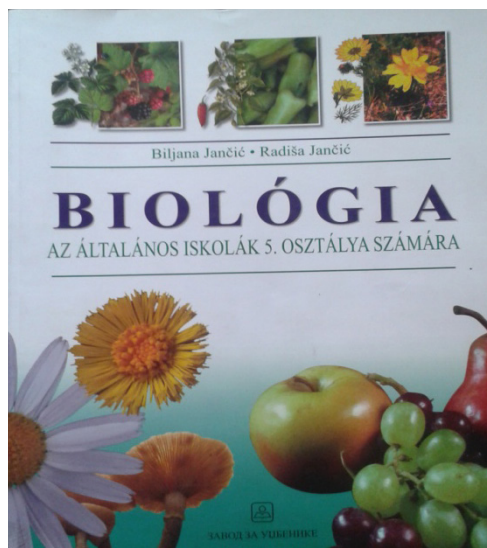
A tankönyvet Biljana Jančić és Radiša Jančić írta. A belgrádi székhelyű Tankönyvkiadó Intézet jelentette meg 2008-ban. A példányszámot nem tüntették fel. A tanterv által előírt programot nyolc nagyobb egységben dolgozza fel 132 oldalon. A fejezeteket

kisebb alfejezetekre osztották fel, és ezeken belül helyezkednek el az egyes tanítási egységek (3. ábra).

<i>A fejezet címe</i>	<i>A fejezetben lévő tanítási egységek száma</i>
Bevezetés a biológiába	2
Az élőlények tulajdonságai és az élővilág változatossága	9
A növények országa	18
A növények változatossága, jelentősége és védelme	28
A gombák országa	5
Zuzmók	1
A növények és gombák kiveszése és védelme	1
Az élővilág változatossága	1

3. ábra: Az 1988-ban megjelent tankönyv fejezetei

A fedőlap színes, fehér háttérrel. A gyerekek számára ismert növényekről készült fényképekből állították össze (4. ábra). Mérete 20,5x27 centiméter.



4. ábra: Az általános iskolák 5. osztályos tanulói számára 2008-ban kiadott biológia könyv fedőlapja

A fejezeteket egy kétoldalas bevezető rész indítja el, mely tartalmaz egy adott témához kapcsolódó képet, és felsorolja a feldolgozásra kerülő tananyagokat. Minden lecke új oldalon kezdődik. A páratlan oldalak tetején szerepel a fejezet címe, a páros sorszámú lapok felső részében pedig a „Biológia 5.” felirat. A tanulást 227 színes, fejezetenként sor-számozott, feliratozott és magyarázó szövegekkel ellátott ábra könnyíti meg. Egyes tananyagok elsajátítását gyakorlatok segítik, összesen tizenhat. Az otthon kibővített tudás leellenőrzését és a tanár magyarázatának kiegészítését az leckék végén elhelyezkedő három téglalap szolgálja. A zöld kerettel és háttérrel ellátott a tananyag összefoglalását tartalmazza, a barna a kérdéseket, a kék háttérű és szegélyű pedig még egyszer ismerteti a szövegben előforduló új fogalmakat.

A tankönyv négy darab könnyen kiszakítható, úgynevezett táblával végződik. Ezek a főbb növénycsoportok képviselőit ábrázolják kis színes képecskéken, felirattal ellátva.

Az első fejezetben megismerkedhetünk a biológiával mint tudománnyal és a részterületeivel. Érdekes, hogy a jelentősége kapcsán a környezetvédelmet csak egyetlen szóban említi meg, pedig napjaink egyik legnagyobb globális problémájáról van szó. A diákok már az alsó osztályokban is számos információt sajátítanak el a téma kapcsán. A természet megismerésének módszerei és a laboratóriumi kutatások után egy gyakorlat keretein belül mikroszkópot és kézi nagyítót használhatunk.

A következő nagyobb rész az élőlények tulajdonságaival és az élővilág változatosságával foglalkozik. A sejtek általános tulajdonságainak megismerése után kizárólag a növényi test felépítésbeli és működésbeli alapegységével foglalkozik. Az egysejtű–többsejtű élőlény, a szövet, a szerv, a szervrendszer és a szervezet fogalmát definíciókon és példákon keresztül mutatja be. Az élőlények öt országba való csoportosítása után a vírusok következnek mint az élő és élettelen határán lévő paraziták. A monérák (baktériumok) elkülönült sejtmag nélküli egysejtű szervezetek. Párjaik a protisták, az elkülönült sejt-maggal rendelkező egysejtűek, melyek lehetnek gombákra hasonlító, növényi és állati jellegűek. Négy kicsi ábra tartozik a szöveghez a következő felirattal: „Különféle állati jellegű egysejtűek (egysejtű moszat, amőbák, zöld ostoros, papucsállatka)”. Véleményem szerint az egysejtű moszatok semmiképp nem tekinthetők állati jellegű szervezetnek, ez összezavarhatja a gyerekeket, akikben ekkortájt kezdenek letisztázódni a növények és állatok közti különbségek.

A harmadik fejezet a növények országa címet viseli, felépítésükkel és életfolyamataikkal foglalkozik. Külön-külön tananyagban ismerkedhetünk meg a vegetatív (gyökér, szár, levél) és a reproduktív (virág, termés, mag) szervekkel. A gyökér bemutatásánál számomra hiányzik a szövettani felépítést ábrázoló rajz. Az ábrák kizárólag gyökerekről készült fényképek, amelyeken még a gyökérszőrök sem igazán kivehetők. A szár taglalásánál sem tér ki a szövettani szerkezetre, csak a feladatait, valamint a fás és lágy szaraktat taglalja. A módosult szárak közé sorolja a kúszószárat, a gyöktörzset (rizóma), a kacsot, a tövist, a hagymát és a gumót. A levél főbb jellemzőit ábrák segítségével mutatja be. Ismét nem történik említés sem a szövettani felépítésről, sem a gázcsereváltásokról. A növények egyik legfontosabb életfolyamata, a fotoszintézis mindössze hét sort és egy ábrát kapott. A légzésnek és a párologtatásnak is nagyjából ugyanennyi jutott, csak rajz nélkül. A virág részeit egyetlen ábra mutatja be. A megporzás és a megtermékenyülés után kialakul a mag és az őt védő termés. A mag részeinek ismertetése néhány sorra korlátozódik, az egyszikű, illetve kétszikű magokról nem történik említés, pedig a későbbiekben fontos szerepet kapnak.

A mag csírázása és a vegetatív szaporodás után a növények növekedését, mozgásait és nevük eredetét tanulhatják meg a diákok.

A negyedik fejezetben az egyes növénycsaládokkal ismerkedhetünk meg, valamint az ehető növényekkel. A moszatokat a zöld-, a barna- és a vörösmoszatok képviselik. A mohákról kiderül, hogy nincs gyökerük, se viráguk, se termésük, se magjuk. A harasztok

alkotják az alacsonyabb rendű növények harmadik csoportját. A nyitvatermők általános jellemzői után az egyes fenyőfajtákat is bemutatja. Az egyszikű és kétszikű növények elkülönítését egy összehasonlító táblázat segíti. A kétszikűek közül hét, az egyszikűek közül viszont csak egyetlen családdal foglalkozik részletesebben.

Az ehető növények három külön tananyagot kaptak: zöldségek és gyümölcsök, gyógynövények, illetve gabonafélék. A gombák országa című fejezetben kaptak helyet a zuzmók is. Számomra furcsa, hogy itt beszél a növények és gombák kiveszéséről és védelméről, valamint az élővilág változatosságáról is. Ez a két utolsó anyagrészt megérdemelt volna egy külön fejezetet, hiszen napjainkban egyre fontosabb szerepet kap a környezetvédelem. Ez ügyben csak akkor tudunk hatékonyan tenni valamit, ha már kisiskolás korban felhívjuk rá a gyerekek figyelmét.

A tankönyv végén található szótár még egyszer összegyűjti és elmagyarázza a tananyagokban előforduló fontosabb kifejezéseket. Tartozik hozzá egy munkafüzet is, amely lehetővé teszi a diákok számára a tudásuk leellenőrzését és begyakorlását. A benne lévő feladatok a tanterv tanítási egységeinek megfelelően vannak összeállítva. Tartalmaz néhány egyszerűbb kísérletet is. Ezek segítségével a tanulók megtapasztalhatják, hogy az elméletben megtanultak hogyan is néznek ki a gyakorlatban: hogy a vízbe mártott fűzfaág valóban felszívja a vizet, az étolajat viszont nem, hogy a növényre húzott zacskó falán egy idő után vízcseppek jelennek meg, mert a növény párologtatást végzett stb.

Összegzés

Összegzésként elmondhatjuk, hogy mindkét tankönyv megfelel a tankönyvekkel szemben támasztott elvárásoknak: elmagyarázzák az alapvető fogalmakat, jelenségeket, segítik a tanulókat a tanterv által előírt ismeretek megszerzésében, motiváló hatásúak, további kutatásokra serkentik az olvasót.

Az 1988-ban íródott tankönyv az akkori tantervnek megfelelően párhuzamba állítja a növényeket és az állatokat. A felépítésük és működésük közti hasonlóságok és eltérések alapján próbálja egyértelművé tenni a diákok számára, hogy miért is kerültek ezek az élőlények rendszertanilag két külön országba. Ennek folytatásaként majd a 6. osztályban mutatja be a főbb családokat, szintén párhuzamot vonva köztük. Az ismertetett tananyag az ábrákkal és a kísérletekkel, önálló munkával kiegészítve széleskörű ismereteket nyújt a diákok számára. Remekül megalapozza a tantárgy további tanulását.

A 2008-ban íródott tanterv más logikát követ, az 5. osztályt teljes egészében a növények megismerésének szenteli. A diákok megismerkednek a felépítésükkel, a működésükkel és a főbb családokkal. Az állatok országával majd csak 6. osztályban fognak találkozni. Meglepő, hogy a húsz évvel korábban íródott tankönyvhöz képest kevésbé részletesek az egyes tananyagok. Például teljes egészében kimaradt az egyes növényi szervek (gyökér, szár, levél) szövettani felépítése, ami igen fontos lenne a főbb életfolyamatok megértéséhez és elsajátításához. A tankönyv kivitelezése lépést tartott a kor-

ral. Az ábrák szép, színes, éles fényképek, amelyeken egyértelműen látszik a bemutatni kívánt növény, növényi rész.

2014 óta a tanulók a 8. osztály végén már kombinált tesztet is írnak. Ez tartalmaz öt kérdést a négy évig tanult biológia tananyagból is. Azon kívül, hogy minden évben kiadnak egy feladatgyűjteményt, mely tartalmaz biológiai gyakorló kérdéseket is, semmiféle változtatás nem történt sem a tantervben, sem a tankönyvben.

A diákokkal szembeni egyik fő elvárás, hogy motiváltak legyenek, hogy megismerjék, megszeressék és védjék a természetet, és ezzel egyidejűleg tartsanak lépést rohanó világunkkal. Ebben szintén nagy segítséget nyújthat számukra egy megfelelő tankönyv, amely például honlapokat ajánl nekik, ahol bővíthetik a tudásukat és így nem vesznek el a világhálón lévő adatok tömkelegében.

Gyakorló pedagógusként, véleményem szerint, itt lenne az ideje egy új tankönyv elkészítésének, amely lehetővé tenné a tanárok és a diákok számára, hogy lépést tartsanak a digitalizált világ kihívásaival, megfeleljenek a feljük irányuló számtalan elvárásnak, és közben nap mint nap felfedezhessék az őket körülvevő természet szépségét, csodálatos világát.

Felhasznált irodalom

1. Borsos Éva (2014): Óratartás természetes környezetben az egyetemi oktatásban „is”. *Évkönyv*, 9/1. sz. 128–138.
2. Borsos Éva (2015): *Számítógép kontra „tábla és kréta”*. IV. Nemzetközi Módszertani Konferencia, Szabadka, Konferenciakötet, In Press
3. Czékus Géza (2005): *A természetismeret-tanítás módszertana*. MM print Nyomda, Szabadka
4. Czékus Géza, Major Lenke, Horák Rita (2013): *A környezetünk és a környezetismeret módszertana*. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
5. Jančić, Biljana, Jančić, Radiša (2008): *Biológia az általános iskolák 5. osztálya számára*. Zavod za udžbenike, Beograd
6. Karlovitz János (2000): *Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak*. Könyv és nevelés, 2. 2. sz.
7. Ódri Bálint, Zvonko Korene (1988): *Biológia az általános iskolák 5. osztálya számára*. Tankönyvkiadó Intézet, Újvidék

REZIME

Kulturna baština nasljeđe je svakoga naroda te je važno da učenici tijekom školovanja postupno upoznaju kulturnu baštinu svoga zavičaja, a kasnije i cijele domovine. Neupitna je pedagoška iskoristivost kulturne baštine zavičaja s pozicije metodičkog pristupa integracije i korelacije nastave kao i uključivanja učenika u aktivno učenje i istraživački rad. Cilj je provedenoga istraživanja bio utvrditi znanje učenika o kulturnoj baštini svoga zavičaja i mišljenje učitelja o poučavanju kulturne baštine zavičaja u nastavi Prirode i društva. Istraživanje je provedeno s 308 učenika četvrtih razreda i 193 učiteljice u dvije županije nizinskoga zavičaja. Ispitom znanja prikupljeni su podaci učenika o poznavanju kulturne baštine nizinskoga zavičaja, a anketom su prikupljeni podaci o mišljenju učitelja. Rezultati istraživanja ispita znanja pokazuju da postoji statistički značajna razlika u poznavanju kulturne baštine cijeloga nizinskoga zavičaja između učenika pojedinih škola, dok u poznavanju kulturne baštine kraja u kojem učenici žive nema statistički značajne razlike. Učitelji su svjesni važnosti i potrebe učenja sadržaja kulturne baštine kroz zavičajne teme u nastavi Prirode i društva. Stoga je potrebno kontinuirano poučavanje kulturne baštine radi očuvanja i prenošenja raznolikosti, afirmacije kulturnih identiteta, poticanja interkulturnoga dijaloga i suradnje budućih naraštaja.

Ključne riječi: *kulturna baština, mišljenje učitelja, nastava Prirode i društva, zavičajnost, znanje*

ABSTRACT

Cultural heritage is the property of every country and its people. Therefore, it is important for pupils to gradually acquire knowledge on the cultural heritage of their native region, and eventually their entire homeland, in the course of their education. The pedagogical necessity of cultural heritage in the Science and Society, when considering methods of integration and correlation in teaching, as well as pupils' active participation in learning and research, is undisputed.

The goal of the implemented research was to find out how much pupils are introduced to the cultural heritage of their own homeland within their Science and Society instruction. Teachers' opinions about teaching cultural heritage of the homeland in Science and Society are also examined. The study was conducted with 308 fourth-grade students and 193 teachers in two lowland counties. We used tests to collect data on students' knowledge of the cultural heritage of the lowlands, while the opinion of teachers was assessed with questionnaires. The results of the knowledge-based test show that there is a statistically significant difference between pupils of different schools, whereas there is no significant difference with regards to the knowledge that the pupils displayed concerning the cultural heritage of their own region. Teachers are

aware of the importance and need for teaching the content of cultural heritage through topics related to the native region in Science and Society. What is necessary is the continuous development of knowledge of one's own cultural heritage for the purpose of preservation and transmission of the concept of diversity, affirmation of cultural identities, fostering of intercultural dialogue and cooperation of future generations.

Keywords: *cultural heritage, domiciliary principle, Science and Society, knowledge, teachers' opinion*

Évkönyv 2015, X. évfolyam, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 37.016:502/504+371.3:930.85
 Eredeti tudományos munka
 A leadás időpontja: 2014. december 8.
 Az elfogadás időpontja: 2013. június 19.
 Terjedelem: 24–32.



Edita BORIĆ
Alma ŠKUGOR

Sveučilište J. J. Strossmayera
 Fakultet za odgojne i obrazovne
 znanosti
 Osijek, Hrvatska
 eboric@foozos.hr

POZNAVANJE KULTURNE BAŠTINE ZAVIČAJA U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA

*Hagyományörzés a természet
 és társadalom tanításában*

*Local cultural heritage at 'Science
 and Society' classes*

Uvod

Kulturna baština te prirodna i gospodarska obilježja zavičaja, važan su temelj za upoznavanje, vrednovanje i čuvanje baštine cijele domovine (Anđić 2007). Kulturna baština oživljava ljudsku povijest, oblikuje živote pojedinaca i grupe u određenom vremenu i prostoru, priča o svakodnevnom životu, običajima i tradiciji. U njoj se mogu prepoznati mnoge zaboravljene ideje i vještine, kao i odnosi među ljudima. Hasenay i sur. (2011) iznose kako se prema UNESCO-u kulturna baština ranije odnosila samo na spomeničke ostatke kulture, no taj se koncept postupno proširio na nove kategorije kao što je nematerijalna kulturna baština, etnografska ili industrijska baština. Smatra se da je ta promjena u poimanju i razlučivanju kulturne baštine posljedica usmjeravanja pažnje na samo ljudsko društvo, njegove tradicije i izričaje kao i na informacijske, društvene i filozofske sustave na kojima se stvaralaštvo temelji, ističući pri tom otvoreni koncept baštine koji reflektira ne samo prošlu, već i sadašnju živuću kulturu. Prema Prihodi (2011) zavičajna je baština duhovno i materijalno dobro kojim je čovjek nekoga područja razvojnim djelovanjem obilježio vlastitu opstojnost prostora u kojem živi. Usmenom predajom kao nasljeđem također se oblikovala osobnost i način življenja. Zavičajnoj baštini pripadaju i ona mudroslovlja narodne književnosti koja obuhvaćaju narodno stvaralaštvo (izreke, narodne poslovice, zagonetke, pitalice) kao i glazbena, te likovna umjetnost i spomenička baština. Tradicijska se kultura održala na prostorima u kojima su ljudi sačuvali svijest o svojoj zajedničkoj prošlosti, o svom zavičaju kao izvoru svojih vrijednosti, društvenih i običajnih normi po kojima se zajednice međusobno razlikuju, stvarajući tako svoj

identitet. Danas u vrijeme globalizacije, zavičajna je mudrost vrijednost koja pojedinca i zajednicu identificira prema određenim indikatorima koji su relevantni za kulturni i svaki drugi opstanak. Zavičajna baština prije svega je ono što predstavlja zavičajno znanje i zavičajnu mudrost. Jednom riječju sve što je ikad stvoreno, od oruđa i oružja preko graditeljskih zamisli do uporabnih predmeta, nastalo je zahvaljujući znanju i vještinama koje su razvili pojedinci i zajednice u konkretnom trenutku razvoja (Brajčić, Mrkonjić, 2006). Neka znanja i vještine su se prenosile na sljedeće generacije, a neka su nestajala i gubila se nestankom pojedinca koji su ih autohtono razvili.

Kada je riječ o baštini, otvara se prostor novim oblicima pedagoškoga poučavanja, učenja i znanja u odnosu prema baštini (Tuđman, 1983). Aktivan pristup kulturnoj baštini može se provoditi kroz odgoj i obrazovanje stanovništva, samoobrazovanje pojedinca i sustavan odgoj i obrazovanje u osnovnoškolskim, srednjoškolskim i visokoškolskim ustanovama (Rosić, 2005). Za očuvanje identiteta neprocjenjiv je utjecaj zavičajne baštine. Zavičajna baština tema je brojnih znanstvenih radova pedagoga, povjesničara i metodičara. Matas (2007) ističe da zavičajna nastava ima neprocjenjivu odgojno obrazovnu vrijednost, dok Matijević (2008) daje konkretne aktivnosti koje učenici mogu ostvarivati projektnom nastavom i izradom projekata u svrhu čuvanja prošlosti naroda. De Zan (2005) piše o važnosti posjeta muzeju i obilježavanju blagdana i svetkovina. Zavičajnu mudrost kao dio kulturne baštine posebno ističe Mijatović (2005). O vremenu, životu, ljudima i događajima iz prošlost te njihovoj materijalnoj i duhovnoj povezanost u kontekstu zavičajne baštine detaljno piše Roksandić (2006). On navodi da zavičajna povijest i tradicije imaju središnje mjesto u nastavi poučavanja o zavičaju.

Ciljevi i problemi istraživanja

Cilj je istraživanja bio utvrditi koliko učenici poznaju kulturnu baštinu, postoje li razlike u poznavanju kulturne baštine zavičaja učenika različitih osnovnih škola te ispitati mišljenje učitelja o poučavanju kulturne baštine zavičaja u nastavi Prirode i društva.

Na temelju postavljenog cilja istraživanja proizlaze sljedeći problemi:

1. Utvrditi poznavanje sadržaja o kulturnoj baštini zavičaja kod učenika 4. razreda.
2. Utvrditi mišljenje učitelja o poučavanju kulturne baštine zavičaja u nastavi Prirode i društva.

Metode i instrument istraživanja

U cilju je ispitivanja poznavanja kulturne baštine učenika četvrtih razreda osnovne škole, konstruiran ispit znanja od 20 zadataka objektivnoga tipa koji se odnose na kulturnu baštinu nizinskoga zavičaja. U prvome je dijelu upitnika 13 pitanja koja se odnose na kulturnu baštinu cijeloga nizinskoga zavičaja, a ostalih sedam pitanja vezana su za neposredno okruženje u kojem učenici žive. Pitanja su vezana uz kulturno povijesne spomenike, važnije kulturne ustanove, poznate stanovnike, dvorce poznatih obitelji te

kulturne manifestacije, a sastoje se od zadataka povezivanja, izbacivanja uljeza i zadataka višestrukoga izbora. Ispit znanja o kulturnoj baštini sastojao se od dvadeset (20) pitanja kojima se utvrđivalo poznavanje nematerijalne kulturne baštine (NKB) - jezik, pisana književnost, glazba, tradicijska umijeća i običaji te materijalne kulturne baštine (MKB) - gradovi, utvrde, dvorci i tradicijska graditeljska baština.

Isto tako za potrebe je istraživanja sastavljen anketni upitnik od 15 tvrdnji kojima je ispitano mišljenje učitelja o važnosti poučavanja kulturne baštine (5 tvrdnji), zastupljenosti sadržaja (6 tvrdnji) i metodama učenja (4 tvrdnje) kulturne baštine zavičaja u nastavi Prirode i društva. Učitelji su na skali Likertovoga tipa od 5 stupnjeva negativno polariziranih, gdje je 1 značilo u potpunosti se ne slažem, do 5 u potpunosti se slažem, procjenjivali svoje slaganje s navedenim tvrdnjama. Deskriptivno je prikazano mišljenje učitelja o poučavanju kulturne baštine zavičaja, izračunata je aritmetička sredina (M) te najmanji (Min) i najviši (Max) postignuti rezultat.

Nakon provedenoga istraživanja podaci su obrađeni statističkim programom SPSS 20.0. Jednostavnom analizom varijance za nezavisne uzorke provjereno je postoji li statistički značajna razlika između učenika ispitivanih škola. Sheffe post-hoc testom provjereno je između kojih skupina postoji statistički značajna razlika.

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 308 učenika četvrtih razreda Brodsko-posavske županije i Vukovarsko-srijemske županije. Od ukupno 308 učenika 100 je učenika iz Slavonskog Broda, 106 učenika iz Županje te 102 učenika iz Babine Grede što znači da su učenici iz sva tri kraja podjednako zastupljeni. Isto tako u istraživanju je sudjelovalo 193 učitelja razredne nastave s istog područja.

Rezultati i rasprava

Analizom ispita znanja koji se odnosi na kulturnu baštinu nizinskog zavičaja utvrđeno je da učenici (308) najbolje poznaju sadržaje vezane za materijalnu kulturnu baštinu - povijesni spomenici zavičaja, kulturno-povijesne ustanove, predmeti iz prošlosti te pitanja o nematerijalnoj kulturnoj baštini - narodna glazbala nizinskoga zavičaja i folklorno stvralaštvo. U dijelu ispita znanja koji se odnosi na neposredno okruženje učenici su pokazali najbolje znanje o materijalnoj kulturnoj baštini - povijesni spomenici kraja te o nematerijalnoj kulturnoj baštini - folklorno stvralaštvo i tradicijski običaji.

Postotci točnih odgovora na pojedino pitanje ispita znanja po školama prikazani su u tablici 1. Vidljivo je da najveći postotak riješenosti ispita znanja imaju učenici u Slavonskom Brodu (68%) potom učenici u Babinoj Gredi (54%), a najmanji postotak riješenosti ispita imaju učenici u Županji (50 %).

Učenici sve tri škole najuspješnije su riješili 8. (89%) zadatak koji se odnosi na materijalnu kulturnu baštinu (MKB) - Vučedolska golubica. Najmanji postotak riješenosti

(27%) ostvarili su u 2. zadatku koji se odnosi na MKB - dvorac Pejačević u Našicama. Uspješno su riješili zadatke koji se odnose na definiranje kulturno povijesnih spomenika, građevina i predmeta iz prošlosti.

Gledajući ukupne rezultate, učenici dobro poznaju kulturnu baštinu nizinskog zavičaja. Posebnu pozornost trebalo bi posvetiti dvorcima i obiteljima koje su ih sagradile, te zastavama i grbovima županija i mjesta u kojima učenici žive, jer su na tim zadacima učenici ostvarivali najmanje točnih odgovora i pokazali da su im ti sadržaji manje poznati. Također bi trebalo više informirati učenike o poznatim znamenitim osobama pojedinih krajeva.

Tablica 1. Postoci točnih odgovora na pojedino pitanje ispita znanja po školama

PITANJE	Slavonski Brod N=100	Županja N= 106	Babina Greda N=102	Σ
1.MKB	100	64	78	80
2.MKB	54	17	10	27
3.NKB	90	62	67	73
4.MKB	80	74	73	75
5.NKB	76	15	51	56
6.NKB	42	79	78	67
7.MKB	66	26	45	45
8.MKB	100	78	86	89
9.MKB	52	43	43	45
10.MKB	72	26	16	38
11.NKB	88	68	67	74
12.MKB	58	60	77	65
13.MKB	78	64	59	67
14.NKB	12	47	57	38
15.NKB	18	78	2	34
16.MKB	42	58	22	41
17.MKB	86	75	78	80
18.NKB	78	53	10	48
19.MKB	70	51	47	56
20.NKB	38	72	88	66
UKUPNO %	68	50	54	57

Jednostavna analiza varijance za nezavisne uzorke prikazana je u tablici 2. U poznavanju ispitivanih sadržaja za pitanja od 1. do 13. po školama postoji statistički značajna razlika $F=8,56$; $df=2/36$; $p<0,05$.

U poznavanju ispitivanih sadržaja za pitanja od 14. do 20. po školama nema statistički značajne razlika $F=0,93$; $p < 0,05$.

Sheffe post-hoc testom provjereno je između kojih skupina postoji statistički značajna razlika. Statistički značajna razlika pokazala se na pitanjima od 1. do 13. između učenika iz Slavonskog Broda i Županje te između učenika iz Slavonskog Broda i Babine Grede ($F_{s1,s3}=10,9$; $p < 0,05$). Na pitanjima od 1. do 13. ne postoji statistički značajna razlika između učenika iz Županje i Babine Grede ($F_{s2,s3}=02$; $p < 0,05$).

Tablica 2. Prosječan broj bodova na svako pitanje po učeniku za svaku školu

PITANJE	$\Sigma X_1/N_1$	$\Sigma X_2/N_2$	$\Sigma X_3/N_3$
1.	1	0,64	0,78
2.	0,54	0,17	0,098
3.	0,9	0,62	0,67
4.	0,8	0,74	0,73
5.	0,76	0,43	0,51
6.	0,42	0,79	0,78
7.	0,66	0,26	0,45
8.	1	0,81	0,86
9.	0,52	0,43	0,43
10.	0,72	0,26	0,16
11.	0,88	0,68	0,67
12.	0,58	0,6	0,76
13.	0,78	0,64	0,59
14.	0,12	0,47	0,55
15.	0,18	0,81	0,02
16.	0,24	0,58	0,22
17.	0,86	0,76	0,78
18.	0,78	0,53	0,14
19.	0,70	0,51	0,47
20.	0,38	0,72	0,88

N_1 = broj učenika iz Slavonskog Broda

N_2 = broj učenika iz Županje

N_3 = broj učenika iz Babine Grede

X_1 = ukupan broj bodova koji su učenici ostvarili za svako pitanje za Slavonski Brod

X_2 = ukupan broj bodova koji su učenici ostvarili za svako pitanje Županju

X_3 = ukupan broj bodova koji su učenici ostvarili za svako pitanje za Babinu Gredu

Rezultati istraživanja vezanih za mišljenje učitelja o važnosti kulturne baštine (Tablica 3.) ukazuju kako su učitelji svjesni važnosti i potrebe učenja sadržaja kulturne baštine kroz zavičajne teme u nastavi Prirode i društva jer se tako učenici senzibiliziraju za

brigu i zaštitu kulturne baštine i bolje razumiju svijet u kojem žive. Također uviđaju važnost poznavanja zavičajne baštine kako bi se izbjegla globalizacija ($M=4,54$ do $M=4,80$). Procjene slaganja učitelja s navedenim tvrdnjama najveće su za tvrdnju „Zavičajne teme važne su u nastavi Prirode i društva“ ($M=4,80$) i tvrdnju „Sadržaji zavičajne baštine pomažu učenicima u razumijevanju svijeta u kojem žive“ ($4,79$). Dobiveni rezultati u skladu su s navodima Coopera (1998.) prema kojemu učenici stječu osobna iskustva, stvaraju spoznaje o društvenoj i prirodnoj sredini, stječu znanja o zavičajnoj baštini, ali i njenim promjenama koje nastaju pod utjecajem društvenih čimbenika.

Tablica 3. Mišljenje učitelja o važnosti učenja kulturne baštine zavičaja u nastavi Prirode i društva

Rb.	TVRDNJE	Min -Max	M
1.	Treba poticati svijest učenika o kulturnoj baštini.	2-5	4,54
2.	Zavičajne teme važne su u nastavi Prirode i društva.	3-5	4,80
3.	Kroz zavičajne teme učenici se senzibiliziraju za brigu i zaštitu kulturne baštine.	3-5	4,75
4.	Poznavanje zavičajne baštine je neophodno kako bi se izbjegla globalizacija.	1-5	4,58
5.	Sadržaji zavičajne baštine pomažu učenicima u razumijevanju svijeta u kojem živi.	4-5	4,79

Učitelji se gotovo u potpunosti slažu ($M=4,93$) da je u nastavi Prirode i društva potrebno više različitih sadržaja o zavičajnoj baštini te ističu važnost prigodnih tema u nastavi Prirode i društva ($M=4,90$). Za tvrdnje o važnosti razvijanja svijesti učenika za očuvanje zavičajne baštine te razvijanje osjećaja za vlastito nasljeđe upoznavanjem zavičajnih tema, slaganje učitelja kreće se u rasponu od „i slažem se i ne slažem“ do „u potpunosti se slažem“. Veće su neslaganje učitelji iskazali kada se radi o kulturnoj baštini zavičaja koja učenicima omogućuje upoznavanje pojava prostorno udaljenijih od njih te se raspon slaganja kreće od „nikako se ne slažem“ do „u potpunosti se slažem“. Srednje vrijednosti za sve tvrdnje kreću se u rasponu od $M=3,52$ do $M=4,93$ (Tablica 4.).

Tablica 4. Mišljenje učitelja o zastupljenosti različitih sadržaja kulturne baštine zavičaja u nastavi Prirode i društva

Rb.	TVRDNJE	Min -Max	M
6.	Upoznavanjem zavičajnih tema kod učenika se razvija osjećaj za vlastito nasljeđe.	3-5	4,63
7.	Važno je razvijati svijest učenika o očuvanju zavičajne baštine.	3-5	4,64

8.	Kulturna baština zavičaja učenicima omogućuju lakše upoznavanje pojava prostorno udaljenijih od njih.	1-5	3,52
9.	U nastavi Prirode i društva važne su prigodne teme.	4-5	4,90
10.	U nastavi Prirode i društva potrebno je više različitih sadržaja o zavičajnoj baštini.	4-5	4,93
11.	U nastavi Prirode i društva više obrađujem nematerijalnu baštinu zavičaja.	3-5	3,81

Analizom dobivenih rezultata o metodama učenja (Tablica 5.) utvrđeno je da se srednje vrijednosti kreću u rasponu od $M = 4.00$ do $M = 4.83$.

Dobiveni rezultati ukazuju da je zaštitu i promicanje zavičajne kulturne baštine prema mišljenju učitelja najvažnije provoditi odlaskom u muzeje, učeničkim projektima i izvanučioničkom nastavom. Mišljenje ispitivanih učitelja podudara se s Ljubenkovom (2007) tvrdnjom da se djelotvorno učenje najbolje ostvaruje stvarnim djelovanjem i istraživanjem. Thomas navodi (2009) da provođenje projektne nastave omogućava učenicima upoznavanje povijesnih događaja, zapažanja u prirodi i društvu, te iskustva kojima će omogućiti odgovorno ponašanje prema kulturnoj baštini zavičaja što se podudara s mišljenjem ispitivanih učitelja. Pri usvajanju nekih tema učenici mogu prikupljati podatke o kulturnim, javnim i ugostiteljskim objektima. Takvim načinom rada učenicima je omogućeno razvijanje različitih kompetencija, ali i uočavanje prednosti i/ili nedostataka u njihovom zavičaju koje mogu pridonijeti turizmu, odnosno gospodarstvu (Čukelj, 2009).

Učitelji su mišljenja da za očuvanje kulturne baštine nije nužno da učenici stvore svoju zbirku u školi, ali da ona može pozitivno utjecati na stav učenika o važnosti iste. Dillon i sur. (2005) navodi da izvanučionička nastava u zavičaju može pridonijeti identifikaciji učenika sa sredinom u kojoj žive te stvaranju kulturnoga identiteta. Navedeno doprinosi lakšem razumijevanju znanstvenih spoznaja i mogućnosti njihove primjenjivosti u budućem životu, a istoga su mišljenja i ispitivani učitelji.

Tablica 5. Mišljenje učitelja o metodama poučavanja kulturne baštine zavičaja u nastavi Prirode i društva

Rb.	TVRDNJE	Min -Max	M
12.	Učenici trebaju posjećivati muzeje zavičaja.	4-5	4,83
13.	Učenici bi bolje čuvali zavičajnu baštinu ako bi sami stvorili svoju zbirku u školi.	2-5	4,00
14.	Zaštitu i promicanje zavičajne kulturne baštine najbolje je provoditi putem projektne nastave.	3-5	4,70
15.	Zaštitu i promicanje zavičajne kulturne baštine najbolje je provoditi izvanučioničkom nastavom.	4-5	4,67

Zaključak

Vrlo je važno upoznati učenike s kulturom svoga zavičaja, učiti ih očuvanju i njegovanju baštine koju su im u nasljeđe ostavili njihovi preci, kako bi lakše razumjeli sadašnjost i budućnost te ustrajali na očuvanju svoga zavičaja i domovine. Zahvaljujući načelu zavičajnosti i zavičajnoj nastavi, koji zauzimaju veliki dio sadržaja nastave Prirode i društva učenika nižih razreda osnovne škole, učenici mogu na kvalitetan način učiti o zavičaju. Polazeći od onoga što im je blisko i poznato, lakše mogu proširivati znanje na ostale zavičaje svoje domovine. Nakon što su upoznali neposrednu blizinu i vlastiti zavičaj, učenici su spremni usvajati znanja o drugim zavičajima i o cijeloj domovini što je u skladu s Nastavnim planom i programom (2006). Upravo ovo načelo omogućuje učenicima upoznavanje nizinskoga zavičaja u kojem žive preko prirodnih, geografskih i gospodarskih obilježja do kulturne baštine kojom ovaj kraj obiluje. Poznavajući kulturnu baštinu svoga zavičaja, učenik ima dobre temelje za upoznavanje i očuvanje kulturne baštine cijele domovine.

Istraživanje je provedeno na reprezentativnom uzorku od 308 učenika u nizinskom zavičaju. Rezultati istraživanja ispita znanja pokazuju da postoji statistički značajna razlika u poznavanju kulturne baštine cijeloga nizinskoga zavičaja između učenika pojedinih škola, dok u poznavanju kulturne baštine n eposrednog okruženja u kojem učenici žive nema statistički značajne razlike.

Učitelji uočavaju važnost izvođenja nastave o kulturnoj baštini zavičaja izvan učionice. Rad se može nastaviti u školi, te u sklopu školske zadruge njegovati tradiciju posebice u zimskim mjesecima. Predmeti se mogu izložiti na školskoj prodajnoj izložbi ili zadrugarskim smotrama. U školi se mogu organizirati radionice u kojima bi učenici izrađivali različite predmete. Stoga je potrebno osposobljavati učitelje o aktivnostima koje će im omogućiti razvijanje kompetencija vezanih uz kulturnu zavičajnu baštinu.

Literatura

- Andić, D. (2007): Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima. *Metodički obzori*, 2(1): 7-23.
- Brajić, M. i Mrkonjić, A. (2006): Pedagoški aspekti etno-muzeja Slivno. *Život i škola*, 15-16 (1-2): 46-56.
- Cooper, G. (1998): *Outdoors with young people*. Lyme Regis: Russell House.
- Čukelj, Z. (2009): Mogućnosti stjecanja znanja i spoznaja o prirodnoj i kulturnoj baštini u osnovnim školama Republike Hrvatske. *Socijalna ekologija*, 18 (3-4): 267-288.
- De Zan, I. (2005): *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dillon, J., Rickinson, M., Sanders, D. & Teamey, K. (2005): 'On food, farming and land management - towards a research agenda to reconnect urban and rural lives', *International Journal of Science Education*, 27, 11: 1359-1374.

Hasenay D., Krtalić, M. i Šimunić, Z. (2011): Obrazovanje studenata informatologije o čuvanju i zaštiti kulturne baštine – temeljna znanja i njihov prijenos u praksu. *Život i škola*, 25: 61-75.

Ljubenković, B. (2007): Eko-projekti - učenje za budućnost. *Školski vjesnik*, 56, (1-2): 101-112.

Matas, M. (2007): Nastava prirode i društva- skup raznolikih univerzalnih te zavičajnih i nacionalnih nastavnih sadržaja, u: Mrkonjić, A., (Ur.), *Zavičajna baština, HNOS i kurikulum*. Split: Književni krug.

Matijević, M. (2008): Projektno učenje u nastavi. u: Drandić, B. (Ur.), *Nastavnički suputnik*. Zagreb: Znamen.

Mijatović, A. (2005): Zavičajna mudrost i kulturna baština, u: Rosić, V. (Ur.). *Zavičajno blago u funkciji razvoja Zabiokovlja*. Split: Književni klub Split.

Nastavni plan i program za osnovne škole (2006): Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

Prihoda, Z. (2011): *Stavovi učitelja i učenika o poučavanju baštine i blagdanskih običaja zavičaja u nastavi Prirode i društva, magistarski rad*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Roksandić, D. (2006): Zavičajna povijest: pojmovni izazovi. u: Marinović, M., i Roksandić, D., (Ur.). *Zavičajna povijest u interkulturalnom kontekstu*. Zagreb: FF press.

Rosić, V. (2005): Pedagoško značenje muzeja. u: Zbornik radova Zavičajno blago u funkciji razvoja Zabiokovlja. Split: Književni klub Split.

Tuđman, M. (1983): *Struktura kulturne informacije*. Zagreb: Zavod za kulturu Hrvatske.

Thomas, S. C. (2009): *Telling Stories With Photo Essays*. Corwin Press. URL: <http://www.springerlink.com/content/uw844410k2842344/> Pribavljeno 12.1.2013.

ÖSSZEFOGLALÓ

Azok a kisgyerekek, akik ismerik és kedvelik a környezet rendjét, a természet egy-egy szépségét és csodáját, tisztelni fogják a földi környezetet annak különlegességével és másságával együtt. Ők belátják majd, melyek a környezettel szembeni viselkedés nemkívánatos formái, és kerülni fogják többek között az élőlények bántalmazását vagy a vízpazarlást. Ez a hozzáállás vezethet oda, hogy az ökológiai tudatosság iránt fogékony kisgyerekekből a globális környezeti problémákat ismerő, azok megoldásáért tudatosan tenni akaró és tenni képes felnőttek váljanak.

Munkánkban egy tehetséggondozó tábor tervét mutatjuk be, amelynek legfontosabb célkitűzése az alsó tagozatos gyerekek és az ő nevelésükért felelős pedagógusok környezettudatosságának fejlesztése.

Kulcsszavak: *tehetséggondozás, környezeti nevelés, környezettudatosság, tematikus tábor, szünidős tevékenység*

ABSTRACT

Children who know and love the orders of nature and the beauty and wonder of nature will also respect the environment of the Earth with its uniqueness and differences. They are familiar with the counterproductive forms of behavior towards nature, thus they will avoid activities that maltreat living creatures and also avoid wasting water. Children with such eco-conscious attitude will as a result become adults aware of global environmental problems, and willing and able to act in the interest of nature.

The present study introduces the plan of a talent nurturing camp which aims to develop the environmental consciousness of lower grade primary school pupils and their teachers.

Keywords: *talent nurturing, environmental education, environment consciousness, thematic camp, summer time activity*

Évkönyv 2015, X. évfolyam, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 376.1-056.45:502.17:379.8.033
 Eredeti tudományos munka
 A leadás időpontja: 2015. június 29.
 Az elfogadás időpontja: 2015. július 7.
 Terjedelem: 34–41.



BAGÁNY Ágnes MAJOR Lenke

Újvidéki Egyetem,
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
 Szabadka, Szerbia
 lenkemttk@gmail.com
 torteli.agi@gmail.com

TEHETSÉGGONDOZÓ KÖRNYEZETI NEVELÉSI TÁBOR TERVE

*Program kampa o zaštitni životne
 sredine za talentovane učenike*

*The plan of a talent nurturing
 environmental education camp*

1. A tehetséggondozás alapjai

1.1. Mit jelent a tehetség?

Ranschburg Jenő a következő történetben foglalta össze a tehetség fogalmát: „Bár a gepárd a föld leggyorsabb állata (a potenciális gyorsaság képességével születik), csak akkor fog valóban 110-120 km/óra sebességgel futni, ha antilopokat kell kergetnie ahhoz, hogy jóllakhasson. Ha ez a gepárd egy állatkertben születik, és nyuszikat kap, akkor csak 30 km/órával fog futni, sosem gyorsabban, hiszen ilyen sebesség mellett is elkapja a zsákmányt, és jóllakik. Ez azt jelenti, hogy azokat, akikben születésük óta benne van a zsenialitás, úgy kell nevelni, hogy elérhessék a »legnagyobb sebességet« (Ranschburg, 1989).

A hagyományos oktatási rendszerben a tehetséges gyerekek hátrányos helyzetűnek tekintendők. A tananyag ugyanis az átlagos gyerekekre van méretezve, a tanárok figyelmé hamarabb fordul a problematikus gyerekek felé, több a felzárkóztató anyag, sőt, szinte csak az van, a tehetséges diákkal való munka a tanár saját belátására van bízva (Adamikné, 2001).

A tehetséggondozáshoz szükség van megfelelő tantervre, programra, tantárgyi struktúrára, felszerelésre. Minél előbb ismerjük fel a tehetséget hallgatóinkban, annál korábban tudjuk felkarolni őket és motiválni tehetségük fejlesztésére.

A tehetségekre megfelelő módon odafigyelő iskolarendszer kialakítását bármelyik szinten el lehet kezdeni, az óvodától kezdve a felsőoktatási intézményekig.

1.2. A tehetséggondozás szervezési formái

A tehetséggondozás megvalósulhat tantárgyi és tantárgyközi keretek között egyaránt. Megjelenhet a tanórákon, tantárgyakban, különböző iskolán belüli vagy iskolán kívüli helyszíneken.

Az általános oktatású osztályokban kevés lehetőség van arra, hogy a tehetséges gyerekekkel külön, a képességeiknek megfelelően foglalkozzanak. Minden diák ugyanazt a tananyagot tanulja, ugyanolyan szinten és ugyanolyan ütemben. A tehetségek felismerését és a velük való külön foglalkozást speciális munkaformák szolgálják (Balogh, 2004).

Mivel a tehetséggondozást célzó tevékenységek átszőhetik az iskolai élet mindennapjait, ezért a tanórán kívüli iskolai élet gazdag színtere lehet a tehetséggondozásnak. A tanórán kívüli leggyakoribb tevékenységi formák lehetnek a különböző szakkörök, iskolai rendezvények, tanulmányi versenyek, tematikus hetek stb. Ezek a helyszínek számtalan lehetőséget biztosítanak a tehetséggondozás megvalósulásának.

A tehetséggondozásnak teret nyújthatnak a különböző közművelődési intézmények, például múzeumok, állatkertek, nemzeti parkok. Az erdei iskolák, környezetvédő táborok, tájséták, tanulmányi séták szintén nagyon jó helyszínek a tehetséggondozás céljainak megvalósítására (Major, 2011).

1.3. Tehetséggondozó programok

A tehetséggondozó programok elsődleges célja a tehetséges gyermekek iskolán kívüli, speciális módszerrel történő fejlesztése. A foglalkozások általában nem iskolai tantárgyak, sokkal inkább a gyermekek érdeklődésének területei köré épülnek. A programok legfontosabb pedagógiai elvei közé tartoznak: a gyermekek érdeklődésének központba helyezése, a kis csoportok kialakítása, az oldott légkör biztosítása, a gyermekek érdeklődésének, kíváncsiságának felkeltése. A gyerekek ilyen közegben sokkal bátrabbak, nyitottabbak, kreatívabbak, önállóbbak, mint a hagyományos iskolai tanítás során.

A tehetséggondozó programok kidolgozásánál lényeges szempont, hogy minél szélesebb körben ériék el a tehetségeseket. Feleljenek meg akár a különleges helyzetű tehetségeseknek is. Ériék el a hátrányos, illetve a leghátrányosabb helyzetű településeken élőket, a sajátos nevelési igényű csoportokat, a különböző okok miatt kisebbségben élőket és a kiemelkedő, valamint átütő tehetségeket is (Gyarmathy, 2014).

1.4. Játék- és élménypedagógia a tehetséggondozásban

A képességek feltárulása és fejlesztése legkönnyebben élményekhez kötődve, játékos cselekvéseken keresztül lehet eredményes. Addig a pillanatig, amíg csupán szórakozásból, az öröm kedvéért végzünk egy cselekvést, addig ez egy kiemelkedően jó szabadidős tevékenység, játék. Attól a pillanattól kezdve, hogy a játék után körbe ülünk és beszélgetni kezdünk arról, hogy mikor éreztük jól, és mikor kellemetlenül magunkat a játék

során, innentől kezdve nevezhetjük ezt a tevékenységet élménypedagógiának. Élmény, mert saját tapasztalatokat szereztünk egy adott tevékenységről, pedagógia, mert beszélgetést, értékelést folytatunk róla, megpróbálunk következtetéseket levonni és tanulni a tevékenységből, játékból (Budai, 2011).

Az élménypedagógia módszere próbára teszi a játékosok értékeit, tudását, képességeit és kreatív gondolkodását egyaránt. A folyamat során az aktívan részt vevő gyerekek valós következményekkel járó tapasztalatokban részesülnek, és a megszerzett tudással ők maguk kísérleteznek, ahelyett hogy mások tapasztalatait olvasnák vagy hallgatnák. A tevékenységközpontú oktatás során a gyerekek megtanulhatják, hogy használhatják fel az ismereteiket és tapasztalataikat a problémahelyzetek, feladatok megoldásakor.

Az élménypedagógia nem helyettesíthet semmilyen nevelési és oktatási módszert, csupán kiegészíti azt, beleépítve az oktatás és nevelés folyamatába. A gyerekek ilyen formán felszabadulnak, és lehetővé válik a kibontakozás és az önmegvalósítás folyamata (Budai, 2011).

1.5. Tehetséggondozó táborok

A tábor sajátos szocializációs, képességfejlesztő és nevelési színtér, amely élményszervezéssel, a tábori programokba integrált képzésekkel, tartalmas és értékteremtő szabadidős programokkal járul hozzá a fiatalok személyiségének fejlődéséhez (Bodor, 2006).

Napjainkban valós igényként jelenik meg a táborozás, a táboroztatás. A táboroztatás fogalma alatt ma már nagyon sokféle tevékenységi formával találkozunk, vannak sporttáborok, nyelvi táborok, erdeiiskola-táborok, zenei, kézműves táborok stb. Egyre inkább növekszik a tematikus táborok sora is, ahol valamilyen központi téma vagy műfaj határozza meg a tábor tartalmát (Szakall szerk., 2012).

Tábor elnevezést használunk azoknál a tematikus foglalkoztató programoknál is, amelyek napközi jelleggel egész- vagy félnapos elfoglaltságot kínálnak a gyerekek számára. A táborok szabadságélményt adnak, amely gyakran kapcsolódik új természeti élményekkel és közösségélménnyel is. Kötetlenebb, szabadabb formában teremtenek lehetőséget új tudás befogadására, képességek fejlesztésére (V. Csorba, 2008).

A táborok általános célja az egészséges életmódra nevelés, a szenvedélybetegségek megelőzése, az iskola hagyományainak ápolása, alapvető emberi értékek, kisebbségi hagyományok megismerése (Hauptmann, 2004).

2. Környezeti nevelés

2.1. A környezeti nevelés célja

A környezeti nevelés alapfeladata a környezettudatosság, a környezettudatos magatartás fejlesztése, az értékrend, az attitűd és az érzelmi viszonyulások formálása, és a környezetről-társadalomról kialakítható tudás bővítése (Mikházi, 2006). Mindez leginkább

kisgyermekkorban alakítható ki, amikor a gyerekek még fogékonyak a környezet hatásaira, befogadóbbak a környezeti nevelés elemei iránt, könnyebben kialakítható bennük a környezettudatos magatartás (*Sadik, Sari, 2010*).

A környezeti nevelésnek fontos szerepe van a környezet megóvásához szükséges elhivatottság kialakításában. Nagy szerepet játszik abban, hogy a tanulók megismerjék a fenntarthatóság fogalmát, fejleszti a környezetvédelmi tudatosságukat, a természettel való jó kapcsolat kialakítására ösztönözi őket (*Bonnett és Williams, 1998*).

2.2. A környezeti nevelési programok jelentősége

A környezeti nevelés alapvetően nem ismeretek átadását jelenti, sokkal inkább beállítódások, attitűdök, érzelmi viszonyulások alakítását (*Lehoczky, 1998*). A környezeti nevelést úgy is értelmezhetjük, mint a viselkedés megváltozásával összefüggő készségek és értékek fejlesztését, amelyek szerves részét alkotják az ökológiai műveltségnek (*Fűzné Kószó, 2002*).

Ahhoz, hogy a környezeti nevelés alapvető céljait elérjük, azaz környezettudatosan élő, a fenntarthatóságot szolgáló megoldásokat kereső, állandó fejlődésre képes tanulókat neveljünk, szükség van pozitív élményt nyújtó, szabad aktivitásra épülő, önálló problémamegoldásra ösztönző környezetnevelési programokra (*Nagy C., 2008*).

A környezeti nevelés, különösen a kisgyermekkorban, több mint csupán a természettudomány oktatása. Ebben a korban a tények és törvények ismereténél fontosabb a közvetlen tapasztalatszerzés. A megfelelő környezeti nevelési programmal el tudjuk érni, hogy a gyermekek fogékonnyá váljanak a természet szépségeire és kialakuljon bennük a felelősségtudat a természeti környezet iránt. A programok keretében intenzívebb, maradandóbb élményekkel, komplexebb tudásanyaggal gazdagodhatnak a gyerekek. A programok megvalósításához azonban mindenekelőtt megfelelő hozzáállással és tudással rendelkező pedagógusokra van szükség (*Major, 2012*).

2.3. Aktív tanulás

A környezeti nevelés elvei alapján a gyerekeknek önállóan, aktív cselekvéseken keresztül kell felfedezniük környezetük összefüggéseit.

A cselekvéspedagógia képviselői nem a tárgyi tudást tekintik a pedagógiai munka végcéljának, hanem az értelmes társadalmi cselekvést. A környezeti nevelés célja a környezet megóváásért cselekedni képes emberek nevelése. A cselekvésre nevelés pedig csak akkor vezet eredményre, ha a tanulók maguk is minél több valódi cselekvési lehetőséghez juthatnak, vagyis ha az iskolai vagy iskolán kívüli programokban szerepelnek olyan lehetőségek, amelyeknek alapját a gyerekek aktivitása képezi (*Varga, 2004*).

2.4. Tehetséggondozás a környezeti nevelés által

A környezeti nevelés fontos feladata, hogy erősítse a gyerekekben a veleszületett spon-tán érdeklődést és kíváncsiságot, amelyet a világ jelenségei iránt tanúsít. Tartsa fenn azt az érzést, hogy részeként is egyek vagyunk a világgal (Major, 2011).

A legtöbb tehetséges diák szereti a környezeti nevelési tartalmakat. Lehet, hogy az általános iskolásokat először a laboratórium titokzatos világa varázsolja el, de minél többet tudnak a tudomány vívmányairól, minél többet ismernek meg az őket körülvevő világról, annál inkább fokozódik bennük a kíváncsiság, és mind izgalmasabbnak találják ezeket az órákat (Tóth, 1998). A tehetség egyes kognitív jellemzői és a környezeti nevelés alapvető céljai sokban hasonlítanak egymásra, kiegészítik, támogatják egymást. Ez is jelzi, milyen sokat elérhetünk a tehetséges tanulók fejlesztésében a környezeti nevelés megvalósítása során (Major, 2011).

1. táblázat: A tehetség kognitív jellemzői és a környezeti nevelés céljai közötti összefüggések áttekintése (Major, 2011)

A tehetség kognitív jellemzői (Balogh, 2004) ¹²	A környezeti nevelés céljai
– Önálló tanulásra való hajlam: a tehetséges gyermekek szeretnek egyedül dolgozni és egyedül felfedezni dolgokat.	– Rendszerszemléletre nevelés: a tanulókat képessé kell tenni arra, hogy önmaguk lássák meg a problémákat, azok összefüggéseit, és önmaguk keressék az arra adható válaszokat.
– Kíváncsiság, tanulásvágy: a gyerek kíváncsiságából eredő <i>miért</i> kérdésekre kapott válaszok segítik őket a világ megértésében és a személyes fejlődésben.	– Alternatív, problémamegoldó gondolkodás elsajátítása: fontos, hogy az egyes kérdések megválaszolására több alternatíva felállítását igényeljék, s az alternatívák értékelése, ellenőrzése után képesek legyenek a helyes, megfelelő válasz kiválasztására.
– Sokrétű érdeklődés, kreativitás, az összefüggések felismerésének képessége: amikor valaki egyéni ötleteket, gondolatokat, fogalmakat tud előállítani, fogalmakat összekapcsolni, a közöttük lévő vonatkozásokat, ok-okozati rendszert felismerni.	– A globális összefüggések önálló felismerése: a létező környezeti problémák mögött gazdasági, társadalmi problémák állnak, amelyek globális problémákká szövődnek össze. Nagyon fontos, hogy ne csak egyenként lássák ezeket a gondokat a tanulók, hanem azok gazdasági, társadalmi okait is megértsék.

3. Tehetséggondozó környezeti nevelési tábor terve

3.1. A tábor célja

A 21. században minden oktatási intézménynek alapvető céljául kell kitűznie a hatékony tehetséggondozó, természetvédelmi szemléletformáló tevékenységet.

Karunk tanítóképző intézményként a pedagógusok és tanulók széles körének nevelésében, képzésében szerepet tud vállalni. A tanítók és óvodapedagógusok képzése és a gyakorló pedagógusok továbbképzése által közvetetten hatással tudunk lenni az óvodás és kisiskolás gyerekek természettudományos szemléletének alakulására, valamint lehetőségünk nyílik a tehetségek mielőbbi felismerésére és gondozására.

A tábor alapvető célja a gyerekek környezettudatosságának erősítése a tanulói sokféleség kérdésének figyelembevételével, valamint a színvonalas környezeti neveléshez szükséges pedagógusi kompetenciák kialakítása.

3.2. Helyszín és időpont

A háromszintű képzést megvalósító, tehetséggondozó környezeti nevelési tábor 2016. január 11–13. között kerül megrendezésre, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán, Szabadkán.

3.3. Célcsoport

A tematikus, háromnapos, naponta legalább 6 órás szakmai foglalkozást megvalósító tábor gyakorló pedagógusok továbbképzését, tanító- és óvóképzős hallgatók elméleti és gyakorlati oktatásának bővítését, valamint szabadkai alsó tagozatos gyerekek foglalkoztatását tűzi ki céljául.

3.4. Tervezett program

A háromnapos tábor egyik kiemelt célja a tehetséggondozás és a környezeti nevelés mellett a gyakorló pedagógusok és tanítóképzős hallgatók, valamint a gyerekek munkájának összekapcsolása, környezettudatosságuk együttes fejlesztése. Ennek a célnak a figyelembevételével a program tervezésekor igyekeztünk olyan program-elemeket összeállítani, ahol megvalósulhat a pedagógusok és az alsó tagozatos tanulók kooperatív munkája.

2. táblázat: A tábor vázlatos munkaterve

idő		1. nap	2. nap	3. nap
3x45 perc	célcsoport	gyakorló pedagógusok	tanító- és óvóképzős hallgatók	tanító- és óvóképzős hallgatók
	programelem	akkreditált pedagógus- továbbképzés	hallgatói műhelymunka: elméleti képzés	hallgatói műhelymunka: elméleti képzés
3x45 perc	célcsoport	pedagógusok és gyerekek	hallgatók és gyerekek	hallgatók és gyerekek
	programelem	játékos tehetségfejlesztő, környezeti nevelési programok	játékos tehetségfejlesztő, környezeti nevelési programok	játékos tehetségfejlesztő, környezeti nevelési programok

3.5. A program várható eredményei

A tábor megvalósításával a részt vevő pedagógusoknak, egyetemi hallgatóknak és alsó tagozatos diákoknak lehetőséget nyújtunk a környezettudatos magatartás, környezettel szembeni elkötelezett hozzáállás kialakítására, a tehetségek fejlesztésére. Emellett cselekvési lehetőségeket biztosítunk és gyakorlatban hasznosítható tudást nyújtunk a gyerekeknek és a pedagógusoknak egyaránt, amelyek hozzásegítik őket a környezettel kapcsolatos problémák felfedezéséhez, az azok megoldásához szükséges készségek elsajátításához.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna: *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó, 2001.

Balogh László (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Bodor Tamás (2006): *Táborszervezés, táborvezetés*. Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ, Szombathely.

Bonnett, M., Williams, J. (1998): Environmental Education and Primary Children's Attitudes towards Nature and the Environment. *Cambridge Journal of Education*, 28. 2. sz. 159–174.

Budai Andor (2011): *Élménypedagógia a tehetséggondozás szolgálatában*. A tehetséges tanulókkal való munka módszertana. V. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

Csernoch Mária, Balogh László (2010): *Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén*. Magyar Tehetségszorgató Szervezetek Szövetsége, Budapest.

Füzné Kószó Mária (2002): A környezeti nevelés koncepciói. *Iskolakultúra*, 12. 1. sz. 40–50.

Gyarmathy Éva (2014): *Stratégia a tehetséggondozásban*. Tani-Tani Online.

Hauptmann Ágnes (2004): A szabadidő-szervezés lehetőségei a szociális munkában egy nyári tábor során. *Család, gyermek, ifjúság*, 13. évf. 4. sz.

Lehoczky János (1998): *Iskola a természetben – avagy a környezeti nevelés gyakorlata*. RAABE, Budapest.

Major Lenke (2011): *A tehetséggondozás lehetőségei az alsó tagozaton történő környezeti nevelés során*. A tehetséges tanulókkal való munka módszertana. V. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

Major Lenke (2012): A környezeti nevelés szerepe a környezettudatos magatartás formálásában. *Iskolakultúra*, 22. évf. 9. sz. 67–79.

Mikházi Zsuzsanna (2006): *A környezetvédelem és a környezeti tudatformálás összefüggései*. XII. Nemzetközi Környezetvédelmi és Vidékfejlesztési Diákkonferencia, Mezőtúr.

Nagy C. Edit (2008): *A környezeti nevelésben alkalmazott oktatási színterek, korszerű módszerek hatása a környezettudatos magatartás kialakítására*. Szakdolgozat. Kézirat. Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár.

Ranschburg Jenő (1989): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Sadik, F., Sari, M. (2010): Student Teachers Attitudes Towards Environmental Problems And Their Level Of Environmental Knowledge. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39. 3. sz. 129–141.

Szakall Judit (szerk.) (2012): *Táborozás*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

Tóth László (1998): *A tehetségesek tanítása*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

V. Csorba Éva (2008): Jó táborról jobb táborra. In: Varga Csaba (szerk.): *Komplex kistérségi táborozási módszertan*. Önkormányzati Minisztérium Sport Szakállamtitkárság, Budapest.

Varga Attila (2004): *A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai*. Disszertáció. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

РЕЗИМЕ

Испитивање и оцењивање знања ученика, као и других очекиваних ефеката образовно васпитног рада уопште, представља веома деликатан проблем не само за педагошку, конкретније дидактичко-методичку теорију, већ и за педагошку праксу. Заправо, у педагошкој пракси налазе се у употреби различите технике испитивања и оцењивања знања ученика, а циљ овог истраживања је био да се испита шта о њиховој педагошкој вредности мисле родитељи ученика и које технике, по њима, вреде, а које не. У истраживању су коришћене следеће методе: дескрипција, упоређивање (компарација) и неки поступци статистичке обраде, али и неке општије методе, као што су анализа, синтеза и сл. Као техника за прикупљање података коришћено је анкетирање, а инструмент упитник. Популацију, из које је узет узорак за наше истраживање, представљају родитељи који имају децу у разредној настави, сви са подручја општине Нови Сад. Резултати рада показали су да, по мишљењу родитеља, доминирају нарочито усмено испитивање и оцењивање, испитивање путем решавања контролних задатака, тестова и путем писмених састава на којима се ради у школи. То су уједно и три приступа који су, са незнатним разликама, високо оцењени од стране анкетираних родитеља.

Кључне речи: *оцењивање, технике оцењивања, педагошка вредност, ученици, родитељи.*

ABSTRACT

The testing and assessment of students' knowledge, as well as other expected effects of educational work in general, is a sensitive issue not only for educational, specifically didactic-methodical theory, but also for educational practice. In fact, the pedagogical practices use various techniques of examination and assessment of students' knowledge, and the goal of this study was to examine what parent thinks about the pedagogical value of these and which techniques, according to them, are valid and which are not. The study used the following methods: description, comparison and some statistical processing procedures, but also some more general methods, such as analysis, synthesis, and similar. Survey and questionnaires were used for data collection. The population, from which the sample was taken for our research, are parents from all over the municipality of Novi Sad who have children in the lower grades of primary school. Results of this study showed that, according to the parents the most frequent forms of testing are oral examination and evaluation, assessment tests, tests and writing assessments written at school. These are also the three approaches which, with slight differences, are rated highest by the parents surveyed.

Keywords: *evaluation, assessment techniques, educational value, students, parents*

Évkönyv 2015, X. évfolyam, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 371.261+37.018.26
 Eredeti tudományos munka
 A leadás időpontja: 2014. május 29.
 Az elfogadás időpontja: 2015. május 16.
 Terjedelem: 43–52.



**Драгана Р. ГАВРИЛОВИЋ-
 ОБРАДОВИЋ**

доктор дидактичко-методичких
 наука
 ОШ „Бура Јакшић“
 КАТ
 gagaonn@gmail.com

СТАВОВИ И МИШЉЕЊА РОДИТЕЉА О ПЕДАГОШКОЈ ВРЕДНОСТИ АКТУЕЛНИХ ТЕХНИКА ОЦЕЊИВАЊА УСПЕХА УЧЕНИКА

*Szülői attitűd a tanulók osztályozásának
 jelenlegi módszereiről*

*The views and opinions of parents
 about the pedagogical value of current
 assessment and grading techniques*

Увод

Учење је сврсисходна делатност. Онај ко учи мора знати какве резултате учењем постиже. Резултати испитивања и проверавања показују (учитељима, ученицима и родитељима) да ли учење тече правилно или треба нешто кориговати.

Што се тиче метода и облика испитивања, они треба да буду што разноврснији. Само ће се на тај начин моћи остварити свестрано праћење ученичког напретка (индивидуално испитивање, писање школских задатака, решавање школских задатака, решавање контролних задатака, тестови знања, итд.).

Веома је важно и потребно да се прати и вреднује не само репродукција научених садржаја, већ формирање и развој разних значајних црта личности – ученика: његово стваралаштво, ставови, наклоности, уважавања, социјабилност, итд., а које он стиче радом у школи. Управо, због свега овога, успех се више не дефинише као успех у настави, већ као успех у васпитно-образовном раду.

Систем испитивања и оцењивања који се сада примењује у васпитно-образовној пракси обухвата следеће поступке и технике: усмено проверавање (индивидуално, фронтално, групно); писане вежбе; реферати; контролни радови (задаци); петоминутно испитивање; тестови; практични радови; ликовни и графички радови.

Теоријски приступ проблему

Недовољна објективност оцењивања, која је добрим делом проузрокована несавршеношћу поступака, инструмената, различитих схватања о улози оцено и

оцењивања, неоправдане глорификације појединих критеријума и слично, често је узрок нежељених неспоразума на релацији учитељ (љи) – ученик – родитељи, па то у великој мери отежава њихову међусобну сарадњу, што додатно умањује резултате наставног рада и напредовања ученика.

Бавећи се, у досадашњем раду у школи, проблемом оцењивања ученика разредне наставе, као и делимичним увидом у одговарајућу литературу, дало се приметити да постојећа пракса, односно приступ појединих учитеља (наставника) оцењивању нема теоријски очекивани педагошки значај (приступ), а што има за последицу нижу педагошку вредност целокупног рада при проверавању и оцењивању ученика. Управо због тога и с обзиром на теоријски утврђене и проверене критеријуме проверавања и оцењивања успеха ученика (свеобухватност, обученост оцењивача, континуираност, прогностичка вредност оцено и оцењивања...) предмет овог рада дефинисан је у виду покушаја да се утврди: шта о педагошкој вредности појединих техника испитивања и оцењивања ученика мисле њихови родитељи.

У наше испитивање, у вези проблема истраживања, укључили смо родитеље, не због тога што их сматрамо стручним за питања испитивања и оцењивања, већ због тога што је ово проблематика која и њих дотиче. Заправо, они, као родитељи, прате рад и напредовање своје деце. Оцене су конвенционални начин споразумевања о школском постигнућу детета, па је на тај начин оцена средство или посредник за преношење информација. Зато сматрамо да и родитељи о свему овоме имају извесне ставове и мишљења које свакако треба уважити и анализирати..

Циљ и задаци истраживања

Основни циљ овога истраживања јесте да се покуша сагледати, у целини и у појединостима, да ли се постојећа пракса оцењивања ученика у школи може сматрати педагошки задовољавајућом по мишљењу родитеља.

Конкретнији задаци који у том погледу треба да се остваре били су:

1. Утврдити каква су мишљења родитеља о педагошкој вредности појединих техника испитивања и оцењивања успеха ученика.
 2. Утврдити које се технике испитивања и оцењивања, по мишљењу родитеља, највише користе у школи.
 3. Које технике испитивања и оцењивања, по мишљењу родитеља, највише вреде.
 4. Утврдити шта за родитеља оцена из појединог предмета говори о његовом детету.
 5. Утврдити да ли по мишљењу родитеља, технике које се данас примењују у школи, као и оцене које из тога произилазе, довољно говоре о ученику.
 6. Утврдити који су предлози и сугестије родитеља за унапређивање испитивања и оцењивања, као и за елиминисање неспоразума у вези с тим на релацији учитељ – ученик – родитељ.
-

Методолошки оквир истраживања

Популација и узорак

Популацију, из које је узет узорак за наше истраживање, представљају родитељи који имају децу у разредној настави, сви са подручја општине Нови Сад.

На подручју Новог Сада има око 50 основних школа, што значи да је реч о популацији која је веома бројна.

Узорак је сачињен на основу јединица популације (родитеља) која нам је била погодна за испитивање, па би се такав узорак с обзиром на начин формирања, могао назвати пригодним што значи да није реч о неком репрезентативном узорку, али је ипак реч о јединицама које имају све битне карактеристике популације. По величини узорак спада, методолошки речено, у узорке мале величине.

Структуру узорка видимо из података следеће табеле:

Табела бр. 1. Структура узорка истраживања

Редни број	Субјекти испитивања	Број испитаних
1.	Родитељи ученика ОШ „Светозар Марковић Тоза“ Нови Сад	26
2.	Родитељи ученика ОШ „Ђура Јакшић“ Каћ	30
3.	Родитељи ученика ОШ „Иво Андрић“ Будисава	20
Свега		76

Што се тиче испитаних родитеља, определили смо се за три групе родитеља: једну из Основне школе „Светозар Марковић Тоза“ из Новог Сада, једну из Основне школе „Ђура Јакшић“ из Каћа и једну из Основне школе „Иво Андрић“ из Будисаве. Дакле, једна је из централне градске школе, једна из приградске, а једна из удаљеније сеоске школе. То значи да смо оваквим избором желели да постигнемо какву такву репрезентативност.

Методе, технике и инструменти

Између осталих метода, коришћене су дескрипција, упоређивање (компарација) и неки поступци статистичке методе. Наравно, ту су коришћене и неке општије методе, као што су анализа, синтеза и сл.

Као техника за прикупљање података коришћено је анкетирање. Наиме, анкетирање се сматра веома погодном техником за утврђивање мишљења, ставова и сличних података. У овом истраживању указала се потреба управо за таквом врстом података, па је то разлог избора анкетирања као истраживачке технике.

Свакој истраживачкој техници одговара и одређени инструмент, сагласно томе ми смо се определили за упитник.

Поступак прикупљања, сређивања и статистичке обраде емпиријских података

Родитељима су анкете упућене преко ученика, што значи да су их попунили код куће и вратили по ученицима.

Када су прикупљене анкете приступило се одстрањивању неупотребљивих. Међутим, таквих није било анкета у целини, али је било неупотребљивих питања. То су она питања преко којих смо желели утврдити разлоге због којих се неке технике испитивања знања не воле и не вреднују високо.

Сви подаци пажљиво су унети у одговарајуће табеле и након тога груписани по сродности, фреквенцији и другим критеријумима.

У поступку статистичке обраде података користили смо се следећим: утврђивањем учесталости појединих чињеница, рангирањем с обзиром на значај и фреквенцију, израчунавањем процената и другим једноставнијим статистичким поступцима.

Резултати истраживања

У нашем раду под актуелним техникама утврђивања (испитивања) знања подразумевамо оне технике које се данас, тј. у савременој школи, најчешће користе и које су добро познате родитељима као категорији испитаника обухваћених анкетирањем.

Шта о актуелним техникама испитивања и оцењивања знања мисле родитељи?

Када смо питали родитеље о томе које технике испитивања и оцењивања знања највише вреде, а уз то и које, по њиховом мишљењу, највише одговарају њиховом детету, добили смо податке презентоване у наредној табели.

Табела бр. 2. Мишљење родитеља о појединим техникама испитивања и оцењивања знања

Ред. бр.	Техника	Ранг вредности	Ранг омиљености код деце
1.	Усмено испитивање	I	I
2.	Писмени састави у школи	III	III
3.	Писмени састави код куће	VII	VII
4.	Тестирање	II	III
5.	Контролни и слични задаци	II	II
6.	Практични радови у школи	IV	IV
7.	Практични радови код куће	VI	VI
8.	Ликовни радови	V	V

Из табеле се види да родитељи, по вредности, на прво место стављају усмено испитивање, на друго контролне задатке и тестирање, а на треће писмене саставе у школи. Што се тиче осталих техника, тј. њиховог ранга вредности, степена пожељности од стране родитеља и шта они мисле о томе које би од њих највише одговарале њиховој деци, увид у све то се може стећи сагледавањем и упоређивањем података из табеле бр. 2. Међутим, у овом моменту значајније је задржати се на разлозима које наводе родитељи о томе зашто неке од наведених техника одговарају њиховој деци.

По мишљењу родитеља **техника усменог испитивања** нарочито одговара због следећег:

- пружа реалну слику о знању ученика;
- једино се меродавном оценом може сматрати она која се добије на часу, приликом усменог испитивања;
- пружа најбољи увид у разумевање наученог;
- омогућава ученику да саопшти сву ширину својих знања;
- ова техника омогућава да се поред знања оцени и култура говора, сналажљивост ученика у испитној ситуацији;
- даје могућност да се створи добар контакт између учитеља и ученика, јер се лако успоставља сарадња и елиминишу евентуални неспоразуми;
- док дете гледа учитеља, при одговарању, може путем геста или на сличан начин добити подршку или се кориговати;
- учитељ најбоље на овај начин контролише концентрацију ученика и у том погледу подстиче га.

Због чега родитељи цене технику израде **контролних задатака и тестова**? Разлози за то су следећи:

- овим техникама се лако испитују важне чињенице па се тиме извлачи максимум од ученика;
- то је сажето и објективно испитивање са подједнаким шансама за све ученике;
- питања на тесту су директна и јасна, па ученици тако не лутају;
- одговори се делимично налазе у питањима;
- добро формулисани задаци обезбеђују брзину и ефикасност;
- систем бодовања обезбеђује објективност оцене;
- тестови пружају већу могућност за размишљање и одабирање одговора;
- овим техникама лако се сагледава ситуација у целом одељењу, ако се изврши категоризација одговора;
- ученици су самостални док раде и не очекују помоћ;
- ученици имају довољно времена и да ураде све задатке;
- деца која не припадају вербалном типу лакше се изражавају писменим путем.

За **писмене саставе у школи** наводе се следећи разлози:

- развија се самосталност ученика, јер се ослањају само на себе и на сугестије учитеља;
- има више времена да се размишља;
- дају више могућности ученику да се изрази.

Скоро исте разлоге родитељи су навели и када су образлагали своја мишљења о томе које би технике испитивања и оцењивања знања првенствено одговарале њиховој деци. Том приликом, у вези са усменим испитивањем, нагласили су да му је предност што ученици после сваког доброг одговора буду одмах похваљени, а то их охрабрује у даљем одговарању, што није случај са контролним задацима и тестовима знања.

Одговарајући на питање: „Да ли технике испитивања, које се данас примењују у школи, као и оцене које из тога произилазе, довољно говоре о ученику?“ од укупно 76 испитаних родитеља, мање од половине – 36 родитеља (47%) се изјаснило са „Да“, а остали са „Не“ – 40 родитеља (53%).

Постављајући ово питање родитељима хтели смо их навести на то да оцена не одражава само ниво знања, већ и низ других момената. Нпр. начин интерпретације, способност ученика, снажљивост, систематичност, самосталност, однос према школским обавезама, интересовања, аспирације итд. Имајући све то у виду родитељи су се изјаснили управо онако како смо навели, тј. мање од половине сматра да се оценом може све то изрећи.

У којој мери се оценом могу исказати неки важнији квалитети који, чак и када учитељ тога није свестан, улазе у оцену, покушали смо од родитеља сазнати преко 12 питања. Груписане одговоре на све то имамо у следећој табели.

Табела бр. 3. О чему оцена говори и у којој мери то о чему говори одражава

Ред. бр.	Садржај оцене	Довољно	Понешто	Скоро ништа	Ранг
1.	Ниво знања	53	14	0	I
2.	Марљивост и вредноћа	44	21	0	VI
3.	Иspoљена способност детета	43	17	8	VII
4.	Ниво развијен. радних навика	42	22	6	VIII
5.	Иspoљ. култура рада и учења	44	19	7	VI
6.	Одговорност детета	45	19	6	V
7.	Однос према учитељу	46	15	9	IV
8.	Радозналост - интересовање	40	23	7	IX
9.	Труд и залагање родитеља	36	25	9	X
10.	Труд и залагање учитеља	47	18	0	III
11.	Услови за учење код куће	36	29	0	X
12.	Заједнички труд учитеља и родитеља	49	15	6	II

Да су оцене комплексне види се и по томе што родитељи, од једне до друге технике испитивања (што на крају резултира оценом) имају различита схватања о томе шта оне значе.

У свакодневној пракси и у конвенционалном схватању улоге оцене и оцењивања углавном се мисли да оценом треба да се изрази ниво знања, тј. колико ученик познаје чињенице и генерализације које садржи наставно градиво одређеног предмета. Међутим, оцена не само што одражава ниво знања, већ она треба да даје и низ других информација. Које информације она даје родитељима види се из њихових одговора груписаних у претходној табели. Рангирајући фреквенцију одговора из колоне „довољно“ утврдили смо да оцена за родитеље највише говори о: **нивоу знања** ученика, о **заједничком труду** који су, у виду подучавања (учитељ) и помагања (родитељ) заједнички уложили учитељи и родитељи, и о посебном **залагању учитеља** у процесу наставе и другим видовима сазнавања. Исто тако, оцена говори и о односу детета према учитељу, о одговорности и слично, али о свему овоме много мање него ли о знању и помоћи учитеља и родитеља на усвајању знања.

Несумњиво оцена треба да пружи информацију и о свему осталом јер је све то значајно, али с обзиром на то да је у нашој основној школи законом утврђена тзв. нумеричка петостепена скала, логично је да она све то не може изразити. Због

тога, у педагошкој теорији, нумерички начин оцењивања, независно од броја степена примењивања скале, често је оспораван, управо због овог и сличних разлога. Зато је било покушаја да се уведе описно оцењивање (што је урађено само на нивоу првог разреда), да се повећа број скалних степана и слично. Међутим, ни до данас у том погледу нису пронађена права решења. Нумеричко оцењивање је спорно и због тога што ученик, па ни родитељ, не знају који елемент из, претходне табеле, је учитељ највише имао у виду када је оцењивао. Да ли ће један учитељ више вредновати и у оцену унети овај или онај елемент то зависи не само од његове стручности, осетљивости за проблем оцењивања и уопште од компетентности за извршавање функције оцењивања, већ и од структуре његове личности. Зато је оцењивање веома сложена педагошка активност, па се због тога њему упућују разноврсни приговори, како стручне тако и остале, мање упућене, јавности.

Свесни бројних тешкоћа и проблема који су у вези са испитивањем и оцењивањем знања, па и других квалитета ученика, испитивани родитељи учинили су неколико, пажње вредних, сугестија:

- да се не оцењују наставни предмети у којима се првенствено успева употребом талентованости, као што су *музичка и ликовна култура, физичко васпитање* и слично.

- да се оцене из ових предмета, уколико се они оцењују, не уносе у општи успех ученика;

- да се смањи број ученика у одељењима, како би учитељи могли што више користити технику усменог испитивања и у испитивање унели што више индивидуалног приступа;

- да се наставни програми ослободе од сувишних и некорисних садржаја и, као такви, прилагоде потребама деце и могућностима њиховог узраста;

- да се у целокупни поступак испитивања и оцењивања унесе више сарадње на релацији учитељ – ученик – родитељ;

- да се учитељи мање служе готовим збиркама контролних задатака, сачињеним највише из комерцијалних побуда, и да сами састављају контролне задатке, израђују оцenske скале и слично, полазећи од својих ученика и свог стила педагошког рада;

- да се избегавају ненајављени контролни задаци, тестирање и слично, што ствара стресне ситуације за испитивање ученика, јер то има и одраза на њихов успех;

- да се уведе поступак оцењивања учитеља од стране ученика, на крају школске године, чиме би се преко шире јавности деловало на учитеље у смислу уједначавања поступака испитивања и оцењивања, а тиме и критеријума које при томе употребљава;

- да се укине оцењивање, а може да се уведе бодовање сваког разреда, као и да се одреди минимални број бодова за завршетак сваког одређеног разреда;

- да се укине оцењивање у разредној настави или да у свим разредима буде описног карактера.

Закључак

У педагошкој пракси налазе се у употреби различите технике испитивања и оцењивања знања ученика. Ниједна од тих техника није до краја научно изучена да би се прецизно знало на који начин је у употреби, које су јој добре или лоше стране, шта се прецизно том техником испитује (у којој мери знање, а у којој мери остали продукти васпитно-образовне активности) и којим комбинацијама надокнадити њене недостатке, итд. Применом одговарајућих методолошких поступака у процесу пројектовања и реализације планираног истраживања, утврдили смо следеће:

1. У актуелној или савременој педагошкој пракси учитељи се служе разноврсним техникама испитивања и оцењивања знања ученика. Доминирају нарочито усмено испитивање и оцењивање, испитивање путем решавања контролних задатака и путем писмених састава на којима се ради у школи. То су уједно и три приступа који су високо оцењени од стране родитеља.

2. Анализирајући емпиријске податке дошли смо до сазнања да родитељи у сваком контексту (учесталости свакидашњег коришћења појединих техника, прижељкивања од стране ученика да се поједине технике на њих примењују и препоруке родитеља да би управо поједине технике биле најпримереније њиховој деци) преферирају: усмено испитивање, израда контролних задатака или тестова и школски писмени састави. Технике испитивања, као што су графички радови, практични радови и њима слично нису ни примењивани, нити пожељни, па ни препоручивани. Ми смо ово објаснили нашом, још увек вербалистичком и књишком оријентацијом школе, па и високим вредновањем знања која се усмено испољавају. Управо, у том смислу, тј. у смислу стицања практично примењивих знања и развијања код ученика компетенција да се таквим знањима у животу служе, требао би да буде заснован целокупни образовни систем наше земље.

3. У образложењима која смо добили од родитеља ученика обухваћених анкетом, у смислу зашто неке технике испитивања преферирају, зашто су неке од њих пожељне и сл., као и у сугестијама које иду у правцу унапређивања теорије и праксе испитивања и оцењивања сакупило се мноштво идеја које не само да нису практично примењиве већ као такве заслужују и посебно теоријско проучавање. То су нпр. идеје у вези са: испитивањем као стресном ситуацијом; да се оценом обухвати не само знање већ и све оно што се у процесу васпитања треба постићи; да се испитивање и оцењивање не комерцијализује увођењем у поступак тога разноврсних стандардизованих и нестандардизованих поступака и томе пратећих инструмената, већ да се у изради тих инструмената више и креативније ангажују учитељи, а то би, како се очекује, допринело не само објективности, већ би се тиме и употпуниле оне садржајне празнине због којих је читав постојећи поступак испитивања и оцењивања сведен углавном на утврђивање знања, а много чега другог остало по страни и изван онога што би оцена требала да обухвати и изрази.

На крају, могло би се констатовати још и то да, због неких разлика у приступима појединих учитеља примени и оцени педагошке вредности појединих техника испитивања и оцењивања, је потребно будуће учитеље, још у току професионалне припреме, учинити компетентнијим за извршавање послова који су обухваћени функцијом испитивања и оцењивања, како би им се на време, у том погледу, пружила одговарајућа стручна знања и развиле неопходне вештине од значаја за успешно извршавање овог посла. Потребно је, или бар пожељно, едуковати и родитеље ученика путем радионица на родитељским састанцима, трибинама, предавањима итд., како би и они свеобухватније сагледавали процес испитивања и оцењивања ученика и усагласили своја мишљења и ставове са реалним школским постигнућима своје деце.

Литература

1. Банђур, В. (1979). Симптоматска ваљаност школске скале оцењивања. *Наша школа*, бр. 9-10, 604-611.
2. Гојков, Г. (1997): *Докумологија*, Београд и Вршац: Учитељски факултет и ВШВ.
3. Гргин, Т. (1986). *Школска докумологија*. Загреб: Школска књига.
4. Коцић, Љ. (1986). Проблеми оцењивања исхода наставе у нашој школи. *Настава и васпитање*, бр. 4-5, 598-615.
5. Пољаков, В. (1999). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.
6. Продановић, Т. и Ничковић, Р. (1985). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Смиљанић, Ћ. (1980). Оцењивање ученика – интегрални део образовно-васпитног процеса. *Настава и васпитање*, бр. 4, 691-702.
8. Фурлан, И. (1970). *Упознавање, испитивање и оцењивање ученика*. Загреб: Педагошко-књижевни збор.

REZIME

Nastavni sadržaji gramatike, predviđeni programom maternjeg jezika u trećem razredu osnovne škole, veoma su teški i apstraktni za učenike tog uzrasta. Da bi ih učenici uspešno usvojili, potrebno je da ovladaju složenim procesima logičkog mišljenja i zaključivanja. Ovo implicira potrebu uvođenja inovativnih modela učenja pri obradi gramatičkih sadržaja u nižim razredima osnovne škole. Primenom računara u nastavi, uz ostvarenje principa očiglednosti, učenici lakše i racionalnije stižu do saznanja.

U radu su prikazani rezultati empirijskog istraživanja, u kome je istraživana uticaj i efekat primene računara kao inovativnog modela u obradi opisnih prideva u trećem razredu. Predmet ovog istraživanja obuhvata eksperimentalnu proveru primene računara u nastavi, izdvajajući kao ključne efekte usvojenost znanja učenika i trajnost znanja. Provera efekta primene računara u nastavi u usvajanju gradiva o opisnim pridevima, izvršena je primenom eksperimentalne metode na uzorku od 106 učenika. Rezultati upućuju na to da se primenom računara u nastavi, u poređenju sa tradicionalnom nastavom, postiže veći uspeh, što ukazuje na efikasnost primene ovoga modela u nastavi.

Ključne reči: *nastava, gramatika, maternji jezik, inovativni model, razredna nastava, računar*

ABSTRACT

The teaching content of mother tongue grammar described in the curriculum for third grade pupils of elementary school is difficult and rather abstract for children of this age. In order to ensure successful acquisition, it is necessary to master the complex processes of logical thinking and reasoning. This implies the need to introduce innovative teaching model for the processing of grammar in lower grades of elementary school. Using computers in the classroom with the realization of the principles of obviousness students come to the conclusion more easily and rationally.

This paper presents the results of an empirical study that investigated the impact and effect of using computers as an innovative model for teaching descriptive adjectives in third grade. The subject of this research includes experimental verification of the application of computers in education highlighting the key effects: the attainment of pupils and durability of knowledge. With the purpose of investigating the effect of the application of computers in the acquisition of descriptive adjectives an experimental method was applied among 106 pupils. The results indicate that the application of computers in education compared to traditional instruction achieved greater success, which indicates the efficiency of this model in the classroom.

Keywords: *teaching, grammar, mother tongue and innovative model, classroom instruction, computer*

Évkönyv 2015, X. évfolyam, I. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 371.68+372.46+371.3
 Eredeti tudományos munka
 A leadás időpontja: 2015. március 2.
 Az elfogadás időpontja: 2015. április 28.
 Terjedelem: 54–67.



Josip IVANOVIĆ

Učiteljski fakultet na mađarskom
 nastavnom jeziku u Subotici
 Univerzitet u Novom Sadu
 josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs

Aleksandar NAĐ OLAJOŠ

doktorant na Filozofskom fakultetu
 na odseku Metodike nastave
 Univerzitet u Novom Sadu
 nadj.aleksandar@gmail.com

EFIKASNOST UČENJA POMOĆU KOMPJUTERA U SAVREMENOJ NASTAVI MATERNJEG JEZIKA¹

*A számítógéppel támogatott tanulás hatékonysága
 a korszerű anyanyelvoktatásban*

*Efficient computer-assisted learning
 in contemporary teaching*

Uvodna razmatranja

Obrazovanje, kao društveni proces sticanja znanja, ima nesumnjiv značaj za savremeno društvo. Organizacioni oblici savremenog obrazovanja i savremeni obrazovni programi postaće razvojni resurs od značaja pa je zato važno izučavati promene u razvoju društva, ali i promene u obrazovanju, pri čemu je potrebno ispitati na koji način utiču na suštinu obrazovnog sistema, posebno u periodu prelaska industrijskog u informatičko društvo.

Informatičko društvo je sa sobom donelo intenzivne promene u svim oblastima društvenog života, a one se naročito ogledaju u oblasti tehnologije, nauke, ekonomije, kulture, komunikacije i međuljudskih odnosa. To je neminovno dovelo do promene stavova, vrednosti i kategorijalnih sistema vrednosti, stila i načina života. Prateći društvene promene, obrazovanje se prilagođava novim okolnostima, kako bi se učenici pripremili za svet u kome će dominantnu ulogu imati znanje te na taj način ono postaje pokretač društvenih promena. Peta Međunarodna konferencija o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju (ICICTE), održana je u Grčkoj 2004. godine, s ciljem da ponudi odgovore na nove izazove nastale uvođenjem tehnoloških inovacija u obrazovni sistem. Jedan od njezinih najznačajnijih zaključaka predstavlja težnju ka permanentnom obrazovanju, koje postaje imperativ modernog vremena.

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi (KOSSEP)” br. 179010, kojega finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011-2015)

Nastava je proces u kome učenici svesno, aktivno i po određenom sistemu usvajaju znanja, veštine i navike, razvijaju svoje fizičke i psihičke sposobnosti, izgrađuju naučni pogled na svet, stiču radne navike i razvijaju kulturu rada (Suzić, 2005). Ona je kontinuiran vaspitno-obrazovni rad učitelja i učenika, zasnovan na društveno verifikovanim ciljevima i zadacima, didaktički prilagođenim sadržajima, sredstvima, organizacionim oblicima i prostorno radnim uslovima. S obzirom da celokupno društvo teži informatizaciji, logično je da je širenje upotrebe kompjutera u obrazovnom procesu prirodan sled događaja. Kompjuteri su moćni i fleksibilni alati koji mogu da poboljšaju nastavu i učenje na bezbroj načina. Međutim, vrednost kompjutera, kao i bilo kog alata, zavisi od toga kako se i u koje svrhe koristi. U savremenoj učionici se sve, od umetničkih do naučnih projekata, od istraživanja do pisanja tematskih zadataka, od nastavnog plana do praćenja ocena, radi na računarima (Day, 1999).

Savremeno obrazovanje polazi od računara kao savremenog medija. Osnovni načini korišćenja kompjutera u obrazovanju su: kompjuter kao učitelj, kompjuter kao korisničko sredstvo za rad i kompjuter kao sredstvo koje korisnik uči da bi učio sebe i druge (Nadrhljanski, 2008). U nastavi, računar može biti sredstvo za zabavu, sredstvo za podsticanje stvaralaštva, sredstvo za sticanje znanja kao i velika pomoć u radu s decom sa posebnim potrebama (Jones et al., 2010). Računar kao sredstvo za zabavu, kroz rešavanje određenih problema, podstiče radoznalost i istraživački duh (Ivanović i sar., 2014).

Upotreba računara može biti pozitivna, kao na primer u slučajevima unapređivanja veštine učenja, prilagođavanja potrebama svakog pojedinca, pristupa obilju informacija, podsticanja učenika da istražuju i stvaraju (Eurydice, 2003). Na ovaj način kod učenika je moguće formirati kritički stav i kreativno mišljenje. Učenik na računaru istražuje, otkriva i stičući nova iskustva ulazi u tehnički svet. Kompjuterski medij, između ostalog, podstiče veću angažovanost i motivaciju dece; kontinuirano obezbeđuje povratnu informaciju, doprinosi neposrednijoj očiglednosti, kvalitetnijoj organizaciji raznovrsnih vežbi; neposrednu komunikaciju na relaciji vaspitač – dete; doprinosi razvoju i formiranju kritičkog mišljenja prema sadržaju koji se izučava; neposredno aktivira i radno angažuje učenika; omogućuje efikasnu kontrolu i objektivnije vrednovanje ostvarenih obrazovnih postignuća (Geršunski, 1987).

Da bi upotreba kompjutera u nastavi bila opravdana, neophodno je obezbediti učiteljima adekvatnu obuku za rad na kompjuteru, kao i softver koji će pratiti nastavni plan i program. Tako će se unaprediti učenje i obezbediti usvajanje ciljeva nastavnog plana i programa te tehnička podrška za pomoć učiteljima u otklanjanju tehničkih problema.

1. Modeli korišćenja računara u nastavi maternjeg jezika

Kada se govori o celokupnom razvoju učenika, nemoguće je zaobići značaj i ulogu maternjeg jezika. Kao najsavršenije sredstvo komunikacije, jezik je spona koja povezuje pojedinca i društvo te predstavlja temelj za razvoj na intelektualnom, emocionalnom i socijalnom planu. Zato se i razvojem maternjeg jezika, kao oblika sporazumevanja izme-

đu pojedinca i sredine kojoj pripada, stvaraju preduslovi za realizaciju pozitivnih odnosa u društvu te tako, pored razvoja samog pojedinca, doprinosi i razvoju društva u celini.

Uloga i značaj razvoja maternjeg jezika još je veća ako se ima na umu da je razvoj jezika neodvojivo povezan s razvojem mišljenja, a negovanje i unapređivanje jezičkih kompetencija odražava se i na razvoj saznanjnih sposobnosti uopšte (Petrovački, 2008). U svakom trenutku mora se imati na umu da znanja stečena u nastavi maternjeg jezika predstavljaju neophodnu osnovu za nastavu i učenje u svim drugim oblastima i predmetima. Takođe, različiti vidovi upotrebe jezika unapređuju se nastavom ostalih predmeta.

Nastava maternjeg jezika za učenike treba da predstavlja izvor zadovoljstva. Iako se stepen zadovoljstva i uživanja ne može jednostavno izmeriti, on se može uočiti, a samim tim podsticati kroz nove, naučno i metodološki utemeljene i dobro usaglašene pristupe nastavi.

Kompjuter u nastavi maternjeg jezika može da bude vrlo korisno nastavno sredstvo za demonstraciju, učenje, simuliranje, komuniciranje, informisanje, pisanje, analizu umetničkog teksta, sticanje znanja o jeziku, medijsku kulturu, početno čitanje i pisanje, a istovremeno pomaže učitelju u administraciji.

Spoznavanje jezičnih sadržaja u nastavi uz pomoć računara, ostvaruje se posebnim tipom dvosmerne komunikacije učenika sa kompjuterom, što se odražava u mnogim specifičnim recepcijsko-kognitivnim i motoričkim aktivnostima učenika i u organizacijsko-kreativnim aktivnostima učitelja (Suzić, 2003). U radu s računarom omogućena je direktna komunikacija s mašinom, a ne posredna kao kod drugih medija (televizije, radio uređaja i dr.).

Kako bismo u nastavnom procesu mogli ostvariti sve vaspitno-obrazovne ciljeve, moramo pri odabiru metodičkih pristupa, kada koristimo kompjuter u nastavi, brinuti o spoznajnim aktivnostima učenika, kao i o karakteristikama računara, da bismo kao konačan cilj ostvarili međusobnu komunikaciju između učenika, nastavnika i kompjutera.

Uloga kompjutera u nastavi jezika temelji se na podsticanju i razvijanju spoljašnjih i unutrašnjih aktivnosti učenika. Od spoljašnjih aktivnosti to su prvenstveno: usmereno, logičko čitanje u sebi (dekodiranje) teksta na kompjuterskom ekranu, promatranje vizualno prezentovanih jezičkih činjenica preoblikovanih u ortografske igre, slušanje auditivnih oblika povratne informacije, fizičko reagovanje odnosno tipkanje („kucanje”) odgovora na tastaturu kompjutera (Savičić, 2008). Važno je napomenuti da su današnji programi na računarima svedeni na najosnovnije operacije za rukovanje i funkcionišu u velikoj meri na bazi klikanja, dok su stariji programi funkcionisali tipkanjem po tastaturi. Unutrašnje aktivnosti ogledaju se u mnogim misaonim operacijama, npr. u recepciji, memorisanju, logičkom zaključivanju, upoređivanju, razvrstavanju i apstrahovanju, analiziranju i generalizovanju.

Mnogim učenicima nastava jezika nije zanimljiva poput nastava nekih drugih predmeta koji imaju i vizualnu, praktičnu komponentu. Stoga učenici postaju nemotivisani te je potrebno posegnuti za nečim novim, kao što je upotreba računara, kako bismo u učenicima probudili interes za učenje jezika (Rečicki i Girtner, 2002). Prikazujući im

jezičke činjenice uz pomoć računara, učenici se nesvesno osećaju bliži jeziku i doživljavaju ga na nov način.

Pri kreiranju nastavnog softvera možemo se osloniti na programe za obradu teksta, slika i zvuka ili možemo sve programe ukomponovati u jedan. Najvažnije je da upotrebom računara i primerenog softvera, koji će biti u skladu s recepcijskim mogućnostima učenika, znatno poboljšamo pismeno izražavanje i komunikacijske sposobnosti učenika. Kompjuter u nastavi može da se koristi:

- kao sredstvo za razvijanje grupne diskusije;
- za kooperativno učenje (grupni rad, gde svaka grupa ima svoj zadatak za rad na kompjuteru; na kraju se rezultati prezentuju);
- kao „školska tabla” (upisuju se rezultati brejnstorminga, prikazuje se učenicima uputstvo za rad na nekom zadatku, prikazuje se obrazovni softver...);
- kao sredstvo za rad učitelja (pisanje pisma ili beleške roditeljima, izveštaji ocena učenika namenjene roditeljima, kreiranje veb stranice škole, priključivanje na Internet za svoje i potrebe učenika, kao doprinos nastavi, komuniciranje sa drugim učiteljima o problemima ili iskustvima preko elektronske pošte – e-mail i video konferencija). (Radosav, 2005).

Iz navedene klasifikacije kompjuter u nastavi maternjeg jezika može da se primenjuje:

- kao nastavno sredstvo;
- kao multimedijumska školska tabla;
- za unos informacija koje mogu biti deo nekog projekta na nivou razreda ili brojne grupe;
- kao centar ili stanica za učenje, kada se upotrebljava odgovarajući obrazovni softver;
- kao sredstvo za kooperativno učenje;
- za individualni rad učenika.

Komunikacija u kojoj će učenik doživeti računar kao aktivnog učesnika u nastavnom procesu zahteva pre svega i dobru softver potporu samog kompjutera (Savičić, 2008). Na tom planu bitnu ulogu imaju stručni programeri koji proizvode programe namenjene isključivo radu s decom. Programi mogu biti namenjeni igri, ali i kompleksnijim zadacima. Takvi programi u sebi sadrže više komponenata; od one osnovne, a to je postavljanje pitanja (gde se programeri savetuju sa stručnim kadrom), pa do komplikovanijih komponenata kao što je valorizacija odgovora kao ispravnog ili neispravnog, te ukupno sabiranje rezultata na kraju i ocenjivanje (u ovom će se slučaju programeri morati savetovati s didaktičarima i pedagogima). Dakle, jedan savršeniji program iziskuje rad raznovrsnih stručnjaka (programera, profesora, didaktičara, pedagoga).

U današnjim je uslovima nastavu književnosti potrebno unaprediti i osavremeniti na različite načine jer je samo tako moguće približiti učenicima čarobni svet pisane reči. U tom je nastojanju prihvaćena i primena računara, koji sve češće nalazi svoje mesto u nastavi književnosti, nudeći mogućnosti za vrlo široku primenu. Ponajpre, pomoću njega možemo istraživati i pronalaziti tekstove za interpretaciju i uočavanje književnih pojmova, ali i različite tekstove o samoj književnosti, o njezinoj teoriji i istoriji. Inter-

net je i neiscrpno vrelo raznovrsnih mogućnosti približavanja književnosti učenicima pomoću programa koji funkcioniraju u obliku igre. Rešavajući različite pitalice ili upitnike s ponuđenim odgovorima, učenici će na njima prihvatljiv način usvajati nova znanja ili proveravati ona već usvojena (Orleans & Laney, 2000). Ukoliko u nastavi književnosti odlučimo pomoću računara prikupljati potrebne podatke, taj rad svakako mora biti pod nadzorom učitelja. Pri tom valja imati na umu da je reč o procesu za čiju je realizaciju potrebno određeno vreme, pa ga je najbolje planirati kao projekat koji se može sprovesti kroz nekoliko meseci. Moguće ga je ostvariti i u obliku grupnog rada, a pri formiranju grupa treba voditi računa o tome koliko učenici poznaju rad na računaru. Zavisno od toga treba rasporediti i zadatke pojedinim učenicima, kako bi svaki od njih, u skladu s poznavanjem rada na računaru, doprineo uspešnoj realizaciji projekta. Po završetku projekta vrši se procena svih ostvarenih programa u kojoj učestvuju i ostali učenici. Dobiveni rezultati podvrgavaju se kritičkoj oceni tako da na kraju svi procenjuju čiji je program najbolji.

Ovakve stvaralačke metode aktivno angažuju učenike te ih motiviraju za rad i nastojanje da njihov rad bude najbolji. Primena računara i različitih programa u nastavi književnosti stoga je moguća u različitim etapama nastavnog časa. Računare je tako moguće koristiti prilikom interpretacije jednostavnijih književnih dela ili usvajanja novih pojmova, a takođe i pri sintezi gradiva kao i pri ispitivanju i ocenjivanju. Učenicima će posebno biti zanimljiva provera znanja pomoću računara, no to je moguće samo ukoliko su ispunjeni neki preduslovi, kao na primer dovoljnog broja računara. Učenici tada mogu snimiti svoje odgovore na diskove te ih tako predati nastavniku, koji će njihove odgovore proveriti i oceniti.

Korišćenje računara u nastavi književnosti otvara i mogućnost njezinog povezivanja s filmom i proširivanjem znanja o medijskoj kulturi. Kako su brojna dela svetske književnosti pretočena u film, moguće je i na taj način približiti književnost učenicima, ali istovremeno i komparirati ove dve vrste umetnosti i njihova izražajna sredstva. Pri kazivanjem filma pomoću DVD plejera ugrađenog u računar i projektor, učionica će se na trenutak pretvoriti u bioskopsku salu, a učenici dobiti mogućnost drugačijeg pristupa književnom delu kao i upoređenje svog doživljaja dela s onim u filmskom delu.

Kompjuterska nastava jezika – programsko područje početnog čitanja i pisanja

Računar ima svoju primenu i u programskom području čitanja i pisanja. Početno čitanje i pisanje podrazumeva učenje štampanih i pisanih slova, čitanje i pisanje. U savladavanju početne pismenosti učenika prvog razreda moguće je koristiti računar kao moguć način motivacije te buđenju interesa za rad.

Kompjuter u pripremnoj fazi može da se koristi kao nastavno sredstvo. U ovoj fazi primenjuje se frontalni rad, zato što je ovo period prilagođavanja i vrlo je bitan neposredan kontakt između učitelja i njegovih učenika.

Nekoliko načina za upotrebu kompjutera u pripremnoj fazi kada se radi frontalno:

- demonstracija slike, crteža, reči;
- identifikacija slova i reči kao postupak za ispitivanje učeničkih predznanja;
- čitanje ilustrovanih priča;
- pevanje ritmičkih pesama prethodno snimljenih na CD-u,
- apstrahovanje glasa u dobijenu reč preko slike ili crteža prezentovanih učenicima verbalnim ili neverbalnim putem (gestikulacijama) određuje da li ime pojma koji je predstavljen na slici sadrži glas koji se traži;

- vizuelno opažanje i određivanje reči ili rečenice kao deo iz nekog kraćeg teksta koji se prezentuje na TV ekranu ili video-bimu (učenici uz pomoć laserskog ili bilo kakvog drugog pokazivača određuju reči ili rečenice;

- komuniciranje s nekim drugim razredom preko e-maila, s ciljem prenošenja utisaka, podrazumeva da kontakt mora ostvariti sam učitelj, zato što učenici ne znaju da čitaju i da pišu. Može se obezbediti i razmena slika i fotografija elektronskim putem s nekim drugim razredom iz drugačije sredine. Tako učenici mogu da vide kako izgleda neka druga učionica u kojoj uče učenici poput njih. (Nadrljanski, 2006).

Grupni i individualni rad uz primenu kompjutera nije preporučljiv kod dece ovog uzrasta, jer zbog nedovoljnog iskustva u radu s kompjuterom učenici mogu da proukrokuju neki hardverski ili softverski problem.

Faza usvajanja štampanih i pisanih slova i učenje čitanja je period kada se izučavaju štampana i pisana slova, zatim čitanje i pisanje. Postoje još neke mogućnosti, pored dosad spomenutih, za primenu kompjutera u nastavi:

- pisanje slova ili reči uz pomoć posebnih ulaznih jedinica kao što su tastatura ili svetlosna olovka;

- čitanje reči, rečenica, kraćeg teksta (učitelj ili učenici);
- davanje uputstva za rad koji učenici trebaju da prepisu u svoje sveske;
- igranje raznih igara s primenom posebnog softvera: pogađanje reči, zagonetki, sastavljanje reči iz prethodno datih slova ili rečenice iz datih reči, pa i kratkih tekstova iz date rečenice;

- demonstracija rukopisa onih učenika koji lepo pišu i onih koje prave greške pri pisanju, tako što se skeniraju sveske onih učenika koji su izabrani i unose u memoriju kompjutera. Zatim, uz pomoć nekog projektor (video bim), mogu da se prezentuju (Nadrljanski, 2006).

U fazi izgrađivanja tehnike pravilnog čitanja, razumevanja pročitano, u radu sa štitvima i izgrađivanju rukopisa, organizuju se vežbe čitanja i pisanja. Tako mogu biti čitani razni tekstovi, organizovana takmičenja u čitanju i pisanju. Dobijeni rezultati mogu se unositi u tabele uz pomoć odgovarajućih programa (Microsoft Excel). Poželjno je obezbediti grafički prikaz.

U svim ovim fazama učitelj može koristiti kompjuter kao administrativno sredstvo za unošenje postignuća učenika, vođenje dnevnika, nedeljno i dnevno planiranje, pisanje teksta, nastavnih listića, pisanje pisama roditeljima. Savremeni učitelj ne stoji u mestu. On se kreće napred u potrazi za novim saznanjima, pa tako obezbeđuje komunikaciju

preko e-maila sa svojim kolegama u obrazovnoj delatnosti, sa ekspertima iz one oblasti koje su od interesa i sl. Za dobijanje savremene informacije vrlo je korisna stvar pretraživanje interneta.

Kompjuterska nastava maternjeg jezika – programsko područje čitanje i književnost

Programsko područje čitanja i književnosti obuhvata sadržaje iz teorije književnosti, preko obrade proznih tekstova i tekstova napisanih u stihu, kao i vežbe za pravilno i izražajno čitanje (Orleans & Laney, 2000). Kompjuter može da bude veliko osveženje u nastavi književnosti. On može da posluži kao administrativno sredstvo, ali i kao sredstvo za realizaciju savremene nastave.

Kompjuter može da se primenjuje kao sredstvo za prezentaciju slike, crteža ili tekstova, kao uvod u obradu nastavne sadržine (prozni tekst, tekst u stihovima, dramski tekst). Pri tome se razvija diskusija kao motivacija ili priprema za dalji rad. Mogu da se prikazuju slike ili rečenice iz datog teksta, ali i sam tekst kao ideja za glavni deo časa. Primena kompjutera je vrlo dobar način da se prezentuju književna dela poznatih autora i tekstova koje stvaraju deca. Ovim putem vrši se podsticanje učenika na stvaralačko delo.

Kompjuter može da posluži i kao multimedijaska školska tabla. Tako, na primer, kada se radi brejnstorming „bura ideja”, misli učenika mogu se zapisivati preko tastature u memoriju kompjutera. Ako je kompjuter povezan projektorom i video-bimom, njihove ideje mogu da vide svi učenici odeljenja.

Kada se obrađuje sadržinska analiza teksta, naslovi logičkih celina mogu se upisivati u memoriju kompjutera i mogu se videti preko video-bima. Pri formalnoj analizi nekog teksta (epskog, lirskog ili dramskog), umesto klasičnog zapisivanja na tablu može da se zapisuje u program kompjutera. Na primer, pri analizi forme lirske pesme učenici markiraju, koristeći boje, ona mesta gde se opaža rima (slik), pišu broj slogova na kraju stiha, broj stihova – na kraju strofe, broj strofe – na kraju pesme itd. Kada se analiziraju likovi, možemo grafički da prikazemo koristeći Venov dijagram, tako da unosimo podatke preko tastature, a prikazujemo ih uz pomoć video-bima.

Drugi način primene kompjutera u nastavi srpskog jezika je centar ili stanica za učenje. U ovom slučaju potreban je odgovarajući obrazovni softver, za sticanje znanja i sposobnosti. Učenici imaju pred sobom programiranu kompjutersku sekvencu koja je sastavljena iz nekoliko koraka. Preko induktivnog puta oni su vođeni ka prethodnom utvrđenom cilju. Tako se može koristiti frontalni rad gde svi učenici sarađuju, a izbor ponuđenih odgovora primenom programirane kompjuterske sekvence bio bi zajednički ili za određenu grupu učenika.

Kao stanicu za komuniciranje kompjuter nalazi primenu preko korišćenja elektronske pošte. Zbog uzrasta dece u odeljenskoj nastavi, učitelj pomaže učenicima prilikom korespondencije sa svojim prijateljima.

Oni mogu da pišu svoja pisma, poruke, pitanja, odgovore pomoću bilo kog Word procesora. Zatim, uz posredstvo učitelja, sve to može da bude poslato onome kome je

namenjeno. To može da bude adresa nekog drugog učitelja koji je odštampao poruke i pročitao svojim učenicima, istovremeno obezbeđujući fidbek ili povratnu informaciju na isti način.

Veći uspeh može se postići ako se uputi grupno pismo nekom drugom razredu. Komunikaciju preko imejla može da bude vrlo korisna kada se obrađuju tekstovi na istu tematiku. Tako na primer, kada se obrađuje ista knjiga, mogu da se dele ideje, utisci, doživljaji, da se postavljaju pitanja u vezi sa sadržajem knjige koji podstiču kritičko mišljenje, povezivanje sa svakodnevnom životom i sl., mogu se pisati pisma upućena nekom piscu koja sadrže pitanja, utiske, razmišljanja, sudove.

Kao sredstvo za objavljivanje može poslužiti ovaj način: izrada antologije pesama (poznatih pisaca ili lične tvorevine) i/ili štampanje biografskih podataka o nekom piscu. Može se sastaviti rečnik nepoznatih reči ili definicija književnih pojmova (za učenike trećeg ili četvrtog razreda).

Primer kompjuterske nastave – obrada književnog dela

Sledi prezentacija jednog načina obrade književnog dela uz pomoć kompjutera. Sastavljaju se grupe od četiri do šest učenika koji treba da pročitaju određenu knjigu za obradu. Svaki dan, posle glasnog čitanja nekog poglavlja knjige, svaka grupa bira aktivnost:

1. vodič diskusije – piše 5 otvorenih pitanja i odgovora;
2. tragač reči – nalazi 5-8 nepoznatih reči;
3. prepričavanje – prepričava pročitani deo;
4. veza – bira dve strane i povezuje ih sa svakodnevnom životom;
5. ilustrator – ilustruje stranicu iz pročitano delo;
6. analitičar – pravi analizu forme i likova pročitano delo;
7. likovi – opisuje svaki novi lik u tom delu i objašnjava kako se on uklapa u celu priču;
8. pretkazivač – piše tri moguće predviđanja o likovima koje slede;
9. kompjuterska aktivnost – bira kompjutersku aktivnost iz liste aktivnosti, kao na

primer:

- Traži autora knjige na internetu te podatke o piscu.
- Crta crtež, koristeći alatku za crtanje.
- Piše izveštaj o knjizi, koristeći Hyperstudio.
- Upotrebljava Yahoo, gde se primenjuje ova knjiga.
- Upotrebom Timelinera pravi vremensku liniju kada se dešavaju događaji u knjizi.
- Sprovodi istraživanje, koristeći anketu ili intervju o tome kakve knjige žele da čitaju učenici: fantastične, ratne ili ljubavne te upotrebljava grafički prikaz rezultata.
- Uređuje bazu podataka o autorima knjiga koje su bile obrađivane.
- Uz pomoću nekog programa za pisanje poput Worda, piše rezime pročitano delo i ilustruje ga.
- Koristeći alatke za crtanje, priprema novu koricu za knjigu.

Pravilnom primenom kompjutera u nastavi jezika i književnosti ispunjavamo zahteve savremene metodike, didaktike, psihologije, pedagogije, a ujedno i tehnologije obrazovanja. Budući da tradicionalna nastava učenicima postaje nezanimljiva, treba je uskladiti s modernim tokovima života jer upravo je kompjuter današnji „Sokrat” koji s decom provodi najviše vremena i pruža im šaroliko znanje iz svih područja života.

2. Metodologija istraživanja

2.1. Problem i predmet istraživanja

Danas se često govori o slabostima tradicionalne nastave i njenih kruto postavljenih šema organizacije nastavnog rada, pa se zato i ističe potreba kontinuiranog unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada. Savremena tehnologija, koja se zasniva na sposobnostima i mogućnostima učenika, polako ulazi u škole. Pored savremene tehnologije, za unapređenje vaspitno-obrazovnog rada, neophodno je u radu primenjivati i savremene nastavne oblike koji dopuštaju veći nivo samostalnosti učenika, podstičući njihovu kreativnost i kritičnost. Upravo iz navedenih razloga proizilazi i problem ovog istraživanja: koliko je primena kompjutera u nastavi maternjeg jezika u mlađim razredima efikasnija u odnosu na frontalni oblik rada? Računari i obrazovni softveri sve više dobijaju na značaju te iziskuju potrebu proučavanja i analiziranja, kako bi pronašli pravo mesto u nastavi maternjeg jezika.

Predmet istraživanja fokusiran je na efikasnost i didaktičku vrednost nastave književnosti uz primenu kompjutera u trećim razredima osnovne škole. Da bismo odgovorili na postavljeni problem, neophodno je empirijski utvrditi efekte nastave uz primenu kompjutera.

2.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je eksperimentalno upoređivanje efekata rada primenom kompjutera u odnosu na frontalni oblik rada, kao i utvrđivanje didaktičke vrednosti kompjuterskog oblika rada koji preferiraju učenici trećeg razreda osnovne škole. Priroda problematike koja se razmatra kao i postavljeni cilj obeležavaju eksperimentalni karakter istraživanja.

Iz postavljenog i definisanog cilja proizilaze i zadaci ovog istraživanja:

- Osmisliti pripremu za čas obrade nastavnog gradiva za nastavni sadržaj „Opisni pridevi” u trećem razredu osnovne škole, iz oblasti gramatike maternjeg jezika i nastavnu pripremu iz oblasti gramatike maternjeg jezika za kompjutersku primenu.
- Utvrditi postojanje statistički značajne razlike u znanjima učenika kada je nastava organizovana uz primenu kompjutera i frontalnim oblikom rada.
- Konstruisati merene instrumente radi utvrđivanja efekata rada u primeni softverskog materijala.

2.3. Hipoteze istraživanja

Na osnovu postavljenog cilja istraživanja moguće je postaviti opštu hipotezu: rad na računaru, odnosno nastava uz primenu kompjutera, ima značajne didaktičke vrednosti i

njime se mogu postići bolji efekti učenja nego u frontalnoj nastavi. Takođe, polazi se od pretpostavke da će učenici eksperimentalnih grupa pokazati značajan napredak u znanju iz oblasti gramatike i stavovima prema njoj, u odnosu na učenike kontrolne grupe.

Polazeći od postavljenih zadataka moguće je postaviti posebne hipoteze:

1. Moguće je nastavnu jedinicu „Opisni pridevi” u trećem razredu osnovne škole iz oblasti gramatike maternjeg jezika obraditi upotrebom nastave uz primenu kompjutera.

2. Postoje statistički značajne razlike u znanjima učenika kada se nastava srpskog jezika organizuje primenom kompjutera u odnosu na tradicionalni, klasični frontalni oblik rada.

3. Nastava uz primenu kompjutera ima određene didaktičke vrednosti koje je čine efikasnijom u odnosu na frontalni oblik rada.

4. Učenici će brže savladati nastavni sadržaj primenom kompjutera u nastavi.

2.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju će se koristiti deskriptivna metoda i metoda eksperimenta s paralelnim grupama. Deskriptivna metoda će se koristiti prilikom prikupljanja, obrade i interpretacije podataka. Metoda eksperimenta s paralelnim grupama koristiće se u delu rada koji se odnosi na upoređivanje efekata nastave organizovane primenom kompjutera i nastave organizovane frontalnim oblikom rada. Ovom se metodom želi ispitati koliko eksperimentalni faktori (rad na računaru) utiču da učenici uspešnije usvoje nastavne sadržaje iz srpskog jezika i da li je stepen usvojenosti veći nego na časovima na kojima se koristi frontalni oblik rada.

Istraživanje će se realizovati tehnikama testiranja i anketiranja. Testiranje će se sprovoditi upotrebom testova kojim ćemo utvrditi: nivo stečenog znanja iz maternjeg jezika (oblast: pridevi), finalno znanje posle sprovedenog eksperimenta, međusobni odnos rezultata između eksperimentalne i kontrolne grupe. Inicijalni test znanja ITZ-1 za ispitivanje stečenog znanja „Opisni pridevi” iz oblasti gramatike maternjeg jezika sadrži 5 pitanja. Test za ispitivanje finalnog znanja ITZ-2 služi za utvrđivanje usvojenosti znanja iz iste oblasti, posle uvođenja eksperimentalnog faktora (rad na računaru) i sadrži 8 pitanja.

2.5. Populacija i uzorak istraživanja

Populaciju istraživanja čine učenici trećeg razreda osnovnih škola u Novom Sadu. Za istraživanje je odabran uzorak od 158 učenika iz četiri odeljenja trećeg razreda osnovnih škola „Žarko Zrenjanin” i „Sonja Marinković” u Novom Sadu. Za potrebe istraživanja izabran je nameran uzorak, od ukupnog broja učenika (106) dečaka je 54 (51,89 %), a devojčica je 52 (48,73 %). Struktura uzorka prema polu skoro je ujednačena. Od ukupno četiri odeljenja trećeg razreda, dva odeljenja čine eksperimentalnu grupu sa 54 (51,26 %) učenika. Kontrolnu grupu čine dva odeljenja sa 52 (48,73 %) učenika.

2.5. Organizacija i tok istraživanja

Za područje istraživanja izabrana je nastava gramatike maternjeg jezika u trećem razredu. Ova oblast pogodna je za primenu kompjutera u nastavi. To se posebno odnosi na nastavni sadržaj „Opisni pridevi”. Eksperiment je zamišljen tako da dva odeljenja trećeg razreda čine eksperimentalnu grupu, a dva odeljenja kontrolnu grupu. Eksperimentalna će grupa nastavni sadržaj usvajati primenom računara u nastavi, odnosno koristeći obrazovni softver, dok će kontrolna grupa usvajati nastavni sadržaj klasičnim putem, odnosno upotrebom frontalnog načina organizovanja nastavnog procesa. Posle završetka eksperimenta, uslediće finalno testiranje znanja kontrolne i eksperimentalne grupe. U tu svrhu urađen je finalni test znanja iz pomenute oblasti. Testiranje će se sprovesti upotrebom testova kojim ćemo utvrditi: nivo stečenog znanja iz maternjeg jezika (oblast: gramatika) posle sprovedenog eksperimenta i međusobni odnos rezultata između eksperimentalne i kontrolne grupe. Test za ispitivanje stečenog znanja služi za utvrđivanje usvojenosti znanja iz oblasti gramatike, posle uvođenja eksperimentalnog faktora (primena računara) i sadrži 10 pitanja. Zadaci u testu prema svojoj težini i logičkoj povezanosti izloženi su u obliku podsećanja, dopunjavanja i višestrukog izbora.

2.6. Rezultati istraživanja

U inicijalnom testu pošli smo od pretpostavke o izostanku efekta, odnosno da ne postoji razlika među uzorcima u populaciji od interesa. Zapravo, postavlja se nulta hipoteza da nema razlike u aritmetičkim sredinama, odnosno da ne postoji statistički značajna razlika u nivoima postignutog znanja između kontrolne i eksperimentalne grupe.

Tabela 1. – Prikaz statističkih podataka na inicijalnom testu

Grupe:	Kontrolna				Eksperimentalna			
Škola:	N	Mean	SD	SEM	N	Mean	SD	SEM
OŠ „Žarko Zrenjanin”	25	18,36	3,55	0,71	26	16,04	4,28	0,84
OŠ „Sonja Marinković”	27	16,78	4,52	0,87	26	15,46	4,00	0,78

U eksperimentalnoj grupi polazimo od pretpostavke o postojanju efekta, odnosno da postoji razlika među uzorcima u populaciji od interesa. Zapravo, postavlja se alternativna hipoteza da postoje razlike u aritmetičkim sredinama, odnosno da postoji statistički značajna razlika u nivoima postignutog znanja između kontrolne i eksperimentalne grupe. Kao što je to vidljivo iz tabele 1., rezultati provere znanja iz oblasti nastavne jedinice „Opisni pridevi” potvrđuju osnovnu hipotezu, odnosno da se učenje putem primene računara pokazalo kao efikasnija metoda od tradicionalne nastave.

Tabela 2. – Statistički parametri grupa

Škola:	Podgrupe	Mean	N	SD	SEM
OŠ „Žarko Zrenjanin”	Kontrolna 1	18,3600	25	3,55647	0,79389
OŠ „Sonja Marinković”	Kontrolna 2	16,7800	27	4,52122	0,85424
OŠ „Žarko Zrenjanin”	Eksperimentalna 1	16,0415	26	4,28343	0,65452
OŠ „Sonja Marinković”	Eksperimentalna 2	15,4608	26	4,08944	0,60589

U tabeli 2. predstavljeni su rezultati testa „Opisni pridevi”, gde kontrolnu 1 podgrupu i eksperimentalnu 1 podgrupu čine učenici osnovne škole „Žarko Zrenjanin”, a kontrolnu 2 podgrupu i eksperimentalnu 2 podgrupu pak čine učenici osnovne škole „Sonja Marinković”. U prvom slučaju razlika aritmetičkih sredina između kontrolne i eksperimentalne grupe iznosi 2,53 što jasno ukazuje da je statistički značajna. U drugom slučaju razlika aritmetičkih sredina između kontrolne i eksperimentalne grupe iznosi 1,17 što jasno ukazuje da je statistički značajna.

Tabela 3. – Statistička značajnost

Podgrupe	N	Korelacija	Sig.
Kontrolna 1 & Kontrolna 2	25 & 27	0,280	0,175
Eksperimentalna 1 & Eksperimentalna 2	26 & 26	0,179	0,383

U tabeli 3. moguće je jasno uočiti nivo značajnosti između kontrolnih i eksperimentalnih grupa. Dobijena distribucija statističkog testa predstavlja vrednost samog testa i u našem testiranom uzorku, kontrolne grupe nisu statistički značajne, dok su eksperimentalne grupe (0,179) statistički značajne.

Tabela 4. – Vrednost t-testa

Grupe	Podgrupe	Paired Differences					t	df	Sig.
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	SD	SEM	Lower	Upper			
Pair 1	kontrolna 1 & kontrolna 2	1,08000	4,93221	0,98644	-0,95592	3,11592	1,095	24	0,284

Statističkom obradom podataka dobili smo vrednost slučajne varijable t , kao i vrednost t -testa, koja u našem uzorku iznosi manje kod kontrolnih grupa nego kod eksperimentalnih (tabela 4.), uz pretpostavku da distribucija iz svakog uzorka (kontrolna i eksperimentalna grupa) ima normalnu distribuciju. Dobijena vrednost t -testa kod kontrolnih grupa ($t=1,095$) manja je od granične vrednosti, dobijene računanjem stepena slobode. Postavljenu hipotezu odbacujemo, što znači da ne postoje razlike u aritmetičkim sredinama unutar kontrolnih grupa. Kao što je to vidljivo iz tabele 4. dobijena vrednost kod eksperimentalnih grupa iznosi ($t=2,159$) i veća je od granične vrednosti, dobijene računanjem stepena slobode. Postavljenu hipotezu prihvatamo, što znači da postoje razlike u aritmetičkim sredinama unutar eksperimentalnih grupa.

Zaključak

Teorijska razmatranja, kao i dosadašnja empirijska istraživanja, vezana za primenu računara u nastavi, upućuju na zaključak da postoji značajna pozitivna korelacija između sadržaja usvojenih putem primene računara i uspeha učenika u ovladavanju tim saznanjima, te razumevanju gramatičkih pravila. U sprovođenju uspešne realizacije gramatičkih pravila, u trećem razredu osnovne škole, utvrdili smo inovativni model multimedijalne prezentacije. Ispitivanjem efikasnosti ovoga modela i njegovog uticaja na uspeh učenika, usvajanje gramatičkih pravila i trajnost znanja gramatičkih sadržaja, izvršeno je u eksperimentu s paralelnim grupama. Na osnovu sprovedenog istraživanja pošli smo od hipoteze da učenje primenom računara, odnosno nastava uz primenu ovog modela, ima značajne didaktičke vrednosti i njime se mogu postići bolji efekti učenja. Na osnovu rezultata dobijenih realizovanjem istraživanja, eksperimentalna je grupa postigla veći uspeh u usvojenosti i trajnosti znanja u odnosu na kontrolnu grupu.

Rezultati izneti u navedenom istraživanju potvrđuju da nastava koncipirana prema novim paradigmama škole i primenom specifičnih metoda u nastavnoj obradi gramatike, doprinosi efikasnijem i trajnijem savladavanju ove problematike u trećem razredu osnovne škole. Navedeno istraživanje upućuje na dalje istraživanje i na potrebu za inovacijama u smislu organizacionih oblika nastavnog procesa.

Literatura

Day, C. (1999). *Developing Teachers, the Challenge of Lifelong Learning*. London: Flamer Press.

Eurydice (2003). *The information network on education in Europe*. European Commission.

Geršunski, B. (1987): *Prognostički prilaz kompjuterizaciji*. Beograd: Inovacije u nastavi.

Ivanović, J. – Španović, S. i Gajić, O. (2014): *Od samousmerenog do kooperativnog učenja u novom medijskom okruženju – naučna monografija*, Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici Univerziteta u Novom Sadu.

Jones, C., Ramanau, R., Cross, S. J. & Healing, G. (2010). Net generation or digital natives, IS there a distance new generation entering university, *Computers in Education*, 54(3), 722-732.

Nadrljanski, Đ. (2006): *Mediji u obrazovanju – autorizovana predavanja*, Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.

Nadrljanski, Đ. i Nadrljanski, M. (2008): *Digitalni mediji – Obrazovni softver*, Sombor: Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru

Orleans, M. & Laney, M. C. (2000) Children's computer use in the home: Isolation or sociation. *Social Science Computer Review*, 18, 56-72.

Petrovački, Lj. i Štasni, G. (2008): *Metodičke aplikacije*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Rečicki, Ž i Girtner, Ž (1996/2002) *Dete i kompjuter*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Radosav, D. (2005): *Obrazovni računarski softver i autorski sistemi*, Zrenjanin: Univerzitet u Novom Sadu, Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin” u Zrenjaninu.

Savičić, J. (2008): *Uvod u multimedijalne sisteme*, Sombor: Pedagoški fakultet.

Suzić, N. (2003). *Efikasna pedagoška komunikacija*. Beograd: Obrazovna tehnologija, 3, 146-158.

ÖSSZEFOGLALÓ

A matematikatanítás hatékonyságát jelentősen befolyásolja az, hogy a tanító milyen munkaformát alkalmaz, és hogy fenn tudja-e tartani a diákok érdeklődését az óra során.

A kooperatív tanulás Spencer Kagan nevéhez fűződik, melynek lényege az együttműködés a munka során és a tanulók elfogadására való nevelés. Ennek a munkaformának az alkalmazásakor a diákok motiváltabbak, aktívabbak, többet jegyeznek meg az órán, mélyebb kapcsolatok alakulnak ki a társaikkal, emiatt szívesebben vesznek részt a munkában. Nagyobb szerep jut a tanulói önállóságnak, kommunikációnak, problémamegoldásnak. A tanuló megtanulja, hogy csak akkor lehet sikeres, ha a többiek is azok. A csoport tagjai együtt dolgoznak, egymást segítik, és így biztos, hogy a gyengébb képességűek sem maradnak le. Ha jól teljesítenek, akkor az sikert, örömet okoz a csoport minden tagjának. A tanulóknak számos képessége bontakozik ki, emellett együttműködő készsége, helyes magatartásformája is fejlődik.

Munkánk során rendszeresen alkalmazunk kooperatív tanulási technikákat matematikaórán. Tapasztalatunk szerint jótékony hatása a gyerekközösségre látványos. Lehetőségük nyílik társaikban új értékek felfedezésére. Az egymástól eltanult ötleteket beépítik munkájukba, kreatívan alkalmazzák.

Vizsgálatunk célja az volt, hogy feltárjuk, vajon az alsó tagozatos tanulók milyen véleménnyel vannak e tanulási munkaforma iránt. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a közösen, sikeresen teljesített feladatok növelik önbizalmukat, saját értékeiket tisztábban, reálisabban látják egymás tükrében. Ebben a munkaformában szívesen dolgoznak együtt. A gátlásos, visszahúzó-dó vagy gyengébb tanulók felszabadultabban vesznek részt a közös munkában. Fejlődik a gyerekek kötelességérzete, szerepvállaláshoz kötődő feladataik egyre pontosabb teljesítése. Egymás felé nyitottabbak, elfogadóbbak, segítőkészek.

Kulcsszavak: *kooperatív tanulás, együttműködés, matematikaoktatás, szerepvállalás, siker*

ABSTRACT

The effectiveness of mathematics teaching is greatly influenced by the form of work that the teacher is using and whether the teacher knows how to keep the attention of pupils during the entire class.

Cooperative learning is linked to Spencer Kagan. This form of learning is based on the cooperation of pupils during the work and the adaptation of pupils to each other. During this form of work pupils are more motivated, more active, and they can memorize more from the class content, they develop deeper relationships and therefore they are more willing to take part in the work.

There is more space for independent (individual) learning, communication and problem solutions. Pupils learn they will be more successful if every member succeeds. Members of the group work together, help each other and so it is certain that even those with weaker capabilities will not fall behind. If they will be successful, it will cause joy among all group members. Many abilities of pupils will come to the fore, in addition to developing the cooperation and good behavior among pupils.

During our work we are constantly using cooperative learning in math class. Our experience shows that it has a beneficial effect on children community. They have the opportunity to discover new values of their classmates. New ideas, learned from each other are used in a creative way in the later work. Our goal was to examine how pupils in lower grades treat this form of learning. According to the results it can be concluded that, together, successfully resolved tasks develop self-confidence, as well as a better view of their values in a different light. Pupils willingly cooperate during this type of work. Shy, withdrawn or weaker pupils freely participate in common tasks. Children develop a sense of duty, more accurate performance of tasks related to role-taking. They are more open towards each other, accessible and ready to provide assistance.

Keywords: *cooperative learning, cooperation, mathematics, role play, success*

REZIME

Nastava matematike u mnogome zavisi od toga kojim oblikom rada se služi učitelj i da li ume da održi pažnju učenika tokom čitavog časa. Kooperativno učenje se vezuje za Spencer Kagan-a.

Ovaj oblik učenja je zasnovan na saradnji učenika tokom rada i na uzajamnom prilagođavanju učenika. Tokom ovog načina rada učenici su motivisani, aktivni i više toga zapamte tokom časa, stvaraju se prisniji odnosi i učenici radije učestvuju u radu. Više prostora ima za samostalno (individualno) učenje, komunikaciju i problemska rešenja. Učenik shvata da će samo onda biti uspešan, ako su i ostali uspešni. Članovi grupe sarađuju, pomažu jedno drugome i tako je izvesno da ni oni sa slabijim sposobnostima neće zaostati. Ako budu uspešni, to će izazvati radost kod svih članova grupe. Mnogobrojne sposobnosti učenika će doći do izražaja, pored toga među učenicima će se razvijati saradnja i lepo ponašanje.

Tokom našeg rada konstantno koristimo kooperativno učenje na časovima matematike. Naše iskustvo nam pokazuje da ono ima pozitivan efekat na zajednicu učenika. Imaju prilike da otkriju nove vrednosti svojih vršnjaka. Nove ideje, naučene jedne od drugih u kasnijem radu koriste na kreativan način.

Naš cilj je bio da se ispita kako se učenici nižih razreda odnose prema ovom obliku učenja. Prema rezultatima da se zaključiti da su zajedno, uspešno

rešeni zadaci pridoneli razvijanju samopouzdanja, kao i boljem viđenju svojih vrednosti u drugačijem svetlu. Učenici rado sarađuju tokom ovog oblika rada. Stidljivi, povučeni ili slabiji učenici slobodnije učestvuju u zajedničkim zadacima. Učenici razvijaju osećaj dužnosti i sve su uspešniji tokom rešavanja zadataka u okviru igre uloga. Otvorenij su jedno prema drugomima, tolerantniji i spremni na pružanje pomoći.

Ključne reči: *kooperativno učenje, saradnja, nastava matematike, igra uloga, uspeh*

Évkönyv 2015, X. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 37.016:51+371.3+373.32
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2015. június 24.
Az elfogadás időpontja: 2015. július 7.
Terjedelem: 71–83.



PINTÉR KREKIC VALÉRIA

egyetemi docens
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
valeria.krekic@magister.uns.ac.rs

KOVÁCS ELVIRA

magiszter
Széchenyi István Általános Iskola,
Szabadka, Szerbia
elvira.kovacs@yahoo.com

KOOPERATÍV TANULÁS HATÉKONYSÁGA MATEMATIKAÓRÁN AZ ALSÓ OSZTÁLYOKBAN

*Efikasnost kooperativnog učenja tokom
časova matematike u nižim razredima*

*Efficiency of cooperative learning during
math class in the lower grades*

Miért van szükség kooperatív munkaformára a matematikaórán?

A mai kutatások és az oktatási gyakorlatban szerzett tapasztalatunk is azt jelzik, hogy a hagyományos oktatási munkaformák (frontális, páros munka, egyéni munka) gyenge hatékonyságot mutatnak. A tanulási teljesítmény csökken, a gyerekek félnek az iskolától, illetve nem szívesen járnak oda. A matematika mint tantárgy nem igazán népszerű a diákok körében, éppen ezért szükséges új módszerek bevezetése, melyben a tanulók sikerebbek lehetnek és jobb eredményeket érhetnek el.

Szükség van a matematika gyakorlatiasabb tanítására, hogy a tanulók számára, képességeikhez mérten, követhetőbb legyen, és sokkal inkább érdekesebb és kedvelhetőbb.

A mai világban, a gyors fejlődés világában, a cél, hogy a tanulókat megtanítsuk minél jobban gondolkodni, és hogy a tanulást megszeretessük velük.

A hagyományos oktatási módszerek egy olyan világra készítik fel a tanulókat, amely már a múlté. Az innovációkkal, az interaktív módszerekkel és a kiscsoportos módszerekkel viszont olyan világra készíthetjük fel a tanulókat, amilyen a jövőben lesz. Az oktatás újítása nélkülözhetetlen!

A kutatási eredmények azonban biztatóak. Az együttműködő tanulás során a tanulók önbizalma növekszik, csökkennek az előítéletek, iskolájukhoz és egymáshoz való viszonyulásuk pozitívabbá válik, a baráti szálak szorosabbra fűződnek, mint a kompetitív és individuális oktatás során (Benda, 1994, Horváth, 1994).

A kooperatív tanulásszervezés egyik nagy előnye, hogy ennél a munkaformánál a tanulók sokkal motiváltabbak, többet jegyeznek meg az óra során, mélyebb kapcsolatok alakulnak ki társaikkal és emiatt is szívesebben vesznek részt a matematikaórán.

Fontos, hogy diákjaink számára megvilágítsuk a tantárgy szépségeinek a bemutatását, s hogy rávezessük őket, és megértsék, hogy milyen érdekes és nélkülözhetetlen a matematika az életben.

Good és munkatársai (2008) azt állapították meg, hogy a kiscsoportos kooperatív tanulás sok matematikaórán nem vált be, mert a legfőbb feladat a rutin számtani műveletek gyakorlásából állt, ezeket pedig a tanulók szokás szerint egyedül végzik, és nincs alkalom kooperatív interakcióra.

Amennyiben hatékonyan szeretnénk kooperatív matematikaórát tartani, akkor gyakran a hagyományos feladatokat valóban ki kell cserélni, vagy teljesen át kell alakítani.

Hogy mégiscsak együtt kelljen működniük, és ne csak válaszaik összehasonlítását várjuk el tőlük, akkor olyan típusú feladatokra van szükségük, amelyekben a megoldás menetét meg lehet beszélni, vitatni. Olyan matematikai feladatokat is adhatunk, amelyek elvégzéséhez kooperatív tanulás és a tanulók szerepeinek differenciálása szükséges.

Gyakran fordul elő matematikaórán, hogy amikor a tanulók szöveges feladatot kapnak, már a feladat megpillantásakor azt mondják, hogy ők ezt úgysem tudják megcsinálni vagy úgysem értik, és nem is kezdenek el gondolkodni a problémán. Ez az ellenállás gyakran képezi akadályát a feladatmegoldó készség fejlődésének. Nagyon fontos ezeknek a gátaknak a megszüntetése. A kooperatív tanulás sokat segíthet ebben. Fontos megmutatni azt, hogy vidáman, lelkesen is lehet matematikát tanulni. A kooperatív munkaforma egyik privilégiuma, hogy nem kell külön eszközkészlet, csak egy motivált pedagógus, aki szeretné, ha tanulói jól éreznék magukat az órán, és hogy aktívan részt vegyenek a munkában.

A kooperatív oktatás során a tanulók lelkesebbek, szívesebben vesznek részt a feladatmegoldásban. Egy ilyen tanóra felépítése más, mint a hagyományos tanóraké. Nagyobb szerep jut a tanulói önállóságnak, együttműködésnek, kommunikációnak, problémamegoldásnak és ez által a tanulók kreatívabbak, ötletgazdagabbak, megnyilvánulhat eredetiségük (Pintér Krekić, 2012).

Mit értünk kooperatív tanulás alatt?

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 (Kopp, 2007).

A kooperatív tanulási technikák a frontális oktatás és a hagyományos csoportmunka minden gyakorló pedagógus által ismert problémáit próbálják elkerülni: olyan helyzeteket teremtenek, melynek során a tanulók aktívan, feladatok által, egymásra utalva, de egyéni felelősséggel is rendelkezve vesznek részt a tanulásban. Ezek jelentik egyben a kooperatív tanulás négy alapelvét: *építő egymásrautaltság, egyéni felelősség, egyenlő részvétel, párhuzamos interakciók*, melyek közül bármelyik hiánya azt jelenti, hogy abban a helyzetben nem beszélhetünk valódi kooperatív oktatásról (Orbán Józsefné, 2009).

A kooperatív oktatás négy alapelvét Spenser Kagan (2001) határozta meg, aki e tanulás lényegét az alapelvek érvényesítésében látta meg. A négy alapelv egyben megkülönbözteti a hagyományos csoportmunkától is: míg annak során a csoportban gyakran elmarad az egyén felelőssége, ezért megvalósulhat a „nem dolgozás”, a kooperatív technikák ezzel szemben biztosítják az egyén felelősségét saját és csoportja tanulási sikereiért.

A kooperatív tanulás alapelvei

1. A párhuzamos interakció

A párhuzamos interakció célja az, hogy a tanulók a tanóra során minél többször kerüljenek egymással kapcsolatba, s minél többször osszák meg gondolataikat és véleményeiket egymással.

A hagyományos tanórákon a tanulók többnyire a tanárra figyelnek, illetve a feladatok megoldására, így kevés lehetőség van a társaikkal való interakcióra. Sőt, általában tiltják is a tanárok a tanulók egymás közötti kommunikációját és egész óra a fegyelmezés körül forog.

A frontális tanóra hátránya az, hogy amikor a tanár kérdez, csak egy tanuló válaszolhat, így a többiek csak passzív hallgatókká válnak. Emiatt kevés idő jut egy-egy tanulónak, főleg nagy létszámú osztályokban, s nem csoda, hogy a tanulók kis idő után elvesztik érdeklődésüket és nem figyelnek. A kooperatív tanulás nagy előnye, hogy mindenkinek van feladata.

Az iskolákról készült legnagyobb felmérést John Goodland 1984-ben végezte, és azt állapította meg, hogy az órák 80%-ában a tanárok beszélnek, s mivel az óra többi része szervezéssel, ellenőrzéssel és fegyelmezéssel múlik el, ezért kevesebb mint 20%-ban beszélhetnek a tanulók. Ha kiszámoljuk, hogy ebben a maradék 10 percben minden tanulót fel kell szólítani, akkor egy átlagos 30-as létszámú osztályban már csak 20 másodperc jut egy tanulóra és az óra többi részében csak társaik és a tanár beszédét hallgatják, passzív résztvevőkké válnak. (pszk.nyme.hu/attachments/198_kooperativ_tanulas.pdf)

A kooperatív órákon sosem fordulhat elő, hogy csak 20 másodperc jusson egy tanulóra. Ha működik a párhuzamos interakció és a tanulók folyamatosan kommunikálnak egymással, akkor az egy főre jutó idő 20 másodpercről legalább 5 percre nő, ami tizenöt-ször több, mint a frontális tanórán. Páros munkánál ez tovább kétszereződik. Kagan (2004) szerint ebből az következik, hogy a csoportmunka eredményesebb a frontális munkánál, de a páros munka hatékonyabb a csoportmunkánál.

2. Az építő egymásrautaltság

Építő egymásrautaltságról akkor beszélünk, ha a tanulók fejlődése összefügg, az egyik tanuló sikere és fejlődése függ a másik tanulóétól, illetve az egyik csoport sikere a másik csoportétól.

Az építő egymásrautaltságnak két változata lehet: erős és gyenge.

Erős egymásrautaltságról akkor beszélhetünk, amikor mindenkinek a csoportban jól kell teljesítenie, ugyanis a csoport csak akkor sikeres, ha minden tagja megfelelően elvégzi a feladatát. Ebben az esetben mindenkinek teljes mértékben részt kell vennie a munkában a siker érdekében és ez többnyire motiválóan hat. A csoporttagok nagyon szívesen segítenek egymásnak, hiszen közös a cél. Gyenge egymásrautaltságról akkor beszélünk, amikor a csoportban nem mindenki vesz részt ugyanolyan mértékben, mivel a csoportban csak az átlageredmény számít. Ilyenkor nem elég nagy a motiváció, és nem fog minden tanuló teljes mértékben részt venni a munkában, lesznek tanulók, akik többet dolgoznak, s ugyanígy akik kevesebbet. Ilyenkor általában a gyengébb tanulók kevesebb bátorítást kapnak a munka során. (pszk.nyume.hu/attachments/198_kooperativ_tanulas.pdf)

Az építő egymásrautaltság fejleszthető, növelhető, ha olyan struktúrájú feladatokat kapnak a csapatok, ahol mindenkinek a képességeihez mérten megoldhatóak a feladatok, mindenkinek van feladata a csoportban, a szabályokat úgy határozzuk meg, hogy a csoporttagok ne dolgozhassanak előre, amíg minden tag be nem fejezi a maga feladatát. Kialakítható még a szerepek, a célok, a segédanyagok alkalmazásával is. Az építő egymásrautaltság kialakulásával nő a tanulók egymás iránti tisztelete, segítőkészsége.

Negatív egymásrautaltság ugyanúgy nagyon könnyen kialakítható a tanulók között, hiszen, amennyiben kiemeljük a legjobb munkákat vagy a legjobban teljesítőket, ha mindig csak a jelentkezőket szólítjuk fel, máris kialakul a versengés a tanulók között és vele együtt a negatív egymásrautaltság is.

Ha nincs egymásrautaltság, akkor individuális munka folyik. Ez gyakori a gyakorlatban, amikor a tantermekben minden tanuló a saját tempójában, egyedül dolgozik. Ebben az esetben kialakul a versengés és a jobban teljesítő tanulók gyengébb társaikat általában sikertelennek ítélik meg.

3. Az egyéni felelősség

Az egyéni felelősség a csoportban nagyon fontos, hiszen közös a cél a munkában és a csoport csak úgy érheti el a célját, ha mindenki megfelelően elvégzi a saját feladatát. Az egyik módszer, mely a felelősség létrejöttét elősegíti, amikor a csoport tagjai részfeladatokat kapnak és munkamegosztás van. Mindenki a feladat egy részéért felelős, amiért pontot is kap, így nagy a motiváció, hogy mindenki pontosan oldja meg a saját feladatát, hiszen így érhető el a kívánt eredmény.

Ennek az alapelvnek az a célja, hogy a tanulóiban kialakuljon a felelősség, társaik, csoportjuk, egymás iránt. Lényeges, hogy egyenlő mértékű legyen a részvétel, és ne legyen olyan tanuló, aki sokat dolgozik, vagy olyan, aki keveset. Amennyiben érvényesül és kialakul ez az alapelv, akkor a tanuló a képességeihez mérten mindent beleadva fog dolgozni, hogy minél jobban elvégezze a ráruházott feladatot.

Az egyéni felelősségtudat gyakran hiányzik a hagyományos órák kereteiből, hiszen a tanulók tudják, hogy a tanárok általában azokat a tanulókat szólítják fel, akik jelent-

keznek, így amennyiben nem jelentkeznek, nem is figyelnek annyira, kisebb a motiváció a tanulás, odafigyelés iránt.

A felelősségtudat nagy mértékben hozzájárul a kooperatív tanulási módszer sikeréhez. Azok a tanítási módszerek, ahol a csoportnak közös a célja, közösen érik el az eredményt, de a csoporttagok nem érzik magukat felelősnek, nem fog sikert elérni és nem fog javítani a tanulók teljesítményén sem.

4. Egyenlő arányú részvétel

A hagyományos módszerek legtöbbször egyenlőtlen részvételt eredményeznek, hiszen amikor a tanár kérdez, általában ugyanazok a tanulók jelentkeznek, a jobban felkészült, bátrabb tanulók, míg a félénkebb, bizonytalanabb vagy gyengébb képességű tanulók általában ilyenkor háttérbe szorulnak. Itt nem alakulhat ki egyenlő részvétel.

Párban végzett munkánál a párhuzamosság feltétele kialakul, hiszen a tanulók fele fejezi ki gondolatait egy időben, de a részvétel egyenlőségének feltétele nem alakul ki, mert a pároknál az egyik fél gyakran többet szerepel, mint a másik.

Az egyenlő részvétel kialakítható munkamegosztással és szerepek kiosztásával a csoporton belül. Szerepelosztásnál nemcsak biztos részvételt biztosítunk a tanulóknak, de hozzájárulnak az óra menetéhez is.

A kooperatív tanulásszervezés tehát olyan kooperatív eszközöket biztosít a tudáshoz való hozzáférés érdekében, amelyek lehetővé teszik, hogy mindenki igényei és szükségletei szerint elégítse ki tudásvágyát (Arató, Varga, 2008).

A munkamegosztás mindenkit a feladat egy részletéért tesz felelőssé. De mindamellett, hogy erősíti a személyes felelősségvállalást, a részvételt is kiegyenlítettebbé teszi azzal, hogy nagyjából egyenlő részét kell a feladatnak megoldani. Viszont sokkal eredményesebb a tanulónak képességek szerint elosztani a feladatokat, mint egyenlően. A siker és a részvétel szoros kapcsolatban áll egymással. Azok a tanulók, akik aktívan részt vesznek a munka folyamatában, biztos, hogy jobb élményként élik meg a tanulás folyamatát.

Kagan (2004) szerint a valódi kooperatív munka az, ahol egyszerre mind a négy alapelv érvényesül.

1. táblázat: A hagyományos és a kooperatív csoportmunka közötti különbségek
(Óhidy, A., 2005)

Hagyományos csoportmunka	Kooperatív tanulási csoport
Nincs pozitív függés a csoporton belül.	Pozitív függés a csoporton belül.
Nincs egyéni felelősség.	Egyéni felelősség.
Homogén csoport.	Heterogén csoport.
Kiválasztott csoportvezető irányít.	Közös tanulásirányítás a csoporton belül.
A feladatmegoldás áll a középpontban.	A feladatmegoldás és a csoporttagok egymással való kapcsolata egyformán fontos.

A szociális kompetencia vagy előfeltétel, vagy nem számít.	Fontos a szociális kompetencia fejlesztése.
A tanár nem avatkozik bele a csoport munkájába.	A tanár figyelemmel kíséri a csoport munkáját és szükség esetén segítően beavatkozik.
Nincs evalváció, a tanulási folyamat reflektálása és értékelése a csoport feladata.	Az evalváció és a tanulási folyamat reflektálása és értékelése a csoport feladata.

A kooperatív tanulás a gyakorlatban

A pedagógusnak a gyakorlatban elsősorban szem előtt kell tartania, hogy a gyermek leghatékonyabban közösségben tud tanulni, vagyis hogy ingergazdag környezet megteremtése szükséges a kooperatív tanulás kialakításához (Mlinarević, V., Bjelobrč, Z., 2013).

A kooperatív munka hatékonyságához tehát több tényezőt is figyelembe kell vennünk:

- A termet úgy kell berendezni, a csoportokat úgy kell kialakítani, hogy a tanulók könnyen tudjanak egymással és a másik csoport tagjaival is kommunikálni, a szükséges eszközöket könnyedén el tudják érni. Ezen kívül mindenkinek jól kell, hogy lássa a tanítót és a táblát is.

- A csoportok kialakítása kezdetben véletlenszerűen történik, de később már tudatosan alakítunk ki heterogén csoportokat, amikor már ismerjük a tanulók matematikai képességeit, hogy mindegyikben legyen erősebb, közepes és gyengébb tanuló is, és így kaphatják ugyanazokat a feladatokat. Lehet dolgozni homogén csoportokkal is, de akkor arra is figyelni kell, hogy a csoportok nem fognak hasonló tempóban haladni, valamelyik előbb készül el, illetve később fejez, ami megnehezítheti a munka folyamatát, illetve ilyenkor különböző időkitöltő feladatokat kell adni a csoportoknak, ami plusz felkészülést jelent a tanárnak.

- A heterogén csoportok kialakításakor különböző képességű, különböző nemű és etnikai csoportba tartozó tanulókat sorolunk egy csoportba. Ez a csoportosítás lehetővé teszi, hogy a tanulók taníthassák társaikat, illetve tanuljanak egymástól. Javul a kapcsolat a különböző képességgel rendelkező tanulók, valamint a fiúk és a lányok közötti viszony is.

A kooperatív csoportok ideális létszáma 4 fő. Ez azért a legjobb, mert alkalmas csoporton belüli páros munkára is.

- Közösén kell beszélni a kialakuló zajszintről is, hiszen ha az egyik csoport beszél, akkor a mellette levőnek hangosabban kell, majd ezután az elsőnek kell ezt túlszárnyalnia, és ez átlépheti a normális keretet. Nagyon fontos, hogy közösén kialakítsunk/kitaláljunk egy jelet, mely alkalmazásakor mindenki azonnal abbahagyja a munkát és a tanítóra figyel (zaj esetén alkalmazható). Lehet ez pl. egy kézfelemelés, ami figyelmezteti a tanulókat. A tanító felemeli a kezét, aki észreveszi e jelzést, szintén felemeli a kezét és hamarosan mindenki felfigyel erre és csend lesz.

– Pontosan kell ismertetni a munka előtt a tanulókkal a szabályokat, illetve azt, hogy kinek mi a feladata. A kooperatív munka során a tanulók szerepeket kapnak, hogy minél könnyebben dolgozzanak együtt, és a munka során végig az adott „szerep” alapján dolgoznak. A szerepek olyan eszközök, amelyek fejlesztő célt szolgálnak. A szerepek kialakításakor nincsenek fontosabb és „kevésbé fontos” beosztások, mindenki egyenrangú kell, hogy legyen. Ezt úgy is biztosíthatjuk, hogy a szerepeket kicseréljük, változtatjuk a tanulók között.

Amennyiben valamely kompetenciát szeretnénk fejleszteni a tanulónál, akkor az alapján kell a szerepeket kitalálni. A szerepek pozitív egymásrautaltságot alakítanak ki, hiszen mindenkinek feladata van, de ezek a feladatok kiegészítik egymást, egymásba fonódnak. Annyiféle szerepet találhatunk ki, amennyi fejlesztendő területet felismerünk a tanulók között. Gyakran célszerű közösen is kialakítani szerepeket. Gyakori: a szóvivő, jegyző, feladatfelelős, időfigyelő, eszközfelelős, csendkapitány...

A kooperatív szerepek a kooperatív alapelveket teljesen kielégítik: egyenlő a részvétel a kiosztott szerepek, feladatok miatt, párhuzamos interakció alakul ki, hiszen mindenki egyszerre dolgozik, építő egymásrautaltság, mivel mindenki együttműködik csoporton belül, de akár csoportok között is, és az egyéni felelősség is adott.

Amennyiben rendszeresen alkalmazunk bizonyos szerepet egy tanulónál, hamarosan azonosulni kezd szerepével, elsajátítja a szükséges kompetenciát, amelyet fejleszteni akartunk.

A tanulókat gyakran kell bátorítani, ha hibáznak azt is megbeszélni. Durván ötperces célirányos kikapcsolódás félórányi koncentrált többletmunkát eredményez (Faust-Siehl & Ganzer, 1994). Az óra alatti kikapcsolódást játékos tanulási tevékenységekkel valósíthatjuk meg.

– Ugyancsak fontos az óra végén az értékelés, a tapasztaltak megbeszélése, milyen volt a tanulók együttműködése, megvalósult-e minden célunk, a követelményeknek megfelelően alakult-e a tanóra.

Nagyon sokat segít, ha tapasztalatainkat meg tudjuk beszélni kollégáinkkal, illetve részt tudunk venni egymás óráin. 2013/2014-es tanév májusában olyan szerencsés helyzetben voltunk, hogy több iskolában is részt tudtunk venni kooperatív módon szervezett matematikaórákon alsó osztályokban, így több helyen is tapasztalatot szerezhettünk, hogy milyen nehézségek jöhetnek létre az óra során.

A pedagógus feladata a kooperatív órán

A tanítónak nincsen vezető, irányító szerepe a kooperatív órán, csupán megfigyelő. A tanulási folyamat irányítása során áttevődik a súly a tanulók tevékenységének, a csoportok munkájának irányított megfigyelésére. Jobban figyelhet arra, hogy kik akadtak el a tanulási folyamatban, segítséget nyújthat, konzultáns szerepet tölthet be (Kagan, 2001).

A pedagógusnak háttérben kell maradnia, miután megbeszélték a feladatokat, de a tanulóknak tudniuk kell, hogy bármikor számíthatnak rá, ha szükségük van segítségre.

A tanítónak többet kell egy ilyen órára készülnie, mint a hagyományos órákra. Időkitöltő feladatokkal is kell, hogy készüljön, hiszen nem szabad a tanulókat tétlenül hagyni, mivel akkor nehezebben fegyelmezhetők.

Elengedhetetlen az eredményes órához, hogy a tanító állandóan figyelemmel kísérje a tanulók munkáját és alaposan megfigyelje, hogy mindenki megfelelően végzi-e a feladatát. A kooperatív módszereket alkalmazó pedagógusnak kreatívnak kell lennie, jó alkotó- és szervezőkészséggel rendelkeznie. Megfelelő feladatokat kell tudni alkalmazni, a csoportokat megszervezni. Figyelemmel kell kísérnie a tanulók együttműködését, és tudnia kell, hogy minden tanuló részt vesz-e a munkában, segíti-e a csoport munkáját, és ha szükséges, megfelelően biztatni a diákokat. Azt is el kell fogadnia, hogy a tanulók nemcsak tőle tanulhatnak, hanem egymástól, egymással, közösen.

A kooperatív módszerrel kapcsolatos nehézségek

A kooperatív órákon sajnos nem tudunk minden hibás információt kiszűrni a tanulók együttműködése során, így fennáll a veszély, hogy helytelen megoldásokat, magyarázatokat is megosztanak egymás között, de még így is nagyobb esélyünk van tanítóként a helyesbítésre, mint egy hagyományos óra során, hiszen ott a legtöbb rossz válasz vagy gondolat nem is hangzik el.

A hagyományos matematikaórákon gyakran előfordul az is, hogy a tanulók nem figyelnek, elkalandozik a gondolatuk, nézelődnek, szundikálnak, de ez a gyakorlatiasabb módszert igénylő kooperatív órákon nem igazán fordul elő, hiszen a tanulók állandóan munkára biztatják egymást.

A hagyományos órákon a tanítók elvárják, hogy a tanulók fegyelmezettek legyenek, az órán szigorúan csend uralkodjon, ezzel ellentétben a kooperatív órákon a diákok sokkal szabadabban mozoghatnak, kommunikálhatnak, vitatkozhatnak.

A kutatás módja és az eredmények ismertetése

A kutatással többek között arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a tanulók mennyire szeretnek kooperatív munkaformával dolgozni, szívesen segítenek-e egymásnak a munka során, hogyan érzik magukat a tanórákon, zavarja-e őket a nagyobb nyüzsgés és hangzavar, javul-e esetleg a matematikaóráról alkotott véleményük, illetve jobban kedvelik-e így a matematikaórát, szeretnék-e, hogy több ilyen szervezésű matematikaórájuk legyen, és persze azt is vizsgáltuk, mennyire valósulnak meg a kooperatív alapelvek.

Vizsgálatunkat három szabadkai általános iskolában végeztük, Széchenyi István Általános Iskolában, Majsai Úti Általános Iskolában és Jovan Mikić Általános Iskolában. A vizsgálatban 8 alsós osztályból 210 tanuló véleményét használtuk fel a kooperatív tanulásról, akik két héten keresztül kooperatív munkaformát alkalmazva dolgoztak a matematikaórán (legkevesebb öt alkalommal).

Begyakorló óra esetében az egész óra során kooperatív tanulás folyt, míg új anyagnál az óra egy részében. Az érintett tanítási témakör minden osztály esetében: a természetes számok és műveletek a természetes számok halmazában.

A kooperatív csoportok kialakításánál figyelembe vettük a tanulók matematikai eredményét, így mindegyik csoportban volt egy nagyon jó képességű, egy gyenge és két vagy három jó képességű tanuló, az osztály létszámától függően.

A megtartott kooperatív órák után a tanulók kérdőívet töltöttek ki, névtelenül, illetve neveik helyett szimbólumot használtak. A kérdőív 25 állítást tartalmazott, amelyek értelmezése után a tanulók feladata az volt, hogy eldöntsék, milyen mértékben egyeznek az adott állítással.

2. táblázat: A tanulók véleménye a kooperatív munkaformáról
százalékos arányban kifejezve*

 ÁLLÍTÁSOK	1. Egyáltalán nem értek egyet az állítással %	2. Nem értek egyet az állítással %	3. Nem is egyezek, de nem is vagyok ellene, döntésképtelen vagyok	4. Egyezek az állítással %	5. Teljes mértékben egyezek az állítással %	6. Nem értem az állítást %
1. A csoportmunka során segített társaim magyarázata.	6%	4%	8%	11%	70%	1%
2. Tetszett, hogy közösen kellett dolgoznunk.	3%	-	4%	13%	79%	1%
3. Jobban élveztem az órákat, mert csoportban dolgoztunk.	4%	3%	9%	10%	72%	2%
4. Jobban megértettem az anyagot, a feladatokat, amikor csoportban dolgoztunk.	18%	3%	13%	21%	53%	2%
5. Zavart a nagy nyüzsgés.	44%	9%	14%	9%	24%	-
6. Ha nem csoportban kellett volna dolgoznom, gyorsabban haladtam volna.	43%	5%	10%	8%	31%	3%
7. Örültem, hogy olyan társaimmal is beszélgettem, akikkel eddig nem nagyon sikerült.	14%	3%	9%	13%	57%	4%

8. Bátrabban mertem kérdezni tanítótól, amikor csoportban voltam.	28%	4%	6%	15%	45%	2%
9. Úgy érzem, hogy másoknak is el tudnám így magyarázni az anyagrészt, illetve segíteni tudok csoportmunka során.	4%	3%	9%	11%	71%	2%
10. Jobban figyeltem matekórán, mint ezelőtt és több feladatot sikerült így megoldanom.	18%	4%	16%	10%	51%	1%
11. Kevésbé tartok a matekórától, mint ezelőtt.	34%	3%	13%	7%	41%	2%
12. Otthon kevesebb gondot okozott a házi feladat megoldása, mint ezelőtt.	22%	3%	13%	11%	46%	5%
13. Osztálytársaimnak a feladatokat szívesen elmagyarázom, szívesen segítek másoknak a tanulásban.	3%	2%	5%	10%	79%	1%
14. Aktívan részt veszek a csoportos tevékenységekben.	2%	-	4%	19%	71%	4%
15. Csoportos tevékenységekben vezető szerepet vállalok, a közös munkát örömmel szervezem, irányítom.	17%	5%	9%	11%	56%	2%
16. Társaim számítanak a segítségemre, szívesen bevesznek a csoportjukba.	6%	2%	6%	15%	64%	7%
17. Könnyedén teremtek kapcsolatokat másokkal.	6%	2%	11%	12%	65%	4%
18. Csoportom érdekeit önzetlenül képviselem, felelősséget érzek.	8%	1%	8%	17%	58%	8%
19. Ha többen együtt dolgozunk, akkor szívesen veszek részt a munkában, és ötleteket is adok.	3%	-	8%	14%	73%	2%
20. Ha többen együtt dolgozunk, akkor csendben vagyok és türelmesen végighallgatom társaim véleményét.	13%	3%	12%	18%	52%	2%
21. Jobban szeretek úgy dolgozni, hogy mindenkinek csoportszerepe van.	7%	3%	6%	8%	74%	2%

22. Ha többen együtt tanulunk, jobban szeretem, ha előbb mindenki ötleteket ad a közös munkához, és azután együtt dolgozunk.	6%	3%	8%	17%	61%	5%
23. Örülök, ha segíthetek társaimnak az iskolai munkában.	2%	2%	3%	13%	78%	2%
24. Nem szeretem, ha egyedül kell a feladataimon dolgozni.	20%	5%	18%	10%	44%	3%
25. Jó érzés, ha a társaim láthatják, hogy jól dolgozom.	2%	-	2%	12%	82%	2%

*(állítások megfogalmazása Mécs Anna nyomán)

Az eredményeket táblázatban mutatjuk be. A táblázat alapján láthatjuk, hogy a tanulók közül hányan és milyen mértékben egyeztek az adott állításokkal.

Úgy gondoljuk, hogy amennyiben a tanulók 1-es, illetve a 2-es számot karikázták be, abban az esetben nem egyeztek, 3-ast karikáztak, ha bizonytalanok (döntésképtelenek) voltak, 4-est és 5-öst pedig abban az esetben, amikor egyeztek az adott állítással, illetve 6-ost, amennyiben nem értették az állítást.

Az eredmények alapján tisztán látható, hogy a tanulók 81%-a állítja, hogy segített neki a munka során a társainak a magyarázata (1. állítás). Megállapítható, hogy a tanulók 92%-ának tetszett, hogy közösen, együttműködve dolgoztak (2. állítás). Az eredmények azt is mutatják (3. állítás), hogy a tanulók 82%-a jobban élvezte a matematikaórákat, mert csoportban tevékenykedett. Megfigyelhető (4. állítás), hogy a tanulók 74%-a jobban megértette a feladatokat a közös munka során. Az eredményekből látható (5. állítás), hogy a tanulók 53%-át nem zavarta a zaj, 14%-a bizonytalan, míg a tanulók 33%-át zavarta.

A tanulók 70%-a örült, hogy olyan társaival is kommunikált, akikkel nem igazán szokott egyébként, 60%-uk bátrabban kérdezett, 82%-uk úgy érezte, hogy el tudná magyarázni társainak azt a tananyagot, ami nehézséget okoz.

A diákok 61%-a jobban figyelt matematikaórán, mint előtte és sikeresebbek voltak a feladatok megoldásában is (10 állítás).

Arra az állításra (11. állítás), hogy a matematikától mennyire félnek a tanulók, kiegyenlítettebben válaszoltak, a diákok 48%-a nem fél a matekórától annyira, 13%-a bizonytalan, míg a tanulók 37%-ának segített ez a tanulási munkaforma.

Az eredményekből megállapítható, hogy a tanulók 57%-a úgy gondolja, hogy otthon kevesebb gondot okozott a házi feladat megoldása, mint ezelőtt, 18%-a bizonytalan, míg 25%-a úgy gondolja, hogy ugyanannyi nehézsége volt, mint régebben, amikor hagyományos munkaformával dolgoztak (12. állítás).

A diákok 90%-a aktív a kooperatív tanulás folyamán (14. állítás), 67%-uk szívesen vállal irányító szerepet is (15. állítás), 79%-uk érzi úgy, hogy társaik szívesen dolgoznak

velük együtt (16. állítás), 77%-uk könnyen teremt másokkal kapcsolatot (17. állítás), 70%-uk vallja azt, hogy a munka során türelemmel hallgatják meg társaik véleményét (20. állítás).

Az eredményből következik (21. állítás), hogy a tanulók többségének tetszett a csoportszerepeket alkalmazó munkaforma, a tanulók 82%-a pozitívan vélekedett az ilyen tanulásszervezésről.

A tanulók többsége, 91%-a örül, ha segíthet társainak a feladatok megoldásában (23. állítás).

A diákok 94%-át jó érzéssel tölti el, amikor a társai látják, hogy jól dolgozik (25. állítás).

A mellékelt eredményekből az következik (18. állítás), hogy a tanulók 75%-a önzetlenül képviseli a csoportja és társai érdekeit, és felelősséget érez irántuk.

Összefoglaló

Az alsó osztályos tanulók körében végzett vizsgálat eredményei szerint a kooperatív munkaforma hatékonynak mutatkozott.

Az eredmények azt mutatják, hogy a kooperatív tanulás fejleszti a tanulók együttműködő képességét, kommunikációját, toleranciáját, elfogadó képességét. A tanulók ezeken az órákon nyugodtabbak, nő az önbizalmuk, hiszen nincs versengés egymás között, ugyanis közös cél vezérli őket, és csakis közösen lehetnek eredményesek, így nem félnek annyira a matematikától, illetve nem tartanak annyira a sikertelenségtől, mert együtt kell megbirkózniuk a feladatokkal, tehát javul a tanulók matematikával szembeni hozzáállása is.

A tanulók egyenrangúaknak érzik magukat, nem érzik a különbségeket, elfogadják az egyébként kiközösített vagy kevésbé elfogadott és népszerű diákokat. Az inkluzív oktatásban részt vevő tanulók is könnyebben beilleszkednek a kooperatív munkába, több sikerélménnyel gazdagodnak és eredményesebbek a tananyag elsajátításában is. Fontos előny a differenciálás, hiszen a tanulók különböző nehézségű feladatokat kapnak, képességüknek megfelelően. Így a munka során mindenkinek van feladata, nemcsak a legjobb képességű tanulók dolgoznak, mindenki hozzájárul a csoport eredményéhez.

Tapasztalatunk szerint a pedagógusok leginkább a hagyományos munkaformákat alkalmazzák, ahol a tanár a „domináns” és a kész tudást adja át a tanulóknak, de ennek során a tanulók motiválatlanok, nem eléggé aktívak. Hiába a sok kutatás, mely mind azt bizonyítja, hogy a kooperatív tanulási módszer hatékony, mégsem alkalmazzák elegendő mértékben. Hogy ez miért van így, a kérdést egy következő vizsgálatunk során szeretnénk tovább elemezni.

Irodalom

Arató, F., Varga, A. (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve: Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*, Educatio, Budapest, 15–26.

Bakó, B., Simon, K. (2010, szerk.): *Kooperatív tanulás*, Segédlet a kompetencia alapú pedagógus képzés módszertani megújulásához, Forrás: http://pszk.nyme.hu/tamop412b/kooperativ_tanulas/5_a_kooperativ_tanulas_ngy_alapelve.html

Benda, J. (1994): *A HKT innovációs program hatásvizsgálata*. HJA, Budapest

Faust-Siehl, D. & Granzer, D., Stille und Entspannung; "Schlaflieder" für die Pädagogische Vernunft? *Pädagogik*, 1994, 46, 12, 31–34.

Good, T.L., Brophy, J.E. (2008): *Nyissunk be a tanterembe! 1–3.* (Ford.: Abrudán Katalin) Educatio Kht. Budapest, 2008. Forrás: <http://hiszem.hu/szakanyagok>

Horváth, A. (1994): *Kooperatív technikák*. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest

Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*, Ökonet Kft., Budapest

Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*, második, javított kiadás. Ökonet Kft., Budapest

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

Mécs, A. (2009): *Miben segíti a kooperatív módszer a matematika tananyag megértését?* ELTE, Budapest

Mlinarević, V., Bjelobrč, Z. (2013): Stavovi odgojitelja o njihovim ulogama u suradničkom učenju djece rane i predškolske dobi. *Évkönyv 2013, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, VIII. évfolyam 2013, 1. szám*, 98–114.

Óhidy, A. (2005): Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle 12. szám*, 100–108.

Orbán Józsefné (2009): *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás*, Orbán & Orbán Bt., Pécs

Pintér Krekić, V. (2012): A kezdő matematikaoktatás innovációja. *Évkönyv 2012, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, VII. évfolyam 2012, 1. szám*, 173–179.

11.

ÖSSZEFOGLALÓ

A költészet megment (-e még) minket? – Joseph Brodsky/Joszif Brodskij költészet- és nyelvfelfogásáról című tanulmányban Túri Katalin Brodskynak a költészetről és a nyelvről vallott nézeteit vizsgálja. Brodsky (1940–1996) védjegye a nyelv és a költészet bálványozása volt. Nézeteit nemcsak ő nevezi szokatlannak a Nobel-díj átvételekor elmondott beszédében, hanem kritikusai, életrajzírói is. Költészetfelfogását elsősorban esszéi tárgyalják. A jelen tanulmány a magyarra is lefordított ilyen tárgyú esszéket ismerteti, kiegészítve néhány, a további esszékre történő utalással. A tanulmány célja ezen belül is az, hogy e szokatlan költészetfelfogásnak a lényegét megragadja, azt, amiért a költő maga is szokatlannak tartja. Mégpedig, hogy a költészet, vagy általánosabban az irodalom, a művészetek az egyediségre tanítanak minket, és ez által mentenek meg. Az egyediség nemcsak a 20. század elnyomó diktatúrái miatt fontos (a költőt a Szovjetunióból 1972-ben száműzték), hanem mindenkor, minden ember életében. Brodsky szerint az egyediséget többek között a népességszaporodás is veszélyezteti, a költészet, az irodalom fontosságát ezért nem lehet eléggé hangsúlyozni. De vajon a költészet megment-e még minket? Mi a szerepe, helye, súlya napjainkban? Brodskij gondolatai ösztönzőek lehetnek mindezen kérdések átgondolásában.

Kulcsszavak: *költészet, nyelv, egyediség, valóság*

ABSTRACT

The study entitled Shall we (still) be saved by poetry? – about Joseph Brodsky's (Iosif Brodskii's) views on poetry and language written by Katalin Túri examines how Brodsky looked on poetry and language. Worshipping language and poetry was Brodsky's (1940-1996) trademark. It is not only him who called his approach to poetry uncommon in his Nobel Lecture, but his critics and biographers too. Brodsky's views on poetry are primarily discussed in his essays. The present paper deals only with essays available in Hungarian but it makes references to some others as well. More precisely, this study aims to find the core of this uncommon understanding of poetry, exactly what makes the poet himself find it uncommon: poetry, and in general literature and art teach us to be unique and in that way they can save us. Individualism is not only important for him in the context of twentieth-century oppressive dictatorships (he was expelled from the Soviet Union in 1972) but any time, in anybody's life. In our days population explosion among other things seems to endanger individualism, thus we cannot overemphasize the importance of poetry and literature. But can poetry still save us? What is its role and place nowadays? Brodsky's thoughts will probably provoke us to think about these questions.

Keywords: *poetry, language, individualism, reality*

Évkönyv 2015, X. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 821.111(73)BRODSZKIJ J.
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2015. június 30.
Az elfogadás időpontja: 2015. július 12.
Terjedelem: 87–93.



TÚRI Katalin

doktorjelölt
Magyar Nyelvi és Kultúratudományi
Tanszék, tanársegéd
Kaposvári Egyetem, Kaposvár
turi.katalin@ke.hu

A KÖLTÉSZET MEGMENT (-E MÉG) MINKET? – JOSEPH BRODSKY/ JOSZIF BRODSZKIJ KÖLTÉSZET- ÉS NYELVFELFOGÁSÁRÓL

*Shall we (still) be saved by poetry? on Joseph Brodsky's /
Joszif Brodskij's approach to poetry and language*

*Da li nas poezija (još) spašava? O poetici i poimanju
jezika Džozefa/Josifa Brodskog*

Bengt Jangfeldt nemrégiben magyarul is megjelent könyve Brodskyról *A nyelv az Isten* alcímet kapta. Az orosz–amerikai költő és esszéíró neve, Joseph Brodsky vagy Joszif Brodskij már önmagában is nyelvi jellegű problémát vet fel, mintegy következményként annak, hogy két nyelven írt, két kultúrához tartozónak vallotta magát. Felfogásában a nyelv metafizikai entitás, amely azonban, mint a későbbiekben látni fogjuk, mégsem lép Isten helyére (az alcím sugallata ellenére). A nyelv ilyenén „bálványozása” kapcsolatba hozható azzal, hogy kénytelen emigrációja után Oroszországot egyedül a(z orosz) nyelv helyettesítette számára (Brodsky, 1995), illetve zsidó származásával is, tekintve hogy a bibliai értelemben, ahhoz hasonlóan, mint teremtő szót, igét értelmezi a nyelvet. Költői megvilágosodásának történetét (Losev, 2006 és Brodsky, 1987) is megemlíthetjük, hiszen még pályája elején egy Auden-vers kapcsán felismerte, hogy az Időnél egyedül a Nyelv nagyobb. Idő és Nyelv, továbbá harmadikként a Tér viszonyai az egész életmű központi témája, amely természetesen költészetfelfogása szempontjából is fontos. A jelen tanulmány keretei között azonban Brodsky költészetfelfogásának erre a tágabb kontextusára csak utalni tudunk. A következőkben elsősorban a magyarul is olvasható ilyen tárgyú esszék (*Szokatlan látásmód. Beszéd a Nobel-díj átvételekor; Szerénytelen javaslat; A költészet: a valóságnak ellenálló forma*) alapján vázoljuk Brodsky költészet- és nyelvfelfogását, megjegyezve, hogy a fordítás bizonyos pontatlanságai miatt az eredeti szövegeket használtuk inkább. A fentiekben felsorolt esszékre jellemző „a vitázó hajlam és a provokációkedv” (Jangfeldt, 2013, 199). Brodsky saját nézeteit általában a költészetre vonatkozó bizonyos közkeletű nézeteket cáfolandó fejt ki.

A költészet: a valóságnak ellenálló forma (Előszó Tomas Venclova lengyel verseskötetéhez) című esszé (1989) elsősorban költészet és valóság viszonyát, másodsorban a költő feladatát, kötelezettségeit a formára vonatkozóan vizsgálja. Költészet és valóság viszonya

semmiképpen sem képezhető le az arisztotelészi mimézis fogalmára. A pusztá utánzás azt sugallná, hogy a költészet alárendelődik a valóságnak. De Brodsky éppen az alárendelődéstől óv. Költészet és valóság viszonyát kölcsönösen ellentétes viszonyként értelmezi: a költészet a mindenkori valóságot helyettesítendő egy tökéletesebb, saját valóságot teremt, szembeszáll az adott valósággal, éppen ezért a valóság is általában szembeszáll a nem konformista költővel. A valóság ebben az esszében általános, konkrétan nem meghatározott értelemben szerepel, a példák azonban az éppen adott történelmi valóságra vonatkoznak. Például Venclova az '56-os magyar forradalom leverését követően fordult teljesen az irodalom felé. A másik példa, amelyet Brodsky mint sajnálatos esetet említ, hogy véleménye szerint a 20. század leszámolt a művészetekkel, a költészet is fenyegedett helyzetbe került.

A modern esztétika, annak „új” kifejezőeszközei és különösen a szabad vers ellen irányul az esszében Brodsky provokatív hangvétele (Ryan, 1993). Elfogadhatatlannak tartja azt, hogy a 20. század tragikus történéseivel (két világháború, atompusztítás stb.) magyarázzák a szabad vers és más újítások megjelenését, ami valójában nem más, mint a forma eróziója, a költészet hanyatlása. A szabad vers azért népszerű, mert ez adható el, nem a költészetből belülről fakad, hanem a piac diktátuma, tehát példája annak, amikor a valóság sajnálatos módon fölébe kerekedik a költészetnek. Téves azt gondolni, hogy az extrém körülmények extrém kifejezőeszközöket követelnének, a korábbi századok költőiben ez fel sem merült. Brodskij szerint tehát az újítás csak a tartalomra vonatkozhat, a formára csak korlátozottan, amennyiben az a kötött forma (a rím és a metrum) keretein belül marad.

A következő, Brodsky szerint antidemokratikus nézet, amelyet cáfol, a költő kiválasztottsága, az az elképzelés, hogy a költő érzékelése bonyolultabb, kifinomultabb, mint másoké, és ez fejeződik ki az új kifejezőeszközök használatában. Sem kortársainál, még kevésbé költő elődeinél nem bonyolultabb az érzékelése. A költészet demokratikussága éppen abban áll, hogy a mindenki számára hozzáférhető tapasztalatból, a valóság tökéletlenségének közös tapasztalatából indul ki, arra reagál, a fölé emel mint „örömhír”. Brodsky nem fejt ki, hogy a költészet által teremtett valóság hogyan lesz tökéletesebb az objektív valóságnál, de arra következtethetünk, hogy ez nagyban köszönhető a versnek mint formának, harmonikus hangzásának és a forma sugallta erkölcsi tartásnak.

Brodsky meghatározásában tehát a költészet a valóságnak ellenálló forma, amely definíció kétértelmű a viszony kölcsönössége okán. A költészet ellenálló, maradandó forma kell, hogy maradjon, amely nem hagyja, hogy formai jegyei (rím, metrum) korrodálódjanak a piac, a külső valóság igényei szerint. Másrészt támadólag is ellene áll a valóságnak olyan módon, hogy egy jobb, alternatív valóságot teremt, mint „örömhír” fölébe emel az adott történelmi valóságnak, vagy még általánosabban, a valóság egzisztenciális tapasztalatának. A *civilizáció gyermeke*¹ című esszében szereplő költészetmeghatározásnak

¹ A magyarra még le nem fordított esszéket csillaggal jelöltem a szövegben, ezekből saját fordításban idéztem. Ezek az idézés sorrendjében: *The Child of Civilization, A Poet and Prose, The Keening Muse*, mindhárom Brodsky 1987-es esszékötetében olvasható.

ugyancsak az ellenállás a lényege: „A dal a nyelvi engedetlenség egy formája, hangzása sokkal többet von kétségbe, mint a konkrét politikai rendszer: megkérdőjelezi az egzisztenciális rend egészét” (Brodsky, 1987, 136).

A kötött forma nélkülözhetetlensége a költő erkölcsi természetű kötelességeiből fakad. A költő felelősséggel tartozik az olvasók felé, akiket hatásosan megszólítani csak úgy lehetséges, ha a költői megnyilatkozás a nyelvi törvény formájába van öltöztetve. Erre szolgál a rím és a versmérték, amelyek által a költői megnyilatkozásnak súlya van, ugyanakkor memorizálható, és ilyen módon hosszabb távon is hatást gyakorol az olvasóra. A költőnek kötelezettségei vannak a nyelv irányába is, a metafizikai természetű nyelv éppen a rím és a metrum által nyilatkozik meg. A rím feltár a nyelvben adott, de a valóságban még nem felismert összefüggéseket az összecsengő dolgok és jelenségek között. A hang is, a közhiedelemmel ellentétben, jelentést hordoz, a szónak ezt az aspektusát, a hangzását leginkább a metrum közvetíti. Harmadrészt a költő költőelődei is adósa, tőlük örökölte a költői nyelvet, köteles ezért úgy írni, hogy elődei számára is érthető legyen, megőrizve a formai jegyeket.

Mindhárom kötelezettség – az olvasók, a nyelv, a költőelődök felé – valójában a nyelvre irányítja a figyelmet. A költészet tehát nem kívülről, a valóság (sem általános, sem a költő életrajza értelmében)² felől irányítódik, annak semmiképpen sem rendelődik alá, hanem belülről, a kifejezőeszköz, azaz a nyelv felől, amely mivel irányít, a brodskiji értelmezésben meg is szűnik eszköznek lenni. Sokkal több annál, metafizikai jellegű, amit a régiek a Múza hangjának neveztek, az valójában a nyelv. A nyelv diktálja a verset, írja Brodsky több esszében is. „A verset nem a tények hívják életre; a verset a nyelv [az orosz szövegben: a nyelv diktálja] és egy Tomas Venclova névre hallgató egyedi lény segíti világra” (Brodskij, 1998, 214). „A versíró azért írja a verset, mert a nyelv sugallja vagy egyszerűen diktálja a következő sort” (Brodskij, 1998, 199). Költő és nyelv kapcsolata a visszájára fordul: „nem a nyelv az ő [a költő] eszköze, hanem ő eszköze a nyelvnek, azért hogy annak létezése folytatódjék” (Brodskij, 1998, 197).

A költészet a nyelv legmagasabb (szó szerinti és átvitt értelemben is) létezési formája. A *költő és a próza** című esszében nagyon érdekes meghatározását találjuk. A költészet „a saját tömegét és a gravitáció törvényét megtagadó nyelv, a nyelv felfelé törekvése – vagy oldalirányba – ahhoz a kezdethez, ahol a Szó [Ige] vala” (Brodsky, 1987, 186). Hasonlóképpen A *civilizáció gyermekében** a költészet „egy szellem, amely testet keres, de szavakat talál” (Brodsky, 1987, 123), hogy kifejeződhessen. „[N]em arra irányuló kísérlet, hogy a valóságból meneküljön, hanem ellenkezőleg, kísérlet, hogy megleveleltesse azt” (Brodsky, 1987, 123). A szellemi, metafizikai természetű nyelv tehát az eredetéhez igyekszik, miközben megleveleltesse, spiritualizálja a valóságot, képes azt is magasabb szintre emelni, jobbra tenni, mint azt a fentiekben szereplő Venclova-esszé kapcsán

² Erről részletesebben lásd például a magyar esszékötetben is megjelent *Altra ego* című esszé. Életrajz és költészet viszonya fordított, mint azt általában gondolni szokás: a különböző életrajzi események, például a bebörtönzés, száműzetés stb. nem okai, hanem következményei a költői tevékenységnek.

is említettük. Az ószövevényi teremtmő szóval és az újszövevényi megtestesült igével vont párhuzamok jellegzetes példái Brodsky áhítatának, „hitének” a költészetben és a nyelvben. Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy Brodsky a nyelvet isteni eredetűnek tartotta, ugyanakkor a költészet által lehetségesnek vélte az eredethez, azaz az Istenhez való fordított irányú törekvést is, amit *A lelkesedő Múza** című esszében fogalmaz meg: „A szeretet alapvetően a végtelen [Isten] viszonyulása a véges felé. A fordítottja vagy hitet vagy költészetet eredményez” (Brodsky, 1987, 44).

Szokatlan látásmód. Beszéd a Nobel-díj átvételekor (1987) című írásában Brodsky ugyancsak foglalkozik a nyelvvel, azzal, hogy az isteni eredetű nyelv hogyan nyilvánul meg a költőn mint eszközön keresztül, hogyan hat rá. A versíróban legelsősorban az az érzés jön létre, „hogy közvetlen kapcsolatba lépett a nyelvvel, pontosabban, hogy függőségbe került vele, függ tőle, mindentől, amit e nyelven már kimondtak, leírtak” (Brodskij, 1998, 198). A brodskiji meghatározásban ezért a költő legfontosabb tulajdonsága a függőség, a költő olyan mértékben függ a nyelvtől, mint az alkoholista az alkoholtól. A nyelvet a költő az elődeitől öröklí, de az, ahogyan, amilyen minőségben ők írtak, nemcsak a nyelv jelenbeli állapotát, lehetőségeit határozza meg, hanem a nyelvben felhalmozódó potenciált, erőforrást is a nyelv jövőjére nézve. A nyelv jövőjét tehát mindig az adott nyelven íródott, magas színvonalú költészet biztosítja, egyéb tényezők, például a nyelvet beszélők minél nagyobb száma mellett. A versíró azért is függőségbe kerül a nyelvvel, mert a versírás során azt tapasztalja, hogy messzebb jut el benne, mint ahogy azt elképzelte az adott vers írásához fogva. A végtelen természetű nyelv³ képes a jövőjéből beavatkozni a jelenbe és kinyilatkoztatásszerű felismeréseket adni, ahogyan a versírás közben sugallja a következő sort. Azaz egy váratlan szó vagy rím segítségével a versíró a világ megismerésében új felismerésekre juthat, oda, ahová előtte még senki sem jutott el, ez az élmény pedig újra és újra versírásra sarkallja. Ilyen értelemben nevezi Brodskij a versírást a gondolkodás katalizátorának nemcsak ebben az esszében, hanem például *A költő és a próza** címűben is.

Ez az esszé is szembeállítja a nyelvet, illetve az irodalmat a társadalmi valósággal: az állammal, a politikai rendszerrel. Brodsky nyilván a szovjetrendszer negatív tapasztalatából indul ki, utal is arra, a szembenállás azonban bármely társadalmi szerveződés esetében érvényes. Irodalom/nyelv és állam különbözőségének okai elsődlegesen az Idő (Brodskij egyik kulcsfogalma, lásd fentebb) vonatkozásában és ehhez kapcsolódó hatásukban mutatkoznak meg. A nyelv régebbi is és hosszabb életű is, mint az ideiglenes társadalmi berendezkedés. Olyan végtelen entitás, amely ráadásul kerül a klisé, hiszen mint beszédnek az előrehaladás a belső logikája. A költőelődök feltevéseire adott

³ A nyelvről még lásd az *Cat's Meow* és a *Wooing the Inanimate* című esszéket az 1995-ös kötetből. A nyelv a túlviláginak, a fölöttünk álló valóságnak, vagy ahogyan Brodskij fogalmaz, az élettelennek az elsődleges információs vonala. Arról közvetít számunkra információt, ad kinyilatkoztatást. Így tevékenysége során a költő akaratlanul is érintkezésbe lép ezzel a másik szférával, amit Brodskij még tiszta Időnek is nevez. A tiszta Idővel való érintkezés a nyelv által pedig nyomot hagyhat a konkrét verseken, a személytelen hang, a monoton ritmus stb. tulajdonképpen annak hatása, a tiszta Idő imitálása.

választ majd újabb válasz követi a soron következő költőktől abban a folyton előre haladó beszédfolyamatban vagy párbeszédben, ami maga a költészet. Az állam ezzel szemben nemcsak ideiglenes, hanem klisészerűen⁴ működik, a történelem mindig önmagát, a múltat ismétli meg. Ezeknek az időbeli jellemzőknek azért van nagy jelentősége, mert a nagyobb és jótékony hatású irodalom hatása kell(ene), hogy érvényesüljön az állam negatív, az egyént a tömeg részeként kezelő, azaz tömegesítő hatásával szemben. Az irodalom, hangsúlyozza Brodsky, ha tanít valamire, költőt és olvasót egyaránt az emberi létezés egyediségére tanítja. Míg az állam az ismétlődő „tegnap”, az irodalom a „ma”, mert „segít az embernek pontosítani létezésének idejét, elkülöníteni magát elődei tömegétől éppúgy, mint kortársaitól, elkerülni a tautológiát” (Brodskij, 1998, 187). Azaz segít abban, ami az ember legfontosabb feladata: a saját (egyszeri) életét, az ember genetikailag eleve adott egyediségét megélni. Ha az ember ezt elmulasztja, a saját élete helyett úgy él, ahogyan azt mások ráerőszakolják, mulasztásának helyrehozására az élet egyszeri lehetősége miatt nincs mód. Csak az egyéniség jelent védekezési formát a rabszolgaság bármilyen fajtája ellen, amelybe akár a politikai rendszer, akár egy másik ember akar belekényszeríteni minket. Mivel korunk népességszaporodása veszélyezteti az egyediséget, még inkább szükségünk van, szükségünk lenne a költészetre. Az irodalom ilyen értelemben, az egyediség vonatkozásában „erkölcsi biztosítási rendszer, sokkal hatásosabb, mint hitek vagy filozófiai doktrínák ilyen-olyan rendszere” (Brodskij, 1998, 192). Az egyediség érzését erősíti bennünk, így változtat egyre inkább egyéniséggé. Többféleképpen is teszi ezt.

Egyrészt a vers közvetítők nélkül alakítja ki viszonyát mind az olvasóval, mind a költővel, kizárva a többi embert. Másrészt, minél több művel találkozunk, annál kifinomultabb lesz az esztétikai érzékünk. Annál könnyebben tudjuk felismerni és kivédeni a tömegesíteni, az egyént elnyomni akaró állami propagandát, vagy egyszerűen csak az olyan embert, aki ránk akarja erőszakolni a véleményét. „A gonosz, különösen a politikai, mindig rossz stiliszt” (Brodskij, 1998, 189) – írja Brodskij. Biztos irodalmi-nyelvi ízlés birtokában tudunk a leginkább védekezni a ritmikus ráolvasások ellen. Ebben az értelemben ment meg minket a költészet. A probléma minden egyes embert érint. Így nem engedhetjük meg, hogy csak egy kisebbség, az értelmiség tulajdona legyen az irodalom, ez vezetett az orosz katasztrófához is. Harmadsorban az irodalom éppen az emberi sokféleséggel foglalkozik, nyitottabbá tesz mások elfogadására, az egyediség tolerálására. Brodskij azt állítja, hogy politikai vezetőinket elsősorban az alapján kellene megválasztani, hogy olvasták-e Dickens, Stendhal stb. műveit. „Aki olvasta Dickenst, nehezebben lő le egy hozzá hasonlót – bármiféle eszme nevében –, mint az az ember, aki nem olvasta Dickenst” (Brodskij, 1998, 193). A negyedik tényezőről, amivel a köl-

⁴ A klisészerű működés, az állandó ismétlődés nemcsak a történelemre, hanem a valóságra annak tágabb értelmében, azaz az emberi életre is jellemző, ami végső soron az Idő monoton természetére vezethető vissza. Kedvenc témája ez Brodskynak, lásd például *Az unalom dicsérete* című esszéjét. Ezzel szemben, még egyszer hangsúlyozzuk, a költészet nem klisészerű.

tészet az egyediséget erősíti, a fentiekben már esett szó: a saját időnket, a más tudatosítja bennünk, mert működése szerint mindig aktuális, nem klisészerű.

Brodskij ugyancsak sokszor hangoztatott tétele, hogy az esztétika az etika anyja. Ha az esztétika az etika anyja, márpedig a csecsemő esztétikailag választ, amikor egy idegen szimpatikus vagy éppen nem az a számára, ha tehát az ember elsősorban esztétikai, és nem etikai lény, az irodalom szerepe ennél fogva is felértékelődik. El kell ismernünk, hogy „az irodalom nem mellékterméke a nembeli fejlődésnek”, ellenkezőleg, „a nembeli célunk” (Brodskij, 1998, 190). Az állatvilágtól a nyelv különböztet meg. Fontos ezért, hogy az irodalomnak, azon belül is a költészetnek – ami a nyelv legmagasabb létezési formája – a nyelvi szintjére fel tudjunk emelkedni. Téves az a tétel, hogy a költőnek kell a nép, az utca nyelvén beszélni, ellenkezőleg, a népnek kellene az irodalom nyelvi szintjére törekedni. Nyelvi szintünk, ízlésünk pedig, ahogy a fentiekben láttuk, nem egyszerűen öncélú, hanem egyediségünk védelme érdekében is létfontosságú.

Brodsky *Szerénytelen javaslata* az amerikai költészet sokkal szélesebb terjesztésére vonatkozóan, amelyet 1991-ben Amerika koszorús költőjeként intézett hallgatóságához, nagyon hasonló nézeteket fejt ki. Felnőttként is folyamatosan tanulnunk kellene a nyelvet, nem elég, ha csak bizonyos gyakorlati célokra használjuk, amíg az ember nem tudja „érzekelni és szeretni szerelmese vonásaiban a „zarándok lelket” addig a nyelvetlenek sorába tartozik” (Brodskij, 1998, 249). A kifejezés, a nyelv ilyen magaslatiba juttat a versolvasás, a saját szintjére emel. Mivel a költészet folyamatos beszéd, homályosnak akkor tűnhet, ha valahol megrekedtünk, nem tartottunk lépést annak nyelvi szintjével. Mivel a nyelv különböztet meg az állatvilágtól, a nyelv magas szintű gyakorlása célunk kell, hogy legyen. Tegyük tehát könnyebben elérhetővé, olcsóbbá a könyveket, legyen költészeti antológia a hotelszobákban, árusítsuk szupermarketekben, benzinkutakon, ne csak egyetemi könyvesboltokban. A költészetnek „úgy kellene jelen lennie mindenütt, mint ahogyan a természet vesz körül bennünket [...] vagy akár maguk az autók” (Brodskij, 1998, 243), különösen az individualizmus hazájában, amely individualizmust az amerikai költészet mint „hajthatatlan szentbeszéd” élteti (Brodskij, 1998, 247).

A fentiek értelmében Brodsky az irodalmat és elsősorban a költészetet sokkal magasabb státuszba emeli, mint azt általában gondoljuk vagy megéljük a modern korban. Nembeli célunknak nevezi, állítását többféle indokkal támasztja alá vissza-visszatérően a különböző esszéikben. Sok ilyen tárgyú esszét írt, különösen érdekes még a száműzött költő témáját vizsgáló *Az állapot, amelyet száműzetésnek hívunk**, vagy a költői tehetségről szóló *Egy macska nyávogása*⁵, valamint a különböző költői eszközök szerepére vonatkozó fejtegetések számos írásában.

A jelen tanulmány a magyarul is olvasható esszék alapján, helyenként más esszékből is idézve, Brodskij költészetfelfogását nem teljes terjedelmében mutatta be. Brodskij, mint láttuk, szembenállást feltételez költészet és valóság között, ezt legtömörebben az első esszé címével is választott definíció mondja ki: a költészet a valóságnak ellenálló forma.

⁵ A két esszé az 1995-ös angol nyelvű esszékötetben olvasható (*The Condition We Call Exile, A Cat's Meow*).

Szintén ez az esszé foglalkozik azzal, hogy a valóság a költészet öröklődően nemes formai jegyeit is veszélyezteti. Ezen esszék két legfontosabb tanúsága pedig az ugyancsak a valóság által veszélyeztetett egyediségnek, valamint a nyelv minél magasabb szintű művelésének hangsúlyozása. A kettő, ahogyan azt fentebb részleteztük, egymással is összefügg. Brodskij nyomán kettős célt fogalmazhatunk meg tehát: mind inkább egyéniséggé kell válnunk, miközben a költészet nyelvi szintjére kell törekednünk. Mindkettő a költészet, az irodalom által lehetséges. De vajon megment-e még minket a költészet? Mekkora teret adunk neki az életünkben? A kérdést gyakorlatiasabban is megfogalmazhatjuk, hiszen Brodskij is ezt teszi *Szerénytelen javaslatában*: meg tudjuk-e vásárolni, elérhető áron kínálják-e az üzletek? Továbbá, törekszünk-e arra, hogy anyanyelvünket egész életünkön át tökéletesítsük? Brodskij állítása, miszerint az irodalom az egyediségre tanít minket, szintén nagyon elgondolkodtató. Aki maga a költészet valóságát élte, hitt benne, olvasóját is annak, magasabb erkölcsi és nyelvi valóságába szeretné felemelni, megvédve őt az ilyen vagy olyan formában, de gyakran támadást jelentő objektív valósággal szemben.

Irodalom

- Brodsky, Joseph (1987): *Less Than One. Selected Essays*. New York: Penguin Books
- Brodsky, Joseph (1995): *On Grief and Reason: Essays*. New York. Farrar, Straus and Giroux
- Brodskij, Joszif (2014): Az unalom dicsérete (ford. Túri Katalin), *Nagyvilág*, LIX/2., 121, 113–118
- Бродский, Иосиф (1990): Поэзия как форма сопротивления реальности. *Русская мысль*, no. 3829: 25 мая
- Brodskij, Joszif (1998): *Gyűjtőknek való*. Budapest: Európa Könyvkiadó
- Jangfeldt, Bengt (2013): *Feljegyzések Joseph Brodskyról. A nyelv az Isten*. Budapest: Typotex Kiadó
- Losev, Lev (2006): *Iosif Brodskij: Opyt literaturnoj biografii*. Moskva: Molodaâ gvardiâ
- Ryan, Dennis (1993): 'Joseph Brodsky and the Fictions of Poetry, Including Vers Libre. Retrived February 2, 2013 from *Lituanus. Lithuanian Quarterly Journal of Arts and Sciences*. http://www..org/1993_2/93_2_04.htm.

ÖSSZEFOGLALÓ

Nemes Nagy Ágnes tanúságtevő, önfelszámoló-önreflexív, „sebesült” mégis-tárgyiasságát, amely egyszerre hordozza a re-prezentáció krízisét és a jelentés feltételül szolgáló elkülönböződés vágyát, Julia Kristeva abjekt fogalmával jegyezzük el, és az objektív líra hagyományára reflektálva „abjektív líra”-ként határozzuk meg.

Nemes Nagy tárgyiassága annyiban tér el az objektív lírától, hogy központi tárgya a társadalmi-mitikus (érték)rend krízisét okozó traumatikus hiánytapasztalat (Auschwitz abjekt, hiszen a jog törékenységét mutatja meg), amely a tárgyas technika szempontjából a tárgy hiányának tapasztalataként fogható fel, ugyanakkor a tárgyas módszer eszköztárát – a tanúságtétel lehetetlen szükségszerűségének szolgálatában – megtartja.

A klasszikus tárgyas módszert korábban a fantáziafolyamatokat (identifikációt) (e)motiváló lacani vágy-tárgy, az újra-megtalálandó objet a kulcsfogalommal magyaráztuk; az objet a illúziójának traumatikus lelepleződését követően a szubjektum önmagával mint semmivel (az újra-megtalálandóval mint soha-el-nem-veszettel, kizárólag hiányként létezővel) szembesül, következésképp csak azáltal hordozhatja a traumatikus eseményt, csak azzal tehet róla tanúságot, ha újra és újra elfelejti önmagát.

ABSTRACT

The witnessing, „wounded” self-liquidating, still-objective poetry of Nemes Nagy Ágnes which indicates the crisis of representation as much as the desire of abjection (Kristeva) we defined as „abjective poetry”. The object of this kind of poetry is a traumatic absence of social-linguistic order (the lacanian Symbolic) – Auschwitz is abject precisely because it draws attention to the fragility of the law. In terms of method of objective poetry it means the lack of object, still the objective toolbar is retained – in service of impossible necessity of witnessing.



SAMU-KONCSOS Kinga
Pécsi Tudományegyetem
koncsoskinga@gmail.com

ABJEKTÍV LÍRA NEMES NAGY ÁGNES KÖLTÉSZETÉNEK SEBESÜLT TÁRGYIASSÁGA

*Abjektivna lira - Ranjena objektivnost
poezije Agneš Nemeš Nađ*

*Abjective lyre - the wounded objectivity
of Ágnes Nemes Nagy's poetry*

A Nemes Nagy Ágnes-életmű egyik legkorábbi darabjában felvetődő, de az évtizedes hallgatást (1948–57) követő versépítési stratégiákat is érintő kérdés – „Tán így a fordított?” – lehetővé teszi a bahtyini groteszk realizmus „fordított világ”-ával való összevetést. A Nemes Nagy-féle fordítottság identitását, ezzel pedig a visszafordíthatóságot nem szavatolja annak egyezményessége-ideiglenessége, mint a bahtyini karnevál esetében. A karneváli „megfordítás” logikája a rend talajára támaszkodva érvényesül, végső soron ennek megerősítését szolgálja. Nemes Nagy Ágnes költészete azonban arról a traumatikus úrtapasztalatról tesz tanúságot, amelyben a megfordítás, a megfordíthatóság talaját veszti, a nyelvi-társadalmi (érték)rend visszafordíthatatlan roncsoltságáról, a karneváli határátlépés megújító tapasztalatával szemben a határ felbomlásáról, amely a nyelvi rendhez kötött jelölő-szubjektumot a kihullás, az áthaladás határtapasztalatához láncolja. A karneváli rendbontás felcserélhetőségre épülő, de stabilizált tükör-szerkezet, amely a traumatikus esemény érintés-struktúrájának közeltartásával, a re-prezentálhatatlan közvetlenségről való tanúskodásban végtelenül nyitottá válik.

Nemes Nagy Ágnes költészetében a művészet vigasza a tanúságtétellel mint a nyelvi-társadalmi rend válságát okozó esemény ürjének el nem fe(le)désével szerves kapcsolatban áll, a Nemes Nagy-vers esztétikai örömforrásként e roncsoltsághoz való viszonyában válik hozzáférhetővé. A tárgyias versépítés alapjaként, feltételeként értelmezhető „rend hálójá”-nak (*A kín formái*) széthullása után a tárgyiasság nyújtotta „feltámadási” lehetőségek (költői identifikációs stratégiák; a feltámadás mint tematikus és strukturális elem Nemes Nagy Ágnes egész költészetén végigvonul) negatív előjelet kapnak, mivel „a pusztulás égboltja” (Nemes Nagy Ágnes *Pilinszky* c. esszéjéből) alatt élet és halál többé már nem különböztethető meg. Az (érték)rend szétbombázott terepe a tárgyias Nemes

Nagy-líra szubjektuma számára már nem támasz, hanem az áthaladás, már-mindig ott-lét veszélyével fenyeget.

Nemes Nagy Ágnes tanúskodó tárgyiasságának hatalmas teljesítménye, hogy szakralizálja a rendháló szétfoszlását: észreveszi „az érvek foszló szélein a szárny”-at (*Között*), s ezzel a halált a feltámadás feltételévé teszi. A József Attila-i folyamatosan szétfoszló „törvény szövedéke”-t (*Eszmélet*) alkotó csillagok Nemes Nagy hirtelen aspektusváltásával alakból háttérre, „csillagsebek”-ké (*Ház a hegyoldalon*) válnak, önmagán túlmutató sebesültséggé, a hiány többletévé, a halál mögöttesének át-tetszésévé, átragyogásává az „éjszaka vásznai”-n (*Ekhnáton éjszakája*). A Nemes Nagy Ágnes-féle feltámadás költői forradalmát a mögékerültség, a halál mögöttesének fürkészésekként határozhatjuk meg. Ez a billenékeny fordulópont köztes terében keletkező tárgyiasság önreflexivitásának csúcspontján saját költői stratégiáit választja tárgyául. Bár a tárgyas módszer megtartása a nyelvi-mitikus rend és a rend működéséhez kötött szubjektum fikcióként való lelepleződése után lehetetlen, paradox módon éppen emiatt szükségszerű is, hiszen a tárgyiasság sebesültségére való folyamatos reflektálás, rámutatás a szimbolikus rend krízisét viszi színre, önmaga felszámolása árán tartja közel az eseményt. Az értékrend felbomlása által felnyitott űr nem-feltöltése, az esemény közeltartása önmagában is morális gesztus, emellett azonban hangsúlyoznunk kell Nemes Nagy Ágnes po-etikájának paradox pozitívítását is; ha a tanúskodásban, a traumához való rögzülésben folyton-eltűnőként írjuk is le e tárgyas szubjektumot, ki kell mutatnunk a szó művészetébe vetett mégis-bizalmát, vigaszát is. Mert miközben a nyelvillel el nem távolított esemény szüntelen jelenlévő fenyegetése a szubjektum identitását (múlta és jövőre egyaránt vonatkozóan) fikcióként leplezi le, olyan várakozási horizont nélküli várakozás lehetősége nyílik meg számára, amit Jacques Derrida (a *Hit és tudás*ban) messianizmus nélküli messianikusságnak,¹ Nemes Nagy *feltérdelesnek* (*Térden*)² nevez.

Nemes Nagy Ágnes tanúságtevő, önfelszámoló-önreflexív, „sebesült”³ mégis-tárgyiasságát, amely egyszerre hordozza a re-prezentáció krízisét és a jelentés feltételül szolgáló elkülönződés vágyát, Julia Kristeva abjekt fogalmával jegyezzük el, és az objektív líra hagyományára reflektálva „abjektív líra”-ként határozzuk meg. A kristevai abjekt fogalmának egyik jelentése a különbségek játékerét (a lacani szimbolikust) megzava-

¹ „A másik jövedele csak ott jelenik meg egyedi eseményként, ahol egyetlen elővételezés, előrejelzés sem látja jönni, ott, ahol a másik és a halál, amiként a gyökeres rossz is, bármelyik pillanatban meglepetésként felbukkanhat.” A messianizmus nélküli messianikusság az eljövő jövőre vagy a másik eljövételére való megnyílás, de várakozási horizont vagy profetikusság nélkül. A messiási kiteszi magát az abszolút meglepetésnek, anélkül várakozik, hogy felkészülne. A Nemes Nagy-féle „posztapokaliptikus” szubjektum per se horizont nélküli. Lásd: Jacques Derrida: *Hit és tudás*. A „vallás” két forrása a pusztaság és a pusztaság határain, ford. Boros János és Orbán Jolán, Bremauer, Pécs, 2006.

² „Ne, ne itélj meg engemet. / Szívemben mindig térdelek. / De nem letérdelek, ne hidd: / föl, föl, föl-térdelek.” A reverzibilis mozdulatsorok a Nemes Nagy-lírára jellemző aspektusváltások közé tartoznak, és többek között a fenti billenékenységek szempontjából van jelentőségük.

³ A Lengyel Balázs által gondozott *Nemes Nagy Ágnes összegyűjtött versei* (Osiris, Budapest, 2003) *A barna noteszből (1958–1960)* című, éppen a formateremtő *Szárazvillám* háttérében megbúvó, kiadatlan verseket tartalmazó fejezetének mottóverse: „Naplót írok. Mit is tegyek. / Tudom: egy rézgarast se ér; / Úgy írok verset, mint ahogy / nyílt sebből folyik a vér.”

ró szent/iszonyatos nem-tárgy, amely az én és a másik, a jelölő és jelölt közti különbség, azaz a szublimáció feltételül szolgáló határ eltörlésével kiközösíti a szubjektumot, „visszaajítja”⁴ egy jelentést (szubjektumot) megelőző dimenzióba. (Éppen ez a dimenzió adja az abjekt másik értelmét: az abjekt-szakasz a szubjektumfejlődés legkorábbi szakasza, nullpontja, az anya-gyermek duálunió – abjekt – felbomlásának, a narcizmust fenntartó üresség születésének pillanata, azé az ürességé, amely egy még-nem-tárgy és egy még-nem-én között dereng föl.) A leggyakrabban említett, megvilágító abjekt-élmény a holttesttel való találkozás, amely saját jövőnkre emlékeztet minket. Nemes Nagy tárgyiasága annyiban tér el az objektív lírától, hogy központi tárgya a társadalmi-mitikus (érték)rend krízisét okozó traumatikus hiánytapasztalat (Auschwitz abjekt, hiszen a jog törekénységét mutatja meg)⁵, amely a tárgyias technika szempontjából a tárgy hiányának tapasztalataként fogható fel, ugyanakkor a tárgyias módszer eszköztárát – a tanúságtétel lehetetlen szükségszerűségének szolgálatában – megtartja. A klasszikus tárgyias módszert korábban a fantáziafolyamatokat (identifikációt) (e)motiváló lacani vágy-tárgy, az újra-megtalálendő objekt a kulcsfogalmával magyaráztuk; az objekt a illúziójának traumatikus lelepleződését követően a szubjektum önmagával mint semmivel (az újra-megtalálendőval mint soha-el-nem-veszettel, kizárólag hiányként létezővel) szembesül, következésképp csak azáltal hordozhatja a traumatikus eseményt, csak azzal tehet róla tanúságot,⁶ ha újra és újra elfelejti önmagát.

Korábban⁷ jeleztük már azt a Nemes Nagy-lírában átívelő tendenciát, amelyben az identitás hagyományos jelölői (arc, szem/csillag, szív) előbb (*Napforduló*-kötet) szétromcsolódnak, megsebesülnek egy traumatikus közelségben, egy transzgresszív érintés különbségeket elsodró túlságában, később pedig (az *Egy pályaudvar átalakítása* kötetben) ezek a sebhelyek (köldök, forradás, odú) újra szemekként nyílnak fel. Ez a mögékerültség mögöttesére nyíló, derridai értelemben horizont nélküli, abjektív tekintet természetesen már nem képes távolságot felvenni a tárgytól; maga is érintett, sebesült: a tárgy maga, a látvány része.

A Nemes Nagy Ágnes érett költészetére (a *Napforduló*-kötettől kezdődően) jellemző aposztrofikusságban a megszólított és a megszólítottat is kettejük viszonya körvonalazza: a nézést ars poeticaként állító Nemes Nagy-líra nézőpontja maga is bekerül a kép-

⁴ Gyimesi Tímea kifejezése. „Félelmet kelt, »kiborító«, mert odavezeti, »odaajítja« a szubjektumot, ahol szubjektum még nincs, illetve oda, ahol már nincs: a lehetetlenbe, »aközé«”. Lásd: Uő.: *Kristevai utazás művészetfilozófia, pszichoanalízis és irodalom között*, Thalassa 2007/2-3., 51–64., 61.

⁵ Ennek belátásához lásd például Dino Felluga összefoglalóját Kristeva *Powers of Horror* c. könyvéről és az abjekt fogalmáról: <https://www.cla.purdue.edu/english/theory/psychoanalysis/kristevaabject.html>

⁶ Szándékosan nem használom az emlékezés fogalmát: az emlékezés az esemény üjrénak szimbolikus feltöltését, strukturálását jelentené, amely eltávolítással jár; a Nemes Nagy Ágnes-féle poétika azonban éppen az esemény közelségét: kimondhatatlanságát írja meg: tehát nem a kimondhatatlant mondja ki (mint az objektív líra), hanem a kimondhatatlanságot.

⁷ A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen működő Modern Líraelméleti és Líratörténeti Kutatócsoport második konferenciáján (Budapest, 2014. december 5–6.) tartott előadásban. Az írott változat (*A tárgy nélküli azonosulástól az elveszett tárgyig. Nemes Nagy Ágnes tárgyainak megtisztítása* címmel) megjelenésre vár.

be, látvánnyá válik. Bókay Antal *A líra öndekonstrukciója* című tanulmányában⁸ elemzi a líra aposztrofikus jellegét Paul de Man líraelmélete kapcsán, aki „A líra monologikus természetével szemben azt állítja, hogy a líra voltaképpen mindig megszólítás, mindig *aposztrofikus*. (...) az aposztróf (...) rávilágít: az én belső tartalmai nem egyszerűen belőlem jönnek, hanem a megszólításon keresztül egy viszonyban, egy viszony tükrében történő olvasatban formálódnak. (...) A megszólított a megszólító által és a megszólító a megszólított által. A beszélő hang személyessége a tárgyakat antropomorfizálja, a tárgyak a kimondhatatlan személyest nevezik meg. A dekonstrukció szerint a költészet egyre erőteljesebben és nyilvánvalóbban válik aposztrofikussá, és a modern utáni időszak már dominánsan aposztrofikus hangra – a jelenlévő szubjektum retorikai léthiányára – építi a lírai beszédet.” Ezért érdemes hangsúlyoznunk, hogy a Nemes Nagy-versekbéli távol lévő nem-én, amely az én látómezejét megszabja, egyben a néző-szubjektumot mint látványt is kialakítja, természetesen egy fantáziaalak. Figyelemreméltó továbbá, hogy az aposztrofikusság mind Pilinszky, mind Nemes Nagy irodalom-definíciójában szerepet kap (még ellentétes irányra is jellemző): Pilinszky szerint „az irodalom a dolgok megszólítása” (*Képzelt interjú*), míg Nemes Nagy a tárgyiasság kapcsán írja: „az objektív költőt minduntalan megszólítják a tárgyak” (*A költői kép*).

A néző látótérbe vonódásának (vagyis a szubjektum és az objektum közti különbség elmosódásának) legszembeütőbb példája a *Múzeumi séta*, amelynek során a néző a nézés, a feltámadás elbizonytalanodását („Hisz látom most is, ott szemben a falra / akasztva megigazulásaim sorát, a kéket, a réz-szinűt, / a foltot, a hajlatot, éji lovashadak barna-sötét ro- / hanását. (...) dárdáikra függesztve, mert viszik őket a dárdák, / tartják őket, függőlegesek, előre süvítve hajtják. / Vagy ez nem az? Ez a képsor már nem az? Egyik sem / az a másik? Csak utalások a falon, idézetek egy szen- / vedélyből?”) követően besétál egy korábbi látványba. Az előzőleg vizionált hátrahajló utat ábrázoló képbe⁹ való belépés mindazonáltal a „kvázi-oszlopok” (képkeret) közül való kilépésként valósul meg, később pedig a kertből való kilépéskor a látványként élénk tárulókötár („Ezt még nézd / meg, ajánlom.”) műtárgy-macskái néznek vissza az eltűnőben lévő sétálóra. Mindez tökéletes összhangban van a jellegzetesen tárgyiassá, eltakart mögöttesekkel vonzó helyettesként leírt szemekkel¹⁰ (s velük szemben a többletjelentés ígéretét elvesztett látvánnyal, a képekkel, melyek közül már „egyik sem az a másik”): a néző (illetve a szem) és a látvány folyamatos helycseréje, a nézőnek mint hely nélküli helyfoglalónak a disszeminációja tartja mozgásban a verset.

⁸ Bókay Antal: *A líra öndekonstrukciója*. In Bókay A. – M. Sándorfi Edina szerk.: *Keresztieződés – Dekonstrukció, retorika és megértés a mai irodalomelméletben*, Janus-Gondolat, Bp., 2003, 65–80. Kiemelés az eredetiben.

⁹ A hátrahajló út képe a *Négy kocka* című verssel dialogizál. A *Négy kocka* keretező szerkesztése a látvány mediált voltát problematizálja, a *Múzeumi séta* inkább az át-tetsző vágy-tárgy által elfoglalt Helyet.

¹⁰ „Pedig / hogy hív az az út, fokozhatatlan íves mozdulattal, / hogy szív magához, hogy sodor magához, szemei- / met, szemeim mögött szemeimet és szemeim mö- / gött szemeimet (vonzástér agyaggömb-szemeket) / ívben rendelve erővonalához.”

A leírást meg-megszakító párbeszéd az első versszakban látványként leírt „két terem-ör-öregasszony” között nemcsak jelenlétével utal az aposztrofikus viszonyra, hanem az általuk megvitatott kötés témája és struktúrája („– Egy sima, egy fordított. / – Aztán tovább lustakötéssel.”) az ezennel már-eleve-sem metapozícióban lévő leírás szövegébe is beépül („Van-e (...) a ténfergésnek nagyobb hatalma, végig a hosszú te- / remsoron, a beeső fénycsíkok – egy sötét, egy világ- / gos – levegő-oszlopai közt?”).

A múzeumi képsor felismerhető Nemes Nagy-szöveghelyekkel teremt intertextuális viszonyt, miközben ezeknek a szöveghelyeknek a léte a még-mindig és a többé-már-nem közötti időszáv függvénye. A műalkotás ilyen értelemben vett temporalitása a múzeumi térnek mint a műalkotás helyének folyamatos előtérbe állításával párhuzamos. A kései versek jellegzetes „monolitikus” szerkezete¹¹ is ezt a témát viszi színre: „Talán elég is ennyi. Fehér falsíkon képkeret, a / keretben föltehetőleg kép, talán elég is”, eszerint nem inherens tulajdonságai teszik műalkotássá a tárgyat, sokkal inkább az általa elfoglalt Hely. Ezt az értelmezést indokolja a tárgynak és a helynek a kétszer, egyre erősödő hangsúllyal említett össze nem illése is: „Vannak-e ilyen vad, / lemart kőkoloncok politúros állványra rakva?”, később pedig: „jobbaldalt a drótháló-oldalú pajtában a / kőtár, rom-kövein a macskasereglet. Ezt még nézd / meg, ajánlom. A macskákat, hemzsegő műtárgy- / ként ülve a muzeálison, kis *fenekükkel fölszentelve* / a márványt. Nézd, nézd az öröklétapidíjait. / Majd elkísér macskaszaguk, remekmű-nyakuk lusta / utánadfordulása, amíg csak el nem tűnsz a lejtőn” (Kiem. tőlem: S-K. K.). A pajta romkövein ülő, szagukkal és fenekükkel jellemzett állatokat a megnézésben tudattalanul felbukkanó aspektus (a Hely utólag észrevehető elfoglalása; metaforikusan: a muzeális márvány – pontosabban a deviáns nézésben (Kaja Silverman), aspektuslátásban (Wittgenstein) már-mindig elfoglalt Hellyé, muzeális márvánnyá változott romkő – ideiglenes elfoglalása) teszi egy pillanatra („az öröklétapidíjait”) műtárgyszerűvé. A néző és a látvány közötti határ megsemmisülése, a nézőpontváltások (a dárda és a lovasok esetében például), a kései versekre általában jellemző aposztrofikusság az abjektív líra egyik alapjegyeként határozható meg.

Irodalomjegyzék

Bókay Antal: *A líra öndekonstrukciója*. In: Bókay A. – M. Sándorfi Edina szerk.: *Kereszteződés – Dekonstrukció, retorika és megértés a mai irodalomelméletben*, Janus-Gondolat, Bp., 2003, 65–80.

¹¹ Erre a szerkezetre – mint korábban említett szövegemben részletesen kifejtettem – az éluard-i csöndmargók hangsúlyozása jellemző: „A költeményeket mindig nagy fehér margók, csöndmargók veszik körül.” Esetükben ugyanis a vizuális ritmus határkijelölő aktusa felülírja a hangzás, illetve a gondolatritmus olykor nagyon is feltűnő szabályosságát; a verstest pontosan kitölti a széleire rázáruló némaság (láthatatlan, értelmetlen) által kijelölt helyet, ami a művészet szent helye elfoglalásának metaforájaként értelmezhető: a versszöveg nem saját, belső szabályai jogán művészi, hanem a hely által, amit elfoglal. Lásd erről: Slavoj Žižek: *A Valós melyik szubjektuma?* In: Kiss Attila Atilla–Kovács Sándor–Odorics Ferenc szerk.: *Testes könyv I.*, Szeged, Ictus és JATE, 1996, 195–238., különösen: 232–233.

Jacques Derrida: *Hit és tudás. A „vallás” két forrása a puszta ész határain*, ford. Boros János és Orbán Jolán, Brembauer, Pécs, 2006.

Dino Felluga: Introduction to Julia Kristeva. Modul on the Abjekt, <https://www.cla.purdue.edu/english/theory/psychoanalysis/kristevaabject.html> (Utolsó letöltés: 2015. 08. 17.)

Gyimesi Tímea: *Kristevai utazás művészetfilozófia, pszichoanalízis és irodalom között*, Thalassa 2007/2-3., 51–64.

Nemes Nagy Ágnes: *Nemes Nagy Ágnes összegyűjtött versei*, Osiris, Budapest, 2003.

Slavoj Žižek: *A Valós melyik szubjektuma?* In: Kiss Attila Atilla – Kovács Sándor – Odorics Ferenc szerk. *Testes könyv I.*, Ictus és JATE, Szeged, 1996, 195–238.

REZIME

Zmajeva prisutnost na svim nivoima školskog obrazovanja, od nižih razreda osnovne škole, gde je zastupljen kao pisac za decu, preko viših razreda osnovne škole, gde su zastupljene pesme iz stvaralaštva za odrasle, do srednje škole, gde se pesnikovoj ličnosti i delu pristupa kompleksno - povod su za pažljiv i specifičan sistemski interpretatorski metodički postupak. U radu nudimo pregled najvažnijih književnoistorijskih i književnokritičkih stavova o Zmajevoj poeziji. Upravo sagledavanje načina vrednovanja poezije kroz jedan duži vremenski period može biti interesantno polazište za interpretaciju Zmajeve poezije.

Ključne reči: *Jovan Jovanović Zmaj, književna kritika, lirski poezija, metodički aspekti, metodički postupak*

ABSTRACT

Jovan Jovanović Zmaj's literary and artistic products are present at all levels of education. For primary school pupils he is represented as a children's writer. On secondary level of education his adult literary products are introduced and approached from a careful and systematic interpretational methodical procedure. In this paper we review the most important historical literary and critical views regarding Zmaj's poetry. The survey of Zmaj's poetry's assessment through history may be an interesting starting point for the interpretation of his poetry.

Key words: *Jovan Jovanović Zmaj, literary criticism, lyric poetry, methodical aspects, methodical procedure*



Dragana FRANCIŠKOVIĆ

Univerzitet u Novom Sadu
 Učiteljski fakultet na mađarskom
 nastavnom jeziku
 Subotica
 dragana.franciskovic@yahoo.com

KNJIŽEVNA KRITIKA – MOGUĆE POLAZIŠTE U TUMAČENJU POEZIJE

*Irodalomkritika – a költészet tolmácsolásának
 lehetséges kiindulópontja*

*Literary criticism - possible starting point
 in the interpretation of poetry*

1. Uvod

Raznovrsno i bogato književno delo Jovana Jovanovića Zmaja, čije je stvaranje obeležilo drugu polovinu XIX veka, kao nesumnjiva književnoistorijska i estetska vrednost srpske književnosti, s pravom je postalo neizostavni deo nastavnih planova i programa osnovne i srednje škole. Zmajevu delo nametnulo se aktuelnošću i privlačnošću svoje tematike, sugestivnošću svojih ideja, te vaspitnim i obrazovnim vrednostima. Zmajeve pesme u čitankama, ali i kao izbor za domaću lektiru, zanimljive su i kao pokazatelji značenja ovog autora i kao kriterijum umetničkog izbora.

Poezija Jovana Jovanovića Zmaja zastupljena je u nastavnom planu i osnovne i srednje škole. U nastavnim planovima se zapravo nalazi presek Zmajevog lirskog stvaralaštva, koje je prezentovano kroz poeziju za decu, ljubavnu poeziju, refleksivnu i satiričnu poeziju.

Tumačenje Zmajevu poezije (s obzirom da se javlja i u osnovnoj i u srednjoj školi) mora da bude jedan kontinuiran proces, pri čemu će se doživljaj i znanje o Zmajevu poeziji širiti i produbljivati.

U osnovnoj školi (imajući u vidu zahteve nastave književnosti) rad se uglavnom zasniva na interpretativnoj metodi, dok se u srednjoj školi uz ovu metodu uvodi i monografski pristup. U osnovnoj školi pri interpretaciji književnog dela polazi se od učeničkog doživljaja teksta (individualnog i kolektivnog), dakle učenike treba dovoditi u neposredan kontakt sa tekstom. Tek kroz školsku interpretaciju ostvaruje se literarni dijalog, u kome se insistira pre svega na doživljenom. U ovom uzrastu učenike treba podsticati da iznose svoje emocije, estetske utiske, lične stavove, kao i da pronalaze dokaze za svoje tvrdnje u samom tekstu. Na ovom uzrastu treba da se vrši analiza doživljaja, a da se stručna analiza, uopštavanja i intelektualno zaključivanje primene u srednjoj školi-

li. U osnovnoj školi književnoistorijski pristup je sveden na osnovne podatke o piscu i njegovom vremenu, a književnoteorijski deo je zastupljen pojmovima prihvatljivim za ovaj uzrast. Zadatak metodike je pre svega da motiviše učenike za čitanje, u ovom slučaju Zmajevog dela. Vremenom u njima treba da se stvori interesovanje za celokupno Zmajevu stvaralaštvo. Tumačenjem Zmajevog književnog dela utiče se na izgrađivanje pozitivnih etičkih, socijalnih i vaspitnih vrednosti.

U srednjoj školi pristup književnom delu je znatno složeniji - pored interpretacije dela primenjuje se monografski pristup. U srednjoj školi učenici se upoznaju sa Zmajevim književnim opusom. Predočava im se razvojna linija njegovog stvaralaštva, kao i pesnikova poetika i idejno-estetski pogledi. Učenici se sreću sa podacima koji osvetljavaju pesnikov stvaralački i društveni portret kao i njegovo mesto u domaćoj književnosti. S obzirom na uzrast, insistira se na učeničkom otkrivanju i razumevanju pesničkih poruka i ideja.

2. Književna kritika o delu Jovana Jovanovića Zmaja¹

Kao jedno od polazišta u tumačenju Zmajevog književnog dela u srednjoj školi često je prisutan postupak upoznavanja učenika sa književnonaučnim stavovima o delu pisca. Upoznavanje ovih stavova vodi ka mogućnosti da se razvija kritičko mišljenje na način da učenici iznesu svoje mišljenje o iznetim tezama. Kada je Zmajevu delo u pitanju, moguće je učenike upoznati sa književnom kritikom Zmajevih savremenika, ali i sa procenom Zmajevog dela iz aspekta savremene književne kritike. Zapis kritičara mogu se koristiti i za stvaranje problemske situacije pri analizi Zmajevu poezije. Moguće je prezentovati afirmativan sud i određeni negacijski sud o Zmajevu poeziji i zatražiti od učenika da ih prokomentarišu i da izlože sopstveni sud.

Jedan od prvih Zmajevih kritičara bio je **Ljubomir Nedić**. Svoju studiju o Zmaju objavio je 1901. godine u knjizi "Noviji srpski pisci". Jedan od osnovnih kriterijuma za ocenjivanje poetskog dela bio je, za Nedića, stepen njegove emotivnosti. Pesma je istinitija ukoliko su osećanja u njoj više izražena. Osećanje i istinitost stoje u odnosu međusobno: ako je emocija jača i stepen umetničke istinitosti pesme je veći, i obrnuto. Podvrgavajući Zmajevu pesme ovom kriterijumu, Nedić je zaključio da su one proizvod zanatske veštine, da je Zmaj vešti podražavalac, a ne pesnik. Dokazi koje je Nedić navodio su: Zmaj bi bio slab i neuverljiv kada se ugledao na narodnu poeziju ili na Branka; zatim u Zmajevu opusu ima mnogo pesama koje je on stvarao brzo, lako, a koje su imale malu ili nikakvu vrednost. Nedić je smatrao da su "pesme njegove najčešće samo duhovita proza kojoj je dat spoljni izgled pesme" [1, str. 107]. Takođe je smatrao da je Zmaj više stihotvorac nego pesnik i da mu nedostaje pravog pesničkog talenta. Nedić je takođe smatrao da Zmaj svoju slavu duguje socijalističkom pokretu i novim ljudima a ne stvarnoj vrednosti njegovih pesama.

¹ Francišković, D. (1997): *Poezija Jovana Jovanovića Zmaja u savremenoj nastavi srpskog jezika i književnosti*, (magistarski rad), Filozofski fakultet, Novi Sad

Nedić je Zmaja uzdigao kao pesnika za decu. Jedino dečja poezija je (kod Zmaja) dostojna pažnje. Govoreći na kraju svoje opširne studije o Zmaju kao pesniku za decu, konstatovao je sledeće: "Ima još jedna vrsta pesama Zmajevih a koja, ako se ukupno uzme, zaslužuje pomena pre sviju drugih. To su njegove dečje pesme. One je njima stvorio ovu vrstu poezije u nas, i time zadužio srpsku školu i učinio uslugu srpskom podmlatku, najlepšu što mu je pesnik mogao učiniti"...i dalje: "Ove će mu pesme ime sačuvati pre sviju drugih, ili bolje još...njegovo će ime pored njih i zaboraviti, te se neće znati ko ih je ispevao no će se misliti da ih je uvek bilo." [1, str.112]

Nedićev negativan stav prema satiričnoj i političkoj poeziji delimično je prihvatio i **Jovan Skerlić**. Glorifikujući Zmaja kao pesnika ipak je konstatovao da je Zmaj bio "rasipnik koji je svoj veliki pesnički talenat raskovao u sitan novac i obilato ga trošio na dnevne potrebe svoga naroda" [2, str. 56]. Skerlić koji je istupao kao pobornik demokratizacije umetnosti izneo je svoje uglavnom pozitivne stavove o Zmajevoj poeziji. Isticao je da je glavna snaga Zmajeva njegov izuzetno jak pesnički talenat. "Zmaj je pevao tako lako i tako brzo, da se u njegovoj poeziji ne oseća zanat, radni napor" i "da sve što je pevao izgleda jedna velika i srećna improvizacija" [2, str. 52]. Ukazujući na vreme u kome je Zmaj stvarao i odbacujući ružne predrasude Skerlić iznosi vrlo afirmativan stav o Zmaju: "Zmaj predstavlja najobimnijeg i najsavršenijeg pesnika naše omladinske književnosti" [2, str. 57]. Skerlić smatra da je Zmaj "maksimum onoga što je srpska književnost u ono vreme mogla dati" [2, str. 57]. O manama Zmajevog književnog dela Skerlić kaže da su to "mane njegova doba" [2, str. 57]. Skerlić je takođe prepoznao u Zmaju velikog stvaraoca za decu. "Zmaj je bio pesnik dece" [2, str. 54], smatrao je on. Skerlić je smatrao da je Zmaj "iskreno voleo decu, i kao uman čovek koji zna da budućnost naroda i u čovečanstva počiva na dečjim glavicama" [2, str. 54].

U svojoj studiji "Šta je veliki pesnik?" **Bogdan Popović** daje ocenu Zmajevog pesništva. On se osvrće na dotadašnje sudove o Zmajevoj poeziji. Rezimira dva suda: "Po jednom, može se reći opštem, Zmaj je veliki pesnik; po drugom - onom koji je Nedić izrekao u svom poznatom članku - Zmaj ne samo što nije veliki pesnik, no možda nikako i nije pesnik" [3, str. 70]. Bogdan Popović odbacuje sud Ljubomira Nedića, smatra ga netačnim. Navodi mišljenje Laze Kostića za koje smatra da je "kazano u suviše neozbiljnom obliku" i da se mora prenebregnuti. Takođe ne prihvata i opšteprihvaćeno mišljenje da je Zmaj veliki pesnik. "Ono što čini velikog pesnika, to je visok stepen u kome su u njega sve, ili vrlo visok stepen u kome su u njega pojedine opšte pesničke osobine razvijene" [3, str. 74]. Bogdan Popović iznosi mišljenje da "Zmaj nije bio veliki pesnik" [3, str. 73]. Smatra da Zmajevog pesništvo ni po predmetima, koje opeva, ni po svojoj pojedinačnoj obradi nije pesništvo pesnika mislioca" [3, str. 76]. Takođe on odbacuje tvrdnju da je Zmajeva poezija za decu poezija visoke umetničke vrednosti. Smatra da je "savršeno neozbiljno dečje pesme...smatrati ozbiljnom književnošću" [3, str. 78].

Svoje mišljenje o poeziji J. J. Zmaja izneo je i **Laza Kostić** u svojoj knjizi "O Jovanu Jovanoviću Zmaju (Zmajovi), njegovu pevanju, mišljenju i pisanju, i njegovu dobu". U ovoj knjizi, izdatoj u Somboru 1902. godine, Kostić razvija svoju osnovnu tezu: da je

Zmaj pesnik umilnih, nežnih pesama, pesnik "slavuj", a da je sileći sebe hteo da bude "zmaj", tj. pesnik šaljivo-satiričnih, prigodnih i ratobornih pesama. Pesme prve grupe spadaju u najviši rang poezije (tzv. "slavujanke"), a pesme druge grupe umetnički su bezvredne jer su proistekle iz lažnih emocija i pritom su pisane s velikim greškama u jeziku i u logici. Laza Kostić je smatrao da je politički angažman u poeziji loš, i kao dokaz za to navodi Geteove reči da je politička pesma - rđava pesma. Zamerao je Zmaju što je dosta pesama ispevao bez inspiracije. Takođe, smatrao je da u Zmajevim pesmama ima dosta jezičke aljkavosti i logičkih grešaka koje kompromituju njegovo znanje jezika i njegov pesnički izraz. Ovom svojom studijom o Zmaju Laza Kostić je hteo da izdvoji one Zmajeve pesme koje predstavljaju "oplemenjene vidove nacionalne poezije" [4, str. 102]. Smatrajući da je Zmaj veliki pesnik Kostić je želeo da kanonizira Zmajeve slavujanke kao trajnu vrednost srpske poezije.

Ljubomir Simović smatra da je Zmaj stvorio "pesničko delo velikog obima i ogromnog tematskog raspona" [5, str. 31]. "Zmajevu delu je osvajalo nove terene za poeziju" [5, str. 31]. Ljubomir Simović smatra da je Zmajevu delu vaspitavalo estetsku, jezičku, nacionalnu, istorijsku svest srpskog naroda. Kao osobenost Zmajevog pesničkog dela on navodi njegovo delovanje "na najširem prostoru iz mnogo slojeva, na mnogo nivoa, i u različitim pravcima" [5, str. 32]. Simović smatra da je Zmaj pesnik za sve uzraste, za sve probleme i nivoe i smatra da je Zmaj naša pesnička osnova.

Slavko Leovac govoreći o Zmajevoj poetici ističe Zmajev idealizam koji se odslikava u Zmajevom shvatanju poezije. Leovac ističe da Zmaj u pesmi vidi čistije, izrazitije ostvarenje života, naročito svetlosti i snage života. Leovac smatra da Zmaj i peva jer samo pevanjem potpuno živi jer "tek tada potpunije ostvaruje svoju egzistenciju i egzistenciju drugih" [5, str. 294].

Jedan od najcelovitijih ogleda o Zmajevoj dečjoj poeziji je rad **Milana Bogdanovića** "Dečja poezija Zmaja". Ovaj rad znači pristup sa najširih psiholoških, estetskih i socijalnih pozicija. Bogdanović je u njemu utvrdio Zmajeve pesničke vrednosti, ističući tačno mišljenje da je Zmaj prvi i najveći dečji pesnik u srpskoj književnosti. Ogled o Zmaju i njegovoj poeziji namenjenoj deci Milan Bogdanović je ispunio brojnim pitanjima i odgovorima koji se odnose na suštinu Zmajevog dela. U ovom radu Zmajevu pesništvo osvetljeno je gotovo iz svih uglova: od razloga da se piše poezija za decu do teme i motiva u pesmama, psihologije - pa sve do pitanja estetske i kreativne strane stihova, versifikacije i pesnikovog jezika. Čineći reviziju Zmajevu poetike Bogdanović je utvrdio Zmaju u istorijski tok srpske književnosti.

Zmajevim stvaralaštvom bavili su se i Mladen Leskovac, Dragiša Živković, Jovan Dučić, Jovan Deretić, Voja Marjanović, Miodrag Pavlović, Slavko Gordić, itd. Bogata književno-naučna literatura o Zmajevom delu, kao i velika izdavačka delatnost osnova su i za kvalitetnu metodičku literaturu (metodika je primenjena nauka koja koristi svo dostignuća do kojih je došla nauka o književnosti).

O delu Jovana Jovanovića Zmaja postoji bogata metodička građa, ali je ona često nedostupna jer je rasuta po raznim zbornicima, čitankama, udžbenicima, priručnicima

za nastavnike. Metodička literatura koja je dostupna često ne prati najnovija dostignuća moderne metodičke koncepcije. Metodička građa za Zmajevu poeziju najčešće se nalazi kao primer izučavanja lirske poezije ili se samo navodi kao mogući primer u nizu kod ove metodičke odrednice. Neki od autora koji su se bavili metodičkim pristupom Zmajevoj poeziji su: Pavle Ilić ("Lirska poezija u savremenoj nastavi", Dnevnik, Novi Sad, 1990), Dragoljub Gajić ("Čitanke u nastavi", Prosveta, Sombor, 1998), Milija Nikolić ("Metodika nastave srpskog jezika i književnosti", Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1992), Stevan Micić ("Interpretacija zbirke pesama", Beograd, Književnost i jezik, Knjiga XXIII, Sveska 1-2), Vladimir Milarić ("Interpretacija dečije pesme", Svetlost, Sarajevo, 1975), Žarko Babić ("Književnost u školi, Pedagoška praksa - izbor nastavnih jedinica", Prosvetni pregled, Beograd, 1996)...Zmajeva poezija je građa koja se javljala i javlja se u nastavnim planovima i programima i zbog toga bi trebalo pronaći način da se uz pomoć najnovijih metodičkih dostignuća sistematizuje metodički pristup ovom pesniku. To bi moralo biti dostupno svakom nastavniku i pomoglo bi da se Zmajevu delo približi učenicima na što prihvatljiviji način, a samim tim i da postane njihova trajna duhovna vrednost. Zadatak metodike je pre svega da motivise učenike za čitanje, u ovom slučaju Zmajevog dela. Tumačenjem Zmajevog književnog dela utiče se na izgrađivanje pozitivnih etičkih, socijalnih i vaspitnih vrednosti.

3. Zaključak

U ovom radu polazi se od činjenice da dinamički procesi koji se odvijaju u društvu i školstvu zahtevaju permanentno planiranje i programiranje nastave u celosti, samim tim i nastave književnosti. Uz pomoć istraživačkih tehnika potrebno je neprestano vrednovanje, korigovanje i osvežavanje postojećih planova i programa. Potreba za što funkcionalnijim nastavnim planovima i programima dovodi do čestih izmena u udžbeničkoj i priručnoj literaturi, kao i u izboru školske i domaće lektire. Izučavanje Zmajeve poezije u nastavi pruža brojne mogućnosti, a one se mogu valjano ostvariti uz permanentno angažovanje učenika i samog nastavnika. Podrazumeva se da je stalno praćenje metodičke literature i primena najnovijih dostignuća u toj oblasti neizostavni deo kvalitativne pripreme svakog nastavnika za čas. Koncepcija i metodologija izučavanja Zmajeve poezije uslovljena je pre svega prirodom ove poezije. Naravno, tu su i drugi faktori: programski zahtevi, zahtevi savremene nastavne teorije i prakse, mogućnosti i predznanja učenika i sposobnost prosečne većine nastavnika. Od svih ovih faktora zavisi i prihvatanje ove poezije.

Literatura

- Nedić, Lj. (1953): Srpski pisci, (Zmaj I, Zmaj II), Novo pokolenje, Beograd
Skerlić, J. (1968): Pisci i knjige, Beograd, Prosveta
Popović, B. (1959): Ogledi, Beograd, Prosveta

Kostić, L. (1989): O Jovanu Jovanoviću Zmaju (Zmajovi), njegovu pevanju, mišljenju i pisanju, i njegovu dobu. Prema svom govoru od 24. novembra 1899 u dvorani Matice srpske dotkao i napisao Lazar Kostić, Novi Sad, Matica srpska

Simović, Lj. (1982): Zmajeva poezija, časopis Savremenik br. XXXVIII, Knjiga 56, 7, Beograd, str. 31-49

Palavestra, P.(2008): Istorija srpske književne kritike 1768-2007, Novi Sad, Matica srpska

Živković, D.(1994):Evropski okviri srpske književnosti I-IV, Beograd, Prosveta

Deretić, J.(2002): Istorija srpske književnosti, Beograd, Prosveta



HUTTYAI Ágnes

Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
 Szabadka, Szerbia

GONDOLATOK AZ ÍRÁSOS KOMMUNIKÁCIÓRÓL – MARY ÉS MAX TÖRTÉNETE ALAPJÁN

*Misli o pismennoj komunikaciji –
 po priči Meri i Maksa*

*Ideas about written communication -
 based on the story of Mary and Max*

A filmről

„Max remélte, hogy Mary ismét ír. Mindig is szeretett volna egy barátot. Egy barátot, aki nem volt láthatatlan, háziállat, vagy gumifigura. Számolta a csillagokat és arra gondolt, vajon hány nap, óra, perc kell hozzá, hogy a levele Ausztráliába érjen.”

Adam Elliot 2009-es mozifilmje egy igaz történeten alapuló, megdöbbentő barátságról szól, egy gyermek és egy felnőtt férfi között. Történetünk 1976-ban kezdődik, és 18 évet ölel fel. Mary Daisy Dinkle egy 8 éves kislány, magányosan tölti mindennapjait egy ausztráliai kisvárosban, s rengeteg kérdés foglalkoztatja. Úgy dönt, egy New York-i telefonkönyvből választott címre ír levelet, mégpedig egy igen furcsa nevű, bizonyos Max Horowitznak, hogy feltegye neki nem mindennapi kérdéseit. Levélváltásaik során megosztják egymással gondolataikat, féltelmeiket, s főként: ismereteiket a világról. A '70-es években azonban valóban nehéz dolog volt fenntartani egy ily hatalmas távlatokat átszelő barátságot.

A film mintegy visszatekintés az elektronikus kütyük érájának küszöbéről egy olyan korszakra, amely a bélyegek és a levélpapírok kora volt, bemutatva annak szépségét és nehézségeit egyaránt. Mary és Max levélváltásai során nemcsak barátra lelnek egymás személyében, valami más is történik. Mary a felnőttek – számára zavaros – beszédének dekódolásával folytat harcot, Max pedig a nonverbális jelek megértésével küzd.

A gyermek és a szó

Az időintervallumot, hogy mettől meddig tart a gyermekkor, nem a génjeink határozzák meg, ez nem biológiai kategória. Neil Postman egyfajta társadalmi képződmény-

nek nevezi, mely alapján a gyermekek világát különböztetjük meg a felnőttekétől. Ez a megkülönböztetés pedig csupán pár száz éve van jelen.

A gyermekeket nagyon sokáig kezelték úgy, mint kis felnőtteket. Ennek elsődleges oka Postman szerint a társadalom kommunikációs közege volt, az írásbeliség előtt minden társadalmi érintkezés alappillére a szóbeli kommunikáció képezte. Ez oly módon határozta meg a gyermek- és felnőttkor közti határvonalat, hogy a gyermeket beszéd-képességének kialakulásától kezdve tekintette a társadalom a felnőtt világ teljes értékű résztvevőjének. Azaz a beszéd és megértés képessége – amire biológiailag mindannyian programozva vagyunk – volt az, ami megkülönböztette a gyermeket a felnőttől.

Postman úgy véli, Gutenberg találmánya nagymértékben járult hozzá egy új társadalmi osztály létrejöttéhez: a gyermekekéhez. Felfedezése után az európai kultúra olvasó kultúrává vált, és ettől a ponttól kezdve az olvasás képessége volt a feltétele a felnőtté válásnak. Olvasás által pedig az ember közelebb került mindennemű tudományhoz, különböző jártasságokat szerezhetett könyvekből. Ahhoz azonban, hogy valaki tanulni tudjon, tudnia kellett olvasni.

A 16. századtól kezdték a fiatalokat elkülöníteni a társadalom más részeitől, hogy megtanuljanak olvasni, azaz, eleget tegyenek a felnőttiség követelményeinek. Munka árán juthattak csak el a felnőttségig – el kellett sajátítaniuk az olvasást –, ez pedig már egyáltalán nem nevezhető biológiailag automatizált folyamatnak.

Így hát megalakultak az iskolák, mely folyamat magával vonta az ember egy sajátos osztályának megjelenését, a gyermekekét, kiknek értelme és jelleme minőségében tért el a felnőttekétől. Az iskola meghatározott célja az írni és olvasni tudó felnőtté nevelés volt, e tudást pedig, hogy át tudja adni az intézmény, figyelembe kellett vennie a gyermekkor sajátosságait; elkerülhetetlen volt a szemléletváltás, végre úgy kezdtek rájuk tekinteni, mint megformálatlan emberekre.

Az elmúlt 350 évben folyamatosan formálódott a gyermekkor értelmezése, melyet nagyban befolyásoltak azok az elvárások, amelyek beszédükkel, játékukkal, öltözködésükkel és tanulásukkal kapcsolatban állítottunk fel.

Mary és a felnőttek

A film visszatekintést ad arra az időszakra, amikor az elektronikus médiában változás ment végbe, ami elindított valamit. A televízió szerepe elsődleges volt. Ugyan a történetben nem kap akkora szerepet – leszámítva a *Nobletek* című tévéműsort, ami két főszereplőnk kedvence –, mégis jelentősége van, utalás történik ugyanis a jelenségre. Annál is inkább, hiszen a televízió nem csupán nyelvi természetű, az információt leginkább vizuálisan közvetíti; „nézni” szoktuk. Ez a „nézés” pedig – ahogy Neil Postman fogalmaz – nem más, mint képek gyors egymásutánjának felismerése, ami minimális analitikus dekódolást igényel.¹ Ebből következik, hogy az innen származó információk

¹ Neil Postman: *Eltűnőben a gyermekkor* (Nemes Attila ismertetése) – (Neil Postman: *The Disappearance of Childhood*, New York, Vintage Books, 1994.)

többsége mindenki számára hozzáférhető, a könyvekkel ellentétben, hiszen azok nyelvtani és lexikális szempontból eltérőek, megértésüket meghatározzák a befogadó képességei. S ugyanez történik a beszédnél is.

Mary 8 éves, s mint ami minden kisiskolásra jellemző, érdeklődése a külvilág felé irányul. Igyekszik megérteni azt, azaz az ok-okozati összefüggéseket, így rengeteg kérdés foglalkoztatja. Kíváncsisága – a tudományos kérdések mellett – a születés problémájára és a nemiségre is kiterjed, kérdéseit pedig nincs kinek feltennie.

Szülei, az alkoholista anya, a befelé forduló, igen depresszív alkatú apa, illetve az élénk képzelőerejű nagyapa, a szövegek különböző szintű kódolásával tartják távol Maryt a felnőttek információs világától. Gyermeki perspektívája a narrációban is tükröződik: visszaköszön benne az összes olyan eufemizmus, amellyel a felnőttek élnek, hogy elfedjék az igazságot. Anyja állítása szerint ő csak egy „baleset” volt, amit a kislány nem tud értelmezni. Ralph nagyapó a *„Méhecskék és virágok”* című felvilágosító szöveg helyett egy sajátos – a film morbid humorához tökéletesen illő – történettel ámítja Maryt, miszerint a gyermekek nem véletlenül születnek, hanem az apukák találják meg őket a söröspoharuk alján.

A legnagyobb kérdőjel azonban számára anyja, Vera Lorraine Dinkle viselkedése volt, aki egész nap sherryt ivott. Azt mondta, ez egyfajta tea felnőtteknek, amit állandóan tesztelni kell. Azt sem értette, miért vesz folyton „kölcson” dolgokat, amit a nő azzal magyarázott, hogy azért rakja őket a ruhája alá, hogy ne kelljen műanyag szatyrot venni.

Egy nap úgy dönt, levelet ír egy amerikainak, hogy megtudakolja tőle, honnan jönnek a kisbabák. Így jut el a levele Maxhez.

Max és a felnőttiség

Max világszemlélete egyáltalán nem nevezhető gyermekien kíváncsinak és pozitívnak, mint a kislányé, sokkal inkább nyomasztó és félelmekkel teli. Otthonülő, túlsúlyos férfi, aki Asperger-szindrómában szenved. Ez a rendellenesség az autizmus enyhébb formája, mely komoly viselkedési és beilleszkedési zavarokkal jár.

Többek között gondoljai vannak az alvással is, éjszakákat tölt tévénézéssel, továbbá rendszeresen csokis hot dogot eszik. Olykor pszichiáterhez, csütörtökönként pedig az anonim zabálók gyűlésére jár, ahol Marjorie Butterworth furcsa pillantásai rendszeresen felzaklatják. Maxnek nehezebbé esik a nonverbális jelek megértése, így a flörtölés is távol áll tőle, nem tudja értelmezni az arckifejezéseket, sőt mi több, a legtöbb embert egyenesen zavarónak találja.

Mary levele igazán nyugtalanná teszi, végül mégis visszaír a kislánynak.

A levelezés

A levélváltásnak megvannak a nehézségei. Főszereplőink olykor akadályokba ütköznek, ha levelet szeretnének küldeni egymásnak. Olyan akadályokba, melyek ma már

banálisnak tűnhetnek, hiszen a mobilkommunikációs eszközök elterjedésével szinte bárkit bármikor, bárhol el lehet érni.

Mary egy alkalommal jobb híján húscsomagoló papírt csen a hűtőszekrényből, hogy legyen mire írnia, megküzd a kisiskolások mumusával, az S betű ide-oda kanyargó kígyójával, Max írógépből kifogy a tinta, és bizony előfordul az is, hogy a levelet nem a címzett kapja kézhez, vagy esetleg félreértés útján csak késve jut el hozzá.

Azonban megvan a bája a hagyományos levelezésnek is, hiszen jó utat lehet kívánni a levélnek, izgatottan számlálni a napokat, míg a válasz megérkezik, s nem utolsósorban egy kézzelfogható emlék maradhat, egy barátság emléke. Sőt mi több, az is előfordulhat, hogy a levélnek illata van, árulkodva a körülményről, amelyben íródott, a személyről, aki írta. Ez pedig egyedülálló módon hozhat közelebb két levelezőtársat egymáshoz.

A történet előrehaladtával kiderül, hogy hőseink több szempontból hasonlítanak egymásra, mint azt elsőre gondolhatnánk. Érdeklődési körük és problémáik sokban megegyeznek: magányosak, kirekesztettek, kutatják a szerelem misztikumát, keresik életük célját és nehezen tartanak önkontrollt – ki étkezésben, ki alkoholfogyasztásban. Ez utóbbit pedig nagyban befolyásolja problematikus családi hátterük.

Interkulturális kommunikációjuk egyik megmosolyogtató gesztusa a frizbi definiálása, ami Max szerint éppen olyan, mint egy bumeráng, kivéve, hogy nem jön vissza; vagy a piranha Mary magyarázatában, ami nem más, mint aranyhal, csak fogakkal.²

Ahogy a film előrehalad, a levelezés tartalom és szóhasználat szempontjából szintet lép, éreztetve ezzel az idő múlását is, hiszen szereplőink érdeklődési köre az évek során változáson megy át, új ismereteket szereznek, és már Mary is jól használja az idegen szavakat.

Az írás, olvasás és az előszó

Nem mellékes a színkód, az a vizuális találékonyság, amivel a film játszik. Az ausztrál kisvárosból érkező ajándékok színe az új környezetben (New Yorkban) is határozottan jelzik, honnan érkeztek, hiszen Mary világában minden barna tónusú, ellentétben Maxével, ami szürkén ábrázolt, színmentes. Kivéve az emberek nyelvét, ami kizárólag piros. Ez a kivétel pedig elgondolkodtató. A nyelv, ami a némaság és közömbösség szürkéségében egyedül színes: a legszembetűnőbb módon hangsúlyozza ki a fő problémát.

Két hősünk írásban kommunikál, Max írógéppel ír, míg Mary kézzel, levélpapírra. Miként Benczik Vilmos fogalmaz: „Az írógépelés a kézzel való íráshoz képest igencsak eltérő attitűdöt követel meg a szöveg létrehozójától.”³ A papírra vetett szó és az azt író között mély, már-már bensőségesnek mondható kapcsolat jön létre Benczik szerint; az írás megfontoltabb: egy kedves ismerősnek írva az ember igyekszik legszebb kézírását

² Puskás Lilla: Mary és Max (Kultúra és Kritika, a PPKE BTK Esztétika Tanszékének kritikai portálja, 2010)

³ Benczik Vilmos: Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben. Trezor Kiadó, Budapest, 2001 (102. o.)

elővenni, szépen kifejezni magát. Sőt a kézzel írott szöveg tükrözheti akár a lelkiállapotot is, amelyben íródott, a sorok vonalvezetésében, vagy a betűk magabiztos kanyarítottságában. Ellenben ezzel az írógép és ember viszonya nemigen mutat a technikai köteléken túl. Ezzel az eszközzel csak egyforma módon lehet írni, nem kell gondolkodni a betűk megformálásán, és az írástudást is csupán a betűk egymástól való megkülönböztetésére szimplifikálja. A beszéd ütemével azonos gyorsasággal lehet írógéppel írni; ez ugyan dinamikussá teheti a szöveget nyelvezetében, azonban, mint ahogy erről már szó volt, nem is lesz olyan elmélyült az írás, mintha azt valamilyen hagyományos írószerrel írtuk volna.

Az írásban való kommunikáció megjelenése a szóbeliségben addig ismeretlen szituációkat hozott létre. A szemtől szembeni beszélgetéseknél, ahol a két fél látja egymást, a reakciók: arcminika, testtartás s maga a helyzet interaktivitása azonnali visszajelzést ad a beszélgetőpartner befogadói képességéről, ami segítségül szolgál a közlendő (új-bó-li) megfogalmazásában. A levelet író ember viszont nem láthatja előre, hogy a címzett miként reagál az olvasott szövegre, hogyan értelmezi, félreért-e esetleg valamit. Ezekre a tényezőkre tekintettel kell lennie, és megfontoltan kell a szavakat papírra vetnie. Kitűnő példa erre a filmben az a jelenet, amikor Mary egyetemi tanulmányait befejezve disszertációja témájaként az Asperger-szindrómát választja, és barátját, illetve annak leveleit használja fel esettanulmányként. Munkája annyira jól sikerül, hogy kiadók keresik fel. A lány büszkén küldi el könyve első példányát Maxnek, ám a férfi feldühödik a hírek hallatán, s elkezd begépelni levelét, amit végül nem küld el ugyan (helyette szimbolikus üzenetként az írógépéből kitépett „m” betűhöz tartozó kart postázza a lánynak). Ez az eset viszont kiválóan szemlélteti a fent említett problémákat. A levél így szól:

„Kedves Mary Daisy Dinkle,

Jelenleg nem tudom magam tisztán kifejezni, így aztán felsorolom érzéseimet, azzal kezdve, ami a legerősebb: megbántott, zavarodott, elárult, kényelmetlen, stresszes és ziháló. Az utóbbi nem igazán érzés, de gondoltam tudnod kell róla.”

Az előbeszéd dialogikus, míg az írás jellemzően monologikus tevékenység. A párbeszéd közben a feladó és a címzett olykor szerepet cserél, s egymás szövegalkotási és befogadási tempójához kölcsönösen alkalmazkodniuk kell. Azonban ennek a kommunikációnak is – mint mindegyiknek – megvan a maga hátránya. A beszélő félnek annyi idő áll a rendelkezésére, hogy mondandóját megfogalmazza, amennyi idő alatt kimondja a szavakat, a befogadónak pedig azok értelmezésére, amennyi idő alatt az üzenet szavai elhangzanak. Ez az időbeli korlát pedig egyértelműen akadályozza a verbális szövegalkotást, mind terjedelem, mind tartalmának mélysége szempontjából.⁴

Ettől eltérően, az írásban kommunikáló emberek esetében, az üzenet feladásának és fogadásának nem kell időben megegyeznie. Az olvasót az időkorlát eltűnése nagyban hozzásegíti ahhoz, hogy a szöveget saját értelmezési képességeihez mérten, annyi idő

⁴ Benczik Vilmos: Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben. Trezor Kiadó, Budapest, 2001 (116–117. o.)

alatt dolgozza fel, azaz fogadja be, amennyi számára szükséges. Egy-egy szót, mondatot többször is elolvashat, ezáltal részeiben analizálhatja a szöveget. Csökkentve az olvasási sebességet, több időt szánhat rá, miközben annak elhangzása csupán másodperceket venne igénybe. Olvasással tehát sokkal bonyolultabb szövegek megértésére vagyunk képesek, mint élőszóban.

A monologikus szövegalkotónak is előnye származik az igény szerinti időkihasználás lehetőségéből azáltal, hogy meglehetősen komplex, sajátos és következetes gondolatmenetet tud felépíteni mondandójában. A gondolatait szebben és jobban meg tudja fogalmazni, hiszen nem gyakorol rá nyomást egy szemben ülő vagy álló várakozó fél, sokkal gondosabban tudja megválogatni szavait, sőt, miként megfogalmazza azokat a gondolataiban, még azelőtt szembesül a szövege egy részével, mielőtt az bármilyen formában testet öltene. Ez pedig arra ad módot, hogy saját szövege külső szemlélője legyen, azaz befogadója annak, így felfedezheti az esetleges elcsúszásokat, hogy szavaival helytelenül mintázta meg gondolatait, vagy azt, hogy maga a gondolat pontatlan. Lehet, hogy egy szöveg elhangzásához pár másodpercre van szükség, azonban előfordulhat, hogy megszerkesztése több óra szellemi munkát vett igénybe.⁵

Az írás lehetőséget ad arra, hogy érzéseinket, gondolatainkat olyan mélységekből is képesek legyünk előhozni, amely az írás nélkül elérhetetlen lenne. Így van ezzel Max is, hiszen betegségéből adódóan képtelen a viselkedési normák elsajátítására, a szemtől szembeni kommunikációra és annak extralingvális (mimika, testtartás, érintés) és szupraszegmentális (hangszín, hangerő) szintjeinek dekódolására. Az írás a szupraszegmentális szintet csak részlegesen (pont, vessző, kérdőjel), az extralingválisat pedig egyáltalán nem képes rögzíteni. Ezért hát az írásban találja meg önmagát, a Marynek írt levelekben tudja csak kifejezni magát, s csak így tud szert tenni egy barátira. Utolsó levelében ezt írja:

„Kedves Mary,

Mellékeltem az egész Noblet gyűjteményemet annak jeleként, hogy megbocsátottam. Amikor megkaptam a könyvedet, az érzéseim az agyamban olyanok voltak, mintha centrifugában lennének, és egymásnak ütköznének. A fájdalom olyan volt, mint amikor véletlenül összetűztem a számat. Azért bocsátottam meg neked, mert nem vagy tökéletes. Tökéletlen vagy, akárcsak én. Minden ember tökéletlen, a házam előtt lévő ember is, aki szemetel. Amikor fiatal voltam, szívesen lettem volna valaki más. Dr. Bernard Hazelhof azt mondta, ha egy lakatlan szigeten lennék, akkor hozzá kellene szoknom saját társaságomhoz – saját magamhoz, és a kókuszokhoz. Azt mondta, el kellene fogadnom magam az összes hibámmal együtt, és hogy nem mi választjuk a hibáinkat. Ezek a részeink, és együtt kell élnünk velük. Viszont a barátainkat megválaszthatjuk és én örülök, hogy téged választottalak. Dr. Bernard Hazelhof azt is mondta, hogy az életünk olyan, mint egy nagyon hosszú járda. Néhány jól kikövezett. Másoké, mint az enyém, repedésekkel, banánhéjakkal és cigarettacsikkokkal teli. A te járdád is olyan, mint az enyém, csak valószínű, nincs annyi

⁵ Benczik Vilmos: Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben. Trezor Kiadó, Budapest, 2001 (118–120. o), 1.

repedés rajta. Remélhetőleg a járdáink egy nap összefutnak és megoszthatunk egymással egy sűrített tejet. Te vagy a legjobb barátom. Te vagy az egyetlen barátom. amerikai levelezőtársad, Max Jerry Horowitz”

Azonban az író ember kétségeinél csak az olvasó ember magánya nagyobb.

Felhasznált irodalom forrásokkal

Benczik Vilmos: Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben. Trezor Kiadó, Budapest, 2001 (101–104. o. és 111–120. o.) <http://mek.niif.hu/05100/05153/05153.pdf>

Joshua Meyrowitz: A globális hajnala – A hely és önazonosság új élménye a globális világfaluban (fordította: Zamfirache Iris) (Világosság 2005/6., 29–36. o.) <http://www.vilagossag.hu/pdf/20050902145557.pdf>

Neil Postman: Eltűnőben a gyermekkor (fordította: Nemes Attila) (Neil Postman: The Disappearance of Childhood, New York, Vintage Books, 1994) <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/civilizacio/neil-postman-eltunoben-a-gyermekkor>

Puskás Lilla: Mary és Max (Kultúra és Kritika, a PPKE BTK Esztétika Tanszékének kritikai portálja, 2010) <http://kuk.btk.ppke.hu/hu/content/mary-%C3%A9s-max>

ÖSSZEFOGLALÓ

A globalizáció, a migráció, valamint az információ- és kommunikációtechnológia fejlődésének hatására felgyorsulni látszik egy-egy nyelv generációról generációra való változása, ennek köszönhetően pedig a nyelvi kontaktusok vizsgálata is egyre nagyobb teret nyer. Sorra jelennek meg a kontaktológia témakörével kapcsolatos munkák, ezek közé tartozik Benő Attila, a kétnyelvűség/soknyelvűség neves szakemberének tollából született, 2008-ban megjelent *Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai (Language contacts)* című egyetemi jegyzetfüzete is, amelynek bemutatására jelen dolgozat is vállalkozik. Választásunk azért esett éppen e műre, mivel (1) e munka megjelenéséig a kontaktológia témakörével foglalkozó magyar nyelvű szakirodalomban nem volt megtalálható olyan mű, amely a kontaktológia alapfogalmai mellett – szem előtt tartva a társadalmi, pragmatikai, lélektani aspektusokat is – részletesen bemutatta volna a különböző nyelvi szinteken (fonetikai, alaktani, lexikai, szintaktikai és szemantikai) jelentkező kontaktusjelenségeket; továbbá (2) megjelenése óta ugyan eltelt jó néhány év, de azóta sem találkoztunk olyan, a kontaktológia kérdéskörét boncolgató egyetemi jegyzetfüzettel, amely a hallgatókon kívül minden olyan kutató, tanár vagy olvasó számára is nagyon hasznos műnek bizonyult volna, akik a nyelvészet szociológia, a pszichológia, a pedagógia iránt érdeklődnek.

Kulcsszavak: kontaktológia, nyelvi érintkezés, kétnyelvűség

ABSTRACT

Due to globalization, migration and the development of information technology changes in a language from generation to generation is becoming increasingly prevalent. In accordance with changes the research of language contact is also becoming more relevant. One after the other new books are being published in the field of language contact one of which is „*Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai (Language contacts)*” by the famous researcher of bilingualism/multilingualism, Attila Benő. The subject of this paper will be an introduction of Benő's work. The reason for choosing this publication in particular is two-fold: 1. Prior to this publication there was no literature discussing language contacts in Hungarian besides introducing the basics of language contacts in light of social, pragmatic and psychological aspects, demonstrating the language contact phenomena occurring on various linguistic branches (phonetics morphology, lexicology, syntax and semantics). 2. Although several years have passed since its publication there is still no other books dissecting the topic of language contacts that proved to be useful for researchers, teachers, laymen and students alike, who are interested in linguistics, sociology, psychology or pedagogy.

Keywords: language contact, language shift, bilingualism



SAMU Veronika

(KRE, Japanológia Tanszék,
 tanársegéd
 PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola
 harmadéves hallgató)
 veronikasam@gmail.com

BENŐ ATTILA: KONTAKTOLÓGIA. A NYELVI KAPCSOLATOK ALAPFOGALMAI (LANGUAGE CONTACTS) EGYETEMI MŰHELY KIADÓ, BOLYAI TÁRSASÁG, KOLOZSVÁR, 2008 ISBN 978-973-88620-2-9 (RECENZÍÓ)

*Atila Bene: Kontaktologija. Osnovni pojmovi jezičkih
 kontakta*

Atila Benő: Language contacts

Talán bátran kijelenthetjük, hogy a világ nyelvei között nincs olyan nyelv, amely ne tartalmazna egy másik nyelv hatásáról árulkodó elemeket. A nyelvek egymásra hatásából fakadó nyelvrendszerbeli megnyilvánulások (nyelvi kontaktusok) már régóta és széles körben foglalkoztatják a nyelvtudomány berkein belül tevékenykedő kutatókat. A globalizáció, a migráció, valamint az információ- és kommunikációtechnológia fejlődésének hatására felgyorsulni látszik egy-egy nyelv generációról generációra való változása, ennek köszönhetően pedig a nyelvi kontaktusok vizsgálata is egyre nagyobb teret nyer. A nyelvi kontaktusokkal a kontaktológia foglalkozik, amely egy interdiszciplináris tudományág, hiszen a szociolingvisztika, a nyelvtörténet, a szinkrón nyelvészet eredményeire támaszkodva vizsgálja a nyelvi kölcsönhatásokat, ugyanakkor a kognitív nyelvészet és a pszicholingvisztika megközelítési módja sem áll tőle messze.

A nyelvi kontaktusok a kétnyelvű beszélők nyelvhasználatában a legszembetűnőbbek, mivel ők egyszerre két nyelvi rendszert is működtetnek. A pszicholingvisták ezt azzal magyarázzák, hogy a kétnyelvűek képtelenek arra, hogy kikapcsolják az éppen aktuális kommunikáció szempontjából szükségtelennek bizonyuló nyelvet, ezáltal pedig a mentális lexikonban a meglévő kapcsolatok között nyelvi átfedések következhetnek be.¹

Benő Attila munkája során elsősorban az országhatáron kívül rekedt magyar kétnyelvű (magyar–román, magyar–szerb, magyar–szlovák, magyar–horvát, magyar–ukrán) beszélők nyelvhasználatában előforduló nyelvi kontaktusjelenségekkel foglalkozik, de elemzései során helyet kapnak más országok kétnyelvűinek megnyilatkozásai is. A szerző továbbá kihangsúlyozza, hogy nemcsak a kétnyelvűek beszédmódjában lelhetőek fel a nyelvi érintkezésekből adódó elemek, hanem az egynyelvűek megnyilatkozásaiban is.

¹ Navracsics Judit 2004. Kapcsolatok a többnyelvű mentális lexikonban. In: Navracsics Judit – Tóth Sergej (szerk.): Nyelvészet és interdiszciplinaritás. Szeged: Generalia, Veszprém.

A könyv a kontaktológia alapfogalmainak tisztázásával indít. A nyelvi kapcsolatok ugyan a szókölcsonzésben mutatkoznak meg a leglátványosabban, azonban a nyelvek közötti kölcsönhatás a nyelvek más szintjeit is befolyásolhatja, így a szerző ezt szem előtt tartva – külön fejezetet szánva minden egyes szintnek – a különféle nyelvi kontaktusok fonetikai, alaktani, lexikai, mondattani és szemantikai következményeit szintén vizsgálja.

A második fejezetben megismerkedhetünk a kontaktus fogalmával és típusaival. A kontaktust, azaz a nyelvi kapcsolatot valamely nyelv hatásának egy másik nyelv használatában való megnyilvánulásként kell értelmeznünk, amely lehet egyszeri, egyetlen beszélőhöz kötött (*interferencia*), vagy többszöri előfordulása, egy nyelvváltozatban általánosan elterjedt jelhasználati mód (*szókölcsonzés*). A kontaktus e két megnyilvánulási módját nevezzük együttesen *kontaktusjelenségnek*, amely a szó- és szószerkezet-kölcsonzés megvalósulási módja szerint lehet direkt és indirekt. Az előbbi eredményeként egy új lexéma jelenik meg a nyelvben, pl. a német nyelvből a *kulissza* (n. kulisze), *blamál* (n. blamiren), a *cérna* (n. zwirne) (24. old.) az angolból a *szoftver* (a. software), *analízisgrafika* (a. analysesgraphics), *videokonferencia* (a. videoconference) (25. old.), de köznevek mellett tulajdonneveket is kölcsonöz(t)ünk ilyen módon, pl. a héberből: *Abigél*, *Léda*, *Ábel*, *Gábor*; a görög nyelvből: *Ágnes*, *Melánia*, *Gergely*, *Kristóf* stb. (28. old.) Az indirekt átvételnél jelentéskölcsonzésről (pl. sz. írók 1. bő; 2. széles > sz. m. széles 'bő' (33. old.)) tükörszavak (pl. r. *bilet de trimitere* > r. m. küldőpapír 'beutaló' (35. old.)) és tükörkifejezések (pl. r. a da *examen* > r. m. (n. s.) vizsgát ad 'vizsgáljuk' (35. old.)) használatáról van szó. Ebbe a kategóriába sorolhatók még az indirekt frazémakölcsonzések és vándorszólások is, de a szerző szerint ezek elemzésénél széleskörű művelődéstörténeti és nyelvtörténeti ismeretekre van szükség ahhoz, hogy kideríthessük, melyik nyelv a forrásuk, mivel számos nyelvben megtalálhatók.

Ugyanebben a fejezetben tárgyalja a nyelvi kontaktusok sajátos formájaként előforduló kódváltást is, amely akkor következik be, amikor a beszélő egyazon megnyilatkozásban legalább két nyelvet használ. A „kódváltós” kommunikációban az egyik nyelv mindig alapszavaként (báziszavaként) jelenik meg. A báziszavak szerepét mindig az a nyelv tölti be, amelyen elkezdődött, és amelyen nagyrészt zajlik a beszélgetés. A kódváltás az érintett nyelvi egység szerint felosztható szószintűre, szó szerkezet-szintűre és mondat szintűre. E fejezet a szerző részéről egy érdekes megfigyeléssel zárul, miszerint a nyelvi kontaktusjelenségeknek univerzális vonatkozásai is vannak, amelyek bizonyos szabályszerűségeket nyilvánulnak meg. Ezek közül az egyik az, hogy a kölcsonszavak mindig az átadó nyelv kultúrspecifikus szavaiból származnak.

Benő Attila – ahogy azt az előbbieken már említettem – nemcsak a szókölcsonzés szintjén közelíti meg a kontaktusjelenségeket, hanem rávilágít a fonológiai, alaktani, mondattani és szemantikai jellegzetességekre is.

A harmadik fejezetben hangtani kérdések kerülnek ismertetésre. Mivel az érintett nyelveknél gyakran előfordul, hogy a hangtani rendszerükben különbségek vannak, így abban az esetben, ha két nyelv között intenzív kapcsolat lép föl, az átvevő nyelvben új fonémák jelenhetnek meg (pl. a magyar a latin *cédula*, *cirkál*, *konfirmáció* stb. és a

német eredetű *cégér*, *céh*, *cél* stb. átvételeken keresztül gazdagodott a *c* mássalhangzóval (66. old.), vagy bizonyos fonológiai sajátosságok elhalványulhatnak (pl. a mezőszégi magyar nyelvjárásokban a hosszú és a rövid magánhangzók oppozíciója eltűnőfélben van (68. old.)). A mennyiségi változások mellett minőségi változásokra is sor kerülhet, mint amilyen a hangsúly, a hanglejtés, a beszédtempó változása, valamint az idegen kölcsőnelemek hangalakai illeszkedése szintén előfordulhat. Az utóbbi leginkább az idegen hangszerkezetek feloldásában (pl. a mássalhangzó-torlódás megszüntetése: n. *Turm* > m. *torony* (71. old.)) és a fonémacserében (pl. r. *dulceață* > *dulsáca* 'cukorba főtt gyümölcs, édesség' (72. old.)) mutatkozik meg.

Egy nyelv grammatikai rendszere sokkal szilárdabb, mint a szókészleti rendszere, így módosulására csak akkor kerülhet sor, ha egy másik nyelvvel hosszú ideje tartó, intenzív érintkezésben van. A könyv negyedik fejezetében a szerző bemutatja, hogy milyen grammatikai tényezők segíti elő az átadó és átvevő nyelv grammatikájának interferenciáját. Ha az átadó nyelv grammatikája minősül „erősebbnek”, akkor az az átvevő nyelv morfémakölcsönzésében (pl. a vajdasági magyar nyelvben az *anti*- és *kontra*- prepozíciók megjelenése: *antiinfláció*, *kontraproduktív* (83. old.)), új képzők keletkezésében (pl. a szláv jövevényszavak hatására a nyelvújítás korában e képzővel új szavakat alkottak: *tanoda*, *uszoda*, *iroda* stb. (84. old.)), valamint idegen morfológiai jellegzetességek érvényesülésében (pl. a román *a face* mintájára a moldvai magyarban módosult a *csinál* ige lexikai-grammatikai státusza (90. old.)) nyilvánul meg. Ha viszont az átvevő nyelv rendszere mutatkozik „erősebbnek”, akkor annak képzői, igekötői és ragozási szabályai segítik a kölcsőnelemek meghonosodását.

Az ötödik fejezetben kerül bemutatásra a nyelvi kontaktus leglátványosabban megmutatkozó kategóriája, a lexikai kontaktus. A szerző a lexikai kontaktushatás forrásként két dolgot nevez meg. Az egyik lehetséges forrás egyetlen szó alapjelentése, a másik pedig az állandósult szó szerkezetek. Szókölsönzés még akkor is végbemehet, ha annak a befogadó nyelvben van ekvivalense. Ilyen esetben vagy az történik, hogy az új szó kiszorítja a régit (pl. a német eredetű *sógor* a magyar eredetű *rér* szót (110. old.)), vagy stilisztikai értéke és/vagy konnotatív jelentése módosul, ezáltal pedig a denotatív jelentése is megváltozik, ezt nevezzük szinonima-differenciálódásnak. Ebben a részben részletesen olvashatunk a szinonima-differenciálódási eljárásokról, az új állandósult és szokásos lexikai szerkezetek megjelenési módjáról, a szókölsönzés nyelvi kategorizációjáról és nem utolsósorban a kölcsönshozás peyoratív irányú módosulásáról.

Benő művének hatodik fejezetében megismerkedhetünk a mondat szintű átvételekkel. Ezekben belül megkülönböztethetünk szórenden (pl. a szlovákiai magyar nyelvváltozatban a *Mit én tudom!*, ami a szlovák szórendi mintát követi (134. old.)), szerkezetkölsönzésen és vonzatkölsönzésen (pl. sz. m. *operá lvmire* (pl. epére) (sz. *operovat na žlcník*) ↔ m.s. *operál valamivel* (epével) (136. old.)), számbeli egyeztetésen (pl. a kisebbségi helyzetben élő magyarok az egyes számú alakváltozatok helyett a többes számúakat preferálják: *A fiúk még a tavaly jelentkeztek tűzoltónak/tűzoltóknak.* (139. old.)), viszonyshozás használaton (pl. a szlovákiai magyar nyelvváltozatban a *mire?* kérdő határozószó *miért?* jelentés-

ben használatos (141. old.)) és szintaktikai természetű tükörszerkezeteken (pl. az erdélyi magyarban általában az egyes szám második személyű igealakokkal fejezik ki az általános alanyt: *Sohasem tudod, mi fog történni* (142. old.)) alapuló kontaktusjelenségeket.

A mondat szintű átvételek ismertetése után a szerző a kölcsönszók szemantikai integrálódásának témakörét járja körül. A meghonosodott lexikai átvételek különféle jelentésmódosulásokon mehetnek keresztül, mint pl. a jelentésszűkülés (pl. m. *ablak* > r. *obloc* 'faablak' (149. old.)), a jelentésmegosztlás (ang. *dance* 'tánc' > k. *dänsu* 'nyugati, modern tánc' (152. old.)), a mellérendelt fogalmi jelentések érintkezésén alapuló módosulás (pl. r. *muscă* 'légy, rovar' > m. *muszka* 'szúnyog' (153. old.)), valamint a jelentésbővülés (pl. r. *băzăra* 'szalad a marha a légycsípés elől' > m. *bízerál* 'bosszant, macerál' (155. old.)) és a metonimikus jelentésmódosulások (pl. ember és testrész (*bándor* 'nagydarab, kövér, buta asszony' → 'pocak') (165. old.)).

A könyv végezetül pedig a lexikai átvétel okainak boncolgatásával zárul. Ebben a részben a szerző rávilágít arra, hogy nemcsak kulturális különbségek kiegyenlítődése miatt beszélhetünk kölcsönszavakról, hanem egyéb tényezők is közrejátszhatnak, ilyenek a hangalaki expresszivitás, a jelölés módjából származó kifejezőerő, a nyelvek eltérő jelentéskategorizációja, a negatív tulajdonságokat jelölő jelentésmezők vonzása, a nyelvi jelentéskategorizáció, a nyelvi tabu és hangalaki jelöltség, a kisebbségi kétnyelvűségi helyzet, a vizualitás, valamint a nyelvhasználati gazdaságosságra való törekvés.

Benő Attila a nyelvészeti kontaktológiát a maga összetettségében közelíti meg – első sorban egyetemi jegyzetfüzetként funkcionál – munkájában, szem előtt tartva a nyelvi kölcsönhatások társadalmi, pragmatikai, lélektani aspektusait is. Szükségesnek tartom kiemelni, hogy könyve nemcsak azon hallgatóknak szól, akik a kontaktológia kérdéskörével kívánnak foglalkozni, hanem minden olyan kutató, tanár vagy olvasó számára is nagyon hasznos műnek bizonyul, akik a nyelvészet (nyelvtörténet, általános nyelvészet, leíró nyelvészet), a szociológia, a pszichológia, a pedagógia iránt érdeklődnek, illetve ezen tudományágakon belül tevékenykednek.

Az utóbbi években a nyelvészeti kontaktológiával foglalkozó kutatások egyre nagyobb teret hódítanak hazánkban, amit jól mutat az is, hogy a nyelvészeti kontaktológia több felsőoktatási intézmény tantárgyává vált. Mindaddig nem született olyan magyar nyelvű mű, amely a kontaktológia alapfogalmai mellett részletesen bemutatja a különböző nyelvi szinteken (fonetikai, alaktani, lexikai, szintaktikai és szemantikai) jelentkező kontaktusjelenségeket. Benő Attila munkája éppen ezt az űrt hivatott betölteni. Egy szakmailag igényes, tartalmas, szisztematikusan felépített, könnyen olvasható, több nyelvből vett példákkal illusztrált műről van szó. Az alapos kifejtéseket tartalmazó, logikusan strukturált fejezeteket lényegre törő összegzésekkel és feladatokkal, valamint tájékoztató szakirodalommal zárja a szerző, amelyek minden egyes témakör továbbgondolására készítetik az olvasót.

III.



ÖSSZEFOGLALÓ

Az amerikai szerző, Cormac McCarthy legjelentősebb regénye *Az út*, amelyben egy apa és fia közötti kapcsolatot – egy feltételezett világvége utáni világban – a monologikusság és a dialogikusság egyaránt jelentős mértékben meghatároz. A kettejük közötti interakciókban elkerülhetetlen a halál nyomasztó jelenléte, valamint annak az emberi lélekre ható következményei. A McCarthy által felvetett elkerülhetetlen elmúlás kérdéseire Mihail Bahtyin, Pléh Csaba és Charles Taylor szövegei segítségével keresem a választ.

Kulcsszavak: *dialogikusság, monologikusság, halál, lélek, Mihail Bahtyin, Cormac McCarthy*

ABSTRACT

The American author, Cormac McCarthy's most significant novel, *The Road* is a story about an unnamed man and his son - in a visionary postapocalyptic world - which is highly defined by the ideals of both monologism and dialogism. In the protagonists' everyday interactions the overwhelming presence of death and its consequences on the human soul is inevitable. My intention is to find answers to the question of death - raised by McCarthy in his book - with the help of texts by Mikhail Bakhtin, Csaba Pléh and Charles Taylor.

Key words: *monologism, dialogism, death, soul, Mikhail Bakhtin, Cormac McCarthy*



SOMOGYI Kitti

PhD hallgató
Pécsi Tudományegyetem,
Irodalomtudományi Doktori Iskola
somogyikitti1001@gmail.com

A TÁRSALGÁS PSZICHOLOGIÁJA A HALÁL ÁRNYÉKÁBAN CORMAC McCARHTY AZ ÚT CÍMŰ REGÉNYÉBEN

*Psihologija razgovora u senci smrti u
romanu Put Kormaka Makartija*

*The psychology of conversation in the shadow of
death - Cormac McCarthy in the novel of The Road*

A kortárs amerikai író, Cormac McCarthy rendszeresen foglalkozik műveiben a jó és a gonosz közötti különbségekkel, az erőszak moralitást felülíró erejével, az emberi lélek magaslatával és mélységeivel, valamint a megváltó halál, avagy az értékvesztéssel járó elmúlás gondolata is központi jelentőségű írásaiban. Egyik jelentős műve *Az út* című regény, amely egy lehetséges apokalipszis utáni világ- és értékrendet mutat be, ahol a Föld és az emberiség szinte teljes pusztulásának következtében a halálnak nem pusztán a gondolata van jelen, hanem a lét minden szegmensében fizikailag érzékelhető és tapasztalható a megsemmisülés. A két főszereplő, egy névtelen apa és fia kapcsolatában azonban még fellelhetőek az egykori társadalomra jellemző társas kapcsolatok jegyei, mint például a társalgás, a közös hit, a remény, a szeretet, egymás védelme és támogatása. A két szereplő közötti kapcsolat és a köztük végbemenő interakciók természetére keresem a választ Pléh Csaba szociálpszichológus az emberi társalgáshoz fűződő gondolatainak, Mihail Bahtyin a lélek és a halál kapcsolatáról alkotott elképzelésének, valamint Charles Taylor identitást érintő morálfilozófiai érvelésének segítségével. Mindhárom szerző úgy véli, hogy a társas kapcsolatok és az emberek közötti megértés alapja a társalgás, a gondolatok és az érzelmek kölcsönös átadása és befogadása, amely a legtöbb esetben dialogikus formában történik.

Pléh Csaba szerint a társalgásban megnyilvánul a nyelv társas mivolta, amely szükséges a beszélők közötti társas viszony megértéséhez (16). Ennek analógiáján *Az út* című regényben a két főszereplő közötti kommunikáció egymás megértésére szolgál, és kiterjed a bensőséges apa–gyermek kapcsolatra, egymás védelmére, valamint mindkettejük lelki, szellemi fejlődésére. A dialógusok rövidiek, általában kérdés–válasz formájában nyilvánulnak meg, és sokszor csupán a legfontosabb információk közlésére szorítkoznak. Ez egyrészt a felvethető témák hiánya miatt, a világ szegényes mivolta révén, illetve

a veszély elkerülése végett lehet így. A fiú az édesapjától tanul a világ működéséről, az emberek természetéről és az élet jelenségeiről. A szép és a rossz dolgokról egyaránt tudni akar, ezért gyakran merülnek fel benne gyermekes kérdések, például amikor összezavarodik a jó és a rossz tettek közötti különbséget illetően, azt kérdezi, hogy „még mindig mi vagyunk a jók?” (78) Korához képest azonban sokszor gondolkodik a felnőtteket érintő lételméleti, vagy erkölcsi kérdéseken, mint „Meghalunk?” (12) vagy „Meg fogják ölni azokat az embereket ugye? [...] Miért ölik meg őket? [...] Megeszik őket? [...] Ugye mi soha nem fogunk megenni senkit?” (126–8). Az apa ezen kérdésekre adott tömör és egyértelmű válaszait rendszerint egy-egy szavas, beleegyező, beletörődő, vagy helyeselő „igen”, „jó”, „rendben”, „jól van” kifejezések követik a fiú részéről.

Charles Taylor az énkép kialakulásának problémáját hangsúlyozza a kipusztult világban. Pléh Csaba társalgással kapcsolatos gondolataihoz hasonlóan Taylor úgy fogalmaz, hogy az identitás – akár személyes, akár nemzeti – a dialogikusság, és az azt közvetítő nyelv használata által jöhet létre az egyének vagy az emberek csoportjai között (Taylor 128). Megfigyelhető, hogy az ily módon kialakuló identitások a közösségi érdekeket szolgálják az egyéni és közösségi tudat közötti viszonyokból adódóan. Ezzel szemben a monologikus ideál a magányos reflexióban valósul meg az egyéni vélemény és a sajátos szemléletmód kinyilvánítása révén (Taylor 129). Ez a fajta monologikusság – a gyermek–szülő dialógust nem számítva – *Az út*-ban teljes mértékben jelen van: a két vándor elszigetelődik a többi embertől, mert túlélésük csak a másokkal történő interakciók elkerülésével biztosítható. A brutalitás, és ebből kifolyólag a kölcsönös bizalmatlanság ellehetetleníti a csoportos együttélés, illetve az előrehaladás lehetőségét. Habár az apa és fia egy családi közösséget alkotnak, a kettejük emlék- és világképe közötti különbségek valamelyest elválasztják őket egymástól. A kisfiú hozzá hasonló gyerekek társaságára vágyik, és nem érti, hogy miért ne létezhetne hozzá hasonló jó kisgyerek, aki korabeli játszótársa lehetne, és azt sem, hogy miért nem barátkozhat idegenekkel, akikben látja a jóságot. Az apa azzal próbálja pótolni ezt a hiányt, hogy a fiát meséken, történeteken, játékokon keresztül tanítja, de van, hogy a régi dolgoktól való elragadtatottság miatt kettejük között szakadék nyílik és nem értik egymás gondolatait.

Habár *Az út* inkább a monologikus ideált követi, a belső érzésekre, félelmekre, kérdésekre végül gyakran érkezik válasz. Az apa sokszor kételkedik abban, hogy valóban melegebb időjárás és beláthatóbb jövő várja-e őket Délen. Amikor napok óta korgó gyomorral, alig botorkálva és betegen róják az utat a gyermekkel, az egyetlen dolog, ami erőt és kitartást nyújt számára, az Isten a fiú képében. „Ha a fiú nem Isten igéje, akkor Isten sosem szólalt meg” (7) – így utal a férfi a gyermekekre, aki ha nem született volna meg, semmi remény nem lenne számára a túlélésre, és így az emberi lét is értelmetlenné válna ezen a Földön. Jóllehet a szóbeli dialogikusság nincs jelen Isten és az apa között, amikor azonban a katasztrófa bekövetkezik és a férfi felesége feladja az életet, a fiú születése, egy új és tiszta élet eljötté a válasz a férfi kérdésére, hogy ilyen lehetetlen körülmények között is érdemes élni és kitartani az emberséges, jó szándékú erkölcsök mellett.

Pléh Csaba szerint nem csak a két személy között létrejövő dialógusban, hanem a monológban is van „rejtett partner” (24). *Az út* című könyvben ez a partner nem csak az előbb említett Isten lehet, hanem egy „belső ember” is, a hős lelkének egésze (Bahtyin 173). A lélek – Mihail Bahtyin szavaival – egy időben alakuló, fejlődő, „individuais, értékhordozó és szabad teljes egész” (Bahtyin 174). A lélek közvetlen kapcsolatban áll a halál és a halhatatlanság kérdéskörével, azonban sem a lélek, sem pedig a halál kategóriája nem áll kapcsolatban a saját magunk által szerzett élményekkel. „A halál problémája” című alfejezetben Bahtyin azt hangsúlyozza, hogy a „belső lélek kifelé fordul” (Bahtyin 175), vagyis a lélek élményeit a „másikon” keresztül éljük meg. Másként fogalmazva ezt a gondolatot: a lelkünkkel a „másikban” zajló élményeket éljük át (Bahtyin 176). McCarthy regényében ez abban nyilvánul meg, hogy az apát életben tartó erő a fia, vagyis „a gyerek igazolja az ő létezését is” (6–7). Egy kopár, hamuval borított világban csakis egy másik személy adhat célt és értelmet az életnek, és igazolhatja a lélek halhatatlanságát. A regény folyamán kialakuló együttműködés és megértés a két szereplő között a folyamatos és kölcsönös kommunikáción keresztül fejlődik ki. Az együttérzés egyfajta megértést jelent a „másik” lelkiállapotát illetően, azonban egy külső személy mást él át, mint a „belső én”. Így az empátia pusztán a szenvedés logikai fogalma alapján működik (Bahtyin 177), csupán az egyéni tapasztalatok alapján tudjuk elképzelni a másik lelkében zajló folyamatokat, de azok tényleges átélése különbözik attól.

A lélek azon tulajdonsága mellett, hogy egy „másik” személy révén válik érzékelhetővé, időbeli korlátok közé is szorul. A lélek a születés és a halál által behatárolt, ám ezt a két jelentős időpontot a szellemünk „nem éli át”, mert azokat csak a rajtunk kívül lévő világ szereplői érzékelik. Életünk kezdete és vége mérőföldkő lehet mások életében, ugyanúgy, ahogy a mi „belső énünk” számára egy vagy több ember világra jötte és távozása is nagy hatással lehet a létezésünkre (Bahtyin 178). McCarthy-nál a fiú születése – éppen a katasztrófa bekövetkezése és a világ pusztulása után – jelenti a férfi számára a lét értelmét. Ha a gyermek nem volna, az ő korábbi, világról szerzett élménye és az önmagáról alkotott képe egy „másik” lélek, egy társ hiányában értelmetlen lenne és elveszne.

A férfi az önfenntartási ösztönön túl a gyermek megővését tartja elsődleges feladatnak, hiszen az ő létét meghatározó gyermek elvesztésétől való rettegés túlmutat a saját halálától való félelmén. Habár az apa tisztában van azzal, hogy élete a gyógyíthatatlan betegség miatt hamarosan véget ér, ő inkább attól tart, hogy a gyermek hogyan fogja megélni az ő halálát, hiszen a fiú az, akit a legnagyobb veszteség ér majd akkor, amikor eljön az idő, ugyanis ő marad jelen mind fizikailag, mind lélekben – útmutatás nélkül és a veszteség fájdalmaival – ebben az embertelen és könyörtelen világban. Visszatérő kétsége, hogy vajon képes lesz-e elszakadni a fiútól, amikor eljön a halál, illetve a fiú képes lesz-e túlélni nélküle a borzalmakat: „Meg tudod tenni? Amikor elérkezik az idő? Képes leszel rá?” (30) Az előző gondolatra visszautalva, miszerint az egyik ember élete vagy halála egy másik ember életének legjelentősebb eseménye (Bahtyin 180), fontos megjegyezni, hogy „életünknek *a maga egészében* nincs számunkra érzelmi súlya” (Bahtyin

180), tehát önmagunk elvesztése nem elválás, vagyis nem akkora trauma, mint amilyen egy szeretett személy elvesztése.

Mivel a lélek a „másik” egyén (egy rajtunk kívül álló másik személy, vagy akár Isten) tudatában tükröződik, úgy a lelkünk attól válik élővé, hogy mások megtelítik azt jelen-téssel. Ebből kifolyólag egy másik személy az egész életünket birtokolhatja (Bahtyin 182), míg mi csak egy kisebb részét – saját születésünk és halálunk élményének hiányá-val – tarthatjuk magunkénak. A halál után a „másik” személy az emlékezés révén újra-értékeli a lelkünk erőnyeit, és ezáltal újraalkot bennünket. *Az út*-ban az apa a fiú életét óvó tetteivel biztosítja mind a saját, mind pedig a gyermek lelkének halhatatlanságát. Ugyanakkor a fiú emlékezete és ígérete révén „Minden nap beszélni fogok veled – sut-togta. És sosem felejtetek el. Bármilyen történet is” (285), a férfi a gyermek szemében fel-emelkedik, hőssé válik.

McCarthy művét pszicholingvisztikai, szociálpszichológiai, morálfilozófiai, valamint lételméleti szövegekkel összevetve arra a megállapításra jutottam, hogy a társalgás nem csupán dialógust jelent két ember között, hanem egy egyedülállóan védelmező, építő jellegű, szeretetteljes, értéket képviselő és megőrző kapcsolatot két lélek között.

Felhasznált szakirodalom

Bahtyin, Mihail. *A szerző és a hős*. Ford. Patkós Éva. Budapest: Gond-Cura Alapítvány, 2004.

McCarthy, Cormac. *Az út*. Ford. Totth Benedek. Budapest: Magvető, 2010.

Pléh, Csaba. *A társalgás pszichológiája*. Budapest: Libri Kiadó, 2012.

Taylor, Charles. „Az elismerés politikája” *Multikulturalizmus*. Szerk. Feischmidt Margit. Budapest: Osiris – Láthatatlan Kollégium, 1997. 124–131.

ÖSSZEFOGLALÓ

A migrációkutatások arról tanúskodnak, hogy a Szerbiából külföldre irányuló elvándorlásnak főleg gazdasági okai vannak. Újabban megjelennek a karrierépítés, továbbképzés céljából vállalt emigrációs folyamatok és a szakembercikláció. A dolgozat első felében a szakirodalom és a statisztikai adatok másodelemzésével szociológiai elemzés mutat az időszerű migrációs folyamatokra. A második részben, a szerző az értelmiség és az egyetemista réteg elvándorlásának motívumait és effektusait dolgozza fel. Ebből eredően érdemes áttekinteni a határmenti felsőoktatási intézmények együttműködésének szükségességét. A korábbi kérdőíves és interjú kutatások azt mutatják, hogy az emigráció jelentősen érinti a vajdasági magyarok értelmiségi rétegét. Az „agyelszívás” folyamatában logikus az az elvárás, hogy a tömeges elvándorlást követni és ellenőrizni kell, különösen a diasporában élők kommunikációs hálózatát és az intézmények kapcsolatainak kiépítését.

REZIME

Učestali i masovni emigracijski tokovi iz Srbije nameću potrebu analize ne samo dimenzije migracije (po zemljama porekla, ciljnoj destinaciji ili tranzitu) nego i glavnih motiva odlaska. Dosadašnje analize ukazuju na dominaciju ekonomske migracije to jest radne snage, ali sve više smo svedoci migracije radi studiranja ili usavršavanja, cirkulacije stručnjaka. U prvom delu rada se bavim sekundarnom analizom statističkih podataka i kvantitativnom, kao i kvalitativnom sociološkom analizom migracije. U drugom delu cilj rada je da ukaže na sve veći značaj analize migracije mladih intelektualaca/studenata i eksperata, kao i na potrebu uspostavljanja saradnje visokoškolskih ustanova u razmeni studenata i stručnjaka pogotovo u pograničnom regionu Srbije sa Mađarskom. Težište proučavanja odnosi se na dobrovoljne studentske migracije, sa osvrtom na migracije visokoškolskih građana u Mađarsku. Analizirane su metodom anketiranja i intervjuisanja tokom zadnjih decenija u sklopu međunarodnih projekata u kojima je učestvovala autor ovog rada. U situaciji „odliva mozgova” iz Vojvodine, logički zaključujemo da je potrebno pratiti individualne odluke ne samo radi kontrole emigracionih tokova, nego i zbog uspostavljanja komunikacionih mreža sa našim državljanima u inostranstvu.

Ključne reči: *emigracija, cirkulacija stručnjaka, saradnja fakulteta*



ABSTRACT

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

Keywords: *immigration*



Iren GABRIĆ-MOLNAR

redovni profesor
Univerzitet Novi Sad
Ekonomski fakultet Subotica
gmolnariren@gmail.com

Sándor ILLÉS

visiting researcher
Leibniz Institute for Regional Geography
Leipzig, Deutschland
S_Illés@ifl-leipzig.de

**EMIGRACIJSKI TOKOVI I SARADNJA
VISOKOŠKOLSKIH USTANOVA U REGIONU**

*Emigrációs folyamatok és a régió felsőoktatási
intézményeinek az együttműködése*

*Immigration processes and cooperation
between higher education institutions in the region*

1. Emigracija prema susednoj Mađarskoj

Od šesdesetih godina prošlog veka radnici iz Jugoslavije su se mogli legalno zaposliti u državama Zapadne Evrope, kao građani jedne „vanblokovske” socijalističke zemlje. Posleratni „zahlađeni” politički odnosi između Jugoslavije i Mađarske su popustili upravo u to vreme i počeli su se razvijati institucionalni oblici saradnje, ali zbog svoje političke zatvorenosti, pre sistemske tranzicije (1989) Mađarska, nije dolazila u obzir kao određište za emigraciju jugoslovenskih građana. Osamdesetih godina glavni motivi za saradnju pograničnih naselja i stanovništva bili su pre svega međusobna ekonomska upućenost i zajednička prošlost. Zahvaljujući geografskoj blizini i istorijskim tradicijama Vojvodina i Mađarska neguju tesne saobraćajne i kulturološke odnose. Pored geografske blizine i infrastrukturnih mreža, pogranične regije vezuje i tradicionalna saradnja stanovništva (poslovne, prijateljske i rodbinske veze).

Devedesetih godina, nastankom jugoslovenske krize i ulaskom Mađarske u NATO, odnosi dveju zemalja su se opet promenili. Zbog embarga Ujedinjenih nacija većina postojećih institucionaliranih odnosa se prekinula, ali su se neposredni i neformalni ljudski odnosi (naročito u pograničnim područjima) i dalje održali (Ricz, Gábrity Molnár, 2010). Ratovi koji su pratili raspad Jugoslavije, ekonomska nesigurnost, vizni režimi su ograničavali nesmetano iseljavanje u zapadno evropske zemlje, tako su i susedne zemlje postale ciljne destinacije jugoslovenskih migranata. U doba hiperinflacije, 1992-93. godine mnogi pripadnici mađarske nacionalne manjine iz Jugoslaviji podneli su zahtev za trajni boravak ili manji broj za sticanje državljanstva Mađarske (Toth, 2001). Tipični emigranti su bili mladi stručnjaci sa početnim kapitalom, preduzetnici, poslovni ljudi, studenti, zatim „tehnološki viškovi”, sezonski radnici, crnoberzijanci (trgovci, prevoznici,

šverceri, građevinski radnici). U tom periodu profil preseljenih preduzetnika iz Srbije, pokazuje sledeće tipove: (1.) uhodana mala i srednja preduzeća sa stranim kooperantima i slobodno raspoloživim kapitalom; (2.) brojna fiktivna preduzeća (koja su bila u to doba neophodna za dobijanje radne dozvole, kupovinu stana ili kuće, odnosno dobijanje boravišne dozvole); (3.) porodična preduzeća po manjim pograničnim selima (pogoni i firme koje zapošljavaju nekoliko desetina ljudi) (*Gábrity Molnár*, 2011).

Prema istraživanjima projektnog tima (*Gábrity Molnár i Illés*, 2010/VoV), fluktuacija radne snage u pograničnoj zoni i dalje ima značajnu budućnost, i to u sledećim oblastima: trgovina, špedicija (revitalizacija železničkog transporta i rečnog prevoza robe na reci Tisa), građevinarstvo, specijalni logistički centri, pokretanje zajedničkih malih i srednjih preduzeća, izgradnja mreže turističkih, obrazovnih i kulturnih veza. Kretanje radne snage u prekograničnim regijama zahteva koordinisan teritorijalni razvoj. Potencijalni mađarski investitori pokazuju sve veće interesovanje prema mogućnostima privatizacije i grinfild investicija u Srbiji. Osnovano je više stotina preduzeća sa mešovitim domaćim i mađarskim kapitalom, naročito u Vojvodini i Beogradu, pre svega u bankarskoj sferi i u oblasti trgovine i uslužnih delatnosti.

Međunarodna literatura, strukturu migranata sagledava najčešće zbog analize situacije u zemlji porekla kao i u zemlji destinacije. Očigledno je da jedan deo stanovništva se izdvaja iz jedne, i ulazi u drugu zemlju. Komunikacione veze sa rodbinom i zemljom porekla ne moraju da se prekinu, ali rezultati rada, stručnog znanja i plaćanje poreza se seli u ciljnu zemlju, na novu adresu stanovanja. Iskustva pokazuju da u izboru ciljnih naselja (zemlje, regiona) prilikom migracije ključnu ulogu ima saznanje o tome kako će ga starosedeoci prihvatiti (*Kincses i L. Rédei*, 2014: 248).

2011. godine počeli su pregovori o mogućnostima i uslovima priključenja Srbije Evropskoj uniji, što je istovremeno značio nadu da će pristizati investicioni kapital u zemlju. Međutim, dalje produživanje ekonomske krize stvorio je beznadežnost u brzi oporavak zemlje, što dalje motiviše mlade u emigraciju. Razlozi odlaska su: globalizacija obrazovanja, potražnja za stručnom radnom snagom u inostranstvu. Današnji migranti uglavnom znaju jezike, oni su informatički obrazovana generacija, sa iskustvom u putovanjima, imajući jednu sigurnost kod rodbine ili poznanika, koji su ranije otišli u inostranstvo. Što se tiče Mađarske, i tamo se ide sa željom da se premesti (*relocation*) kapital, da se zaposli u uslovima evropskih standarda, ili da se usavršava znanje (studiranje, dokvalifikacija). Od 2011. godine Mađarska primenjuje zakon¹ o povoljnijoj i bržoj dodeli (dvostrukog) državljanstva Mađarima u dijaspori. Pošto istovremeno pridobijanje pasoša Mađarske, olakšava zapošljavanje u Evropskoj uniji, naši državljani koriste ovu okolnost kao „odskočnu dasku” i uz kratak boravak u matičnoj zemlji odlaze dalje u zapadno evropske zemlje. Oni imaju socijalnu sigurnost, priznatu radnu kvalifikaciju.

¹ Parlament Mađarske je 26. maja 2010. godine prihvatio izmenu Zakona o državljanstvu LV. od 1993. godine. Od 1. januara 2011. godine se primenjuje ubrzan i pojednostavljan proces izdavanja državljanstva Mađarima u dijaspori, čiji predci su imali već mađarsko državljanstvo.

2011. godine u Mađarskoj je boravio 143 197 stranaca. Jedan deo imigranata je već nabavio Mađarsko državljanstvo (383 000), to jest svaki četvrti građanin Mađarske se rodio u inostrantvu (Kincses i L. Rédei, 2014: 251). Od onih koji su se rodili u inostrantvu 7,6% potiče iz Srbije, 10,6% imaju i srpsko i mađarsko državljanstvo, 5,4% je srpski državljanin. 1 353 osoba sa dvostrukim državljanstvom su rođeni u Mađarskoj i samo 342 srpskih državljana se rodio tamo. Dakle po popisu u Mađarskoj živi ukupno 30 839 srpskih migranata. Oni su uglavnom pomladili stanovništvo, jer prosek starosti srpskih državljana muškaraca je 37,1 godina, žena 37,7 (prosek 37,4), dok u ukupnom broju stanovnika u Mađarskoj prosek života je: 39,3–43,5–41,5 godina (*Popis stanovništva 2011*, KHT). Popis takođe potvrđuje da su imigranti iz Srbije obrazovaniji od obrazovne strukture autohtonog stanovništva (Redei, 2009), naime ¼ srpskih državljana stariji od 25 godina su visokoobrazovani, od onih koji su rodom iz Srbije 1/3, dok kod dvostrukih državljana polovina ima visokoškolsku diplomu!

Imigranti u Mađarskoj, po mestu destinacije preferiraju 5 gradova: Budapest, Szeged, Debrecen, Pécs, Nyíregyháza. 2001. godine je tami živeo 47,7% stranaca. 2011. godine se koncentrišu u Budapeštu, Segedinu, Debrecenu, Pečuju, Kečkemetu (49,7%) (Kincses, 2011: 532). U izboru prebivališta – u prostornoj distribuciji građana iz Srbije – u migracionim tokovima ka Mađarskoj, prvenstveno gravitiraju prema pograničnim naseljima (Segedin) i ka Budimpešti, centralnom području Mađarske. Budimpešta je glavni i najatraktivniji centar u dinimičnim, međunarodnim migracionim tokovima.² Kod graničnog pojasa bitna okolnost je blizina državne granice za veliki broj migranata, jer je olakšan kontakt sa porodicom u zemlji emigracije. Migranti iz Subotice, Sente, Kanjiže se radije doseljavaju u mesta u blizini državne granice (Segedin, Kečkemet) (Takač i Kinčes 2010: 69–82)

Tabela br. 1. Mesto destinacije srpskih državljana po regionu porekla, 1. 01. 2008.

Region porekla	Mesto destinacije u Mađarskoj			
	Srednja Mađarska	Prigranična županija	Ostalo	Ukupno
Sever Vojvodine	67,2	78,0	62,7	71,9
Jug Vojvodine	23,7	19,9	29,7	22,9
Ostali regioni Srbije	9,1	2,0	7,7	5,1
Ukupno	100,0	100,0	100,0	100,0

Izvor: Kincses, Rédei, 2010

Većina srpskih državljana živi u gradu i samo 15–17% na selu. Opažamo koncentraciju u centrumima, pre svega naselja blizu Spoko-Mađarske granice, (Kincses i Redei, 2010). Zbog takve mešavine stanovništva, pogranični regionu mogu postati aktivna „kontakt-

² U izboru destinacije migranti uglavnom procenjuju veličinu grada, postojanje finansijskog centra, prisustvo transnacionalnih korporacija, međunarodnih organizacija, brz rast poslovnih usluga, važnost grada kao proizvodnog ili tranzitnog centra (Friedmann, 1986).

područja“. Prema podacima (Szónoki, 2001) u Mađarskoj između 1988-1999 godine, registrovane su 3 982 jugoslovenske firme (što predstavlja 16% od ukupnih osnovanih inostranih firmi u tom periodu). Jugoslovenske firme su bile uglavnom registrovane u južnom regionu (70% u regionu Dél-Alföld), a svega 20% u glavnom gradu Mađarske. Ovaj period karakteriše i odlazak intelektualne elite, uglavnom u vidu masovne etničke emigracije u kojoj su najviše učestvovali vojvođanski Mađari.

1.2. Profil emigranata u Mađarskoj

Oslanjajući se više na procenu, od devedesetih godina do danas, uočavamo tendenciju permanentnog rasta raznih tipova migranata iz Srbije u Mađarsku. *Zavod za doseljavanje i državljanstvo* odnosno *Zavod za statistiku Mađarske* imaju podatke o imigrantima iz naše zemlje.

Kao posledica tranzicije pred građanima bivših jugoslovenskih republika, među njima naravno i građanima Srbije otvorili su se i drugi kanali migracije. Mislimo tu pre svega na sticanje useljeničkog statusa baziranog na boravku u Mađarskoj preko godinu dana. Broj onih koji su status izbeglica/azilanta zamenili statusom useljenika, zajedno sa novopridošlim imigrantima je do 1996. godine dostigao cifru od 16 173 lica sa teritorije tadašnje „male Jugoslavije“. Ovaj broj se do 2005. godine polako smanjio na 12 605 lica. 2006-a bila je godina velike revizije statističkih podataka, te je broj lica sa teritorije današnje Srbije koja su boravila u Mađarskoj opao na 3 671. Nakon toga broj srpskih državljana se povećao na 5 685 lica (2010.), zbog talasa migracije 2008. i 2009. godine. Uočavalo se useljavanje bračnih parova sa teritorije Vojvodine, u ranim srednjim godinama, sa decom, koji su većinom raskidali veze sa svojom domovinom (prodaja kuće i često vode sa sobom i roditelje) i imaju želju trajnog nastanjanja u Mađarskoj.

Drugi karakteristični sloj migranata čine đaci i studenti. Pod njima pre svega podrazumevamo srednjoškolce i studente viših škola i fakulteta. U njihovom motivacionom sistemu prvo mesto zauzima obrazovanje na maternjem jeziku, odnosno obrazovanje po evropskim standardima (Gábrity Molnár, 2008c). Prema statističkim podacima o obrazovanju broj državljana Republike Srbije koji pohađaju srednju školu u Mađarskoj je 2000. godine prelazio 600 lica, da bi se taj broj do 2010. godine smanjio na oko 400 učenika. Suprotno od toga, broj studenata je sa oko 800 lica, koliko je registrovano 2000. godine do 2010. povećao na oko 1 000 lica. Prema podacima Godišnjaka obrazovanja 2009–2010 na višim školama i fakultetima u Mađarskoj studiralo je 1 009 državljana Republike Srbije. Oni zauzimaju treće mesto, iza studenata iz Slovačke (1943 lica) i Rumunije (1697 lica), a ispred Ukrajinaca (896 lica) i Hrvata (128 lica). Velika većina učenika i studenata iz Srbije pripada mađarskoj nacionalnoj zajednici i poreklom je sa severa Vojvodine. Školovanje i studiranje možemo smatrati kao „predsoblje“ useljenja u neku zemlju, jer 77% studenata svoje znanje želi profitirati u Mađarskoj, 17% njih bi se želelo zaposliti u trećoj zemlji, a svega 7% planira da se vrati u Vojvodinu (Vidi analizu anketiranja: Takács, 2013).

Posmatrajući iz aspekta ciklusa ljudskog života možemo ustanoviti da treći značajni sloj useljenika čine osobe starije od 60 godina. Među srpskim imigrantima udeo lica starijeg doba se povećao u odnosu na ukupan broj useljenika u Mađarsku (Illés, 2013). Dok je 1996. godine svega 4,8% imigranata pripadalo starijoj populaciji, za svega deceniju i po, do 2010. godine njihovo učešće u ukupnom broju useljenika iz Srbije povećalo se na 18,9%. U krugu migranata starijeg doba koji stižu iz Srbije, odnosno koji starije doba dožive u Mađarskoj najznačajniji tip čini grupa indukovana kriznom situacijom, malom penzijom (Gábrity Molnár i Illés, 2012). Postoji čak tip migranata „lovaca na penzije“, mada između Jugoslavije, kasnije Srbije i Mađarske postoji konvencija o uređenju pitanja socijalnog osiguranja njihovih državljana, koja se zasniva na načelima srazmernog obračunavanja troškova (Illés, Kincses, 2008).

Moramo spomenuti i značaj kupovine nekretnina u Mađarskoj od strane državljana Srbije, koja pojava pokazuje specifične vremenske i teritorijalne karakteristike, i nije nezavisna od teritorijalne podeljenosti srpskih državljana u Mađarskoj. U suštini radi se o privatnim investicijama što spada u kategoriju kretanja kapitala. Pojava je bila srodna sa masovnim otvaranjem privatnih bankovnih računa, odnosno osnivanjem preduzeća od strane srpskih državljana na teritoriji južne Mađarske. Bez obzira na kupovinu nekretnina poimanje migracije koje se temelji na koncepciji uobičajenog stalnog prebivališta sve je manje pogodno za opis i analizu migracijskih procesa današnjice. Tokom svog životnog veka pojedinci sve češće menjaju prebivalište. Usled jačanja domaćih i međunarodnih migracijskih tokova postaje sve jasnije da se pojam prebivališta u uobičajenom smislu više ne može koristiti kod pojedinih procesa u stvarnosti, na primer u slučaju kružne migracija. Cirkulacija je sistem mobilnosti u prostoru na posebnoj teritoriji i u posebnom vremenskom periodu, sastavljen od najmanje tri međusobno povezanih elemenata protoka, u kojem dolazi do više puta ponovljenih, povratnih kretanja pojedinaca. U 2007. godini preko 15% imigranata u Mađarsku može se smatrati cirkulirajućim migrantima. Zbog ranijeg imigrantskog statusa imaju prethodna lična iskustva o državi, jer su tu živeli duže vreme (preko godinu dana).³ Ustanovili smo da među kružnim migrantima dominiraju mlada, radno aktivna lica između 25 i 44 godina. Na osnovu toga možemo pretpostaviti da je ono što ove ljude motiviše na cirkulaciju pre svega da ih posao kojim obezbeđuju egzistenciju vezuje za državu primaoca, ali paralelno sa time ne žele da se trajno odvoje od domovine. Ovi migranti se uglavnom nastanjuju u Budimpešti, duž istočnu granicu, i na područjima oko saobraćajnih koridora. Interesan je podatak da pri izboru mesta prebivališta istaknuti značaj imaju prethodna iskustva, naime više od tri četvrtine njih se nastao u istoj županiji kao i ranije. Na osnovu statistike vidimo da od onih koji su prešli u Mađarsku, višestruki imigranti su većinom mađarske nacionalnosti (Gödri, 2010), iz mešovitih brakova ili druge nacionalnosti koji govore mađarski jezik, rešavajući dilemu

³ Od 2001. godine među kružnim migrantima, znači licima koja su imigracione vlasti ranije već registrovale kao useljenike, 42,9% je onih koji se drugi put, 50,8% treći put, a 6,3% već četvrti put vraćaju u Mađarsku. Vidi projekat: Irén Gábrity Molnár, Sándor Illés (2012)

ostanka u domovini i zapošljavanja ili studiranja u zemlji matici cirkulacijom između dve zemlje, gradeći mreže kontakata⁴.

Prema podacima od 2006. do 2008. godine od svih kružnih migranata koji su imali veze sa Mađarskom 6,5% su bili državljani Srbije. Među cirkulirajućim migrantima sa većim brojem uzastopnih useljenja reprezentovanost državljana Srbije je značajna. Srpski državljani su do 2008. godine često podnosili zahtev za ponovno sticanje imigrantskog statusa, ali već tokom jeseni 2011. godine od upitanih 178 imigranata mađarske nacionalnosti poreklom iz Vojvodine koji su se preselili u Mađarsku samo njih 24 nije posedovalo mađarsko državljanstvo. Sumirajući rezultate istraživanja zaključujemo da su migracioni odnosi između Mađarske i Srbije jaki i koncentrisani, broj doseljenih državljana Srbije u Mađarskoj iznosi 17 186, a od 1993. godine 12 556 je steklo državljanstvo Mađarske (97% je po nacionalnosti Mađar). Prema tome broj doseljenih u Mađarsku tokom devedesetih godina je oko 30 000.

Tokom poslednjih decenija u graničnoj zoni između Srbije i Mađarske stvorili su se *po statusu* sledeći karakteristični migracijski profili: nastanjeni imigranti (dugoročna/konačna migracija; većina dvojni državljanin), preseljeni cirkulirajući migranti (često putovanje, radna aktivnost na obe strane granice), sezonski migranti (obavljaju privremene poslove od 3 meseca do godinu dana), učenici, studenti. Po ciljevima migracije razlikujemo ekonomsku migraciju, zatim kreativne tipove (preduzetništvo, posredovanje nekretninama, trgovina), osobe koje usavršavaju stručno znanje ili grade karijeru (odliv mozgova, „brain gain“, ili profesionalna cirkulacija), i sjedinjavanje porodice (sklapanje braka, izdržavanje starih osoba).

U poslednjih dvadesetak godina u analizi međunarodnih migracija sve više se govori o perspektivama *društvenih mreža* (Predojević-Despić, 2009). Dugoročno gledano, mreže obezbeđuju puteve, tj. kanale samih migracionih procesa (Vertovec, 2002). Društvene mreže predstavljaju «setove interpersonalnih veza koje povezuju migrante, ranije migrante i nemigrantsko stanovništvo u područjima porekla i destinacije, preko odnosa srodstva, prijateljstva ili pripadnosti određenoj sredini» (Massey et al., 1993). One posreduju kada se određuje «cena» migracije i nude strategiju za povećavanje prihoda porodice, odnosno domaćinstva. Pojedinač stiče korist kroz veću izvesnost dobijanja dobro plaćenog posla, a članovi porodice očekuju korist kroz slanje deviznih doznaka koje će njihovi članovi u inostranstvu slati kući. Drugim rečima, mreže koje pojedinci stvaraju između zemalja porekla i destinacije deluju u strukturisanim sredinama kako bi smanjile finansijsku i psihološku cenu migracija, i to tako što povećavaju nivo informisanosti i verovatnoću dobrobiti.

2. Migracija obrazovanih ljudi i stručnjaka

Migraciona kretanja u svetu prema nivou obrazovanja, pokazuju da strukture sa višim profesionalnim kvalifikacijama teže sve većoj i češćoj prostornoj mobilnosti

⁴ Vidi projekat *Szerb állampolgárok Magyarországon* (2012). Koordinator Dr. Kincses Áron. Evropski Integracioni Fond Budapest. Učesnici na projektu: L. Rédei Mária, Gábrity Molnár Irén, Illés Sándor, Karácsony Dávid. Vidi publikaciju *Dr. Gábrity Molnár Irén–Takács Zoltán: A kibocsátó terület – Vajdaságban élők véleményei*. 40–68. www.szerbmigracio.hu

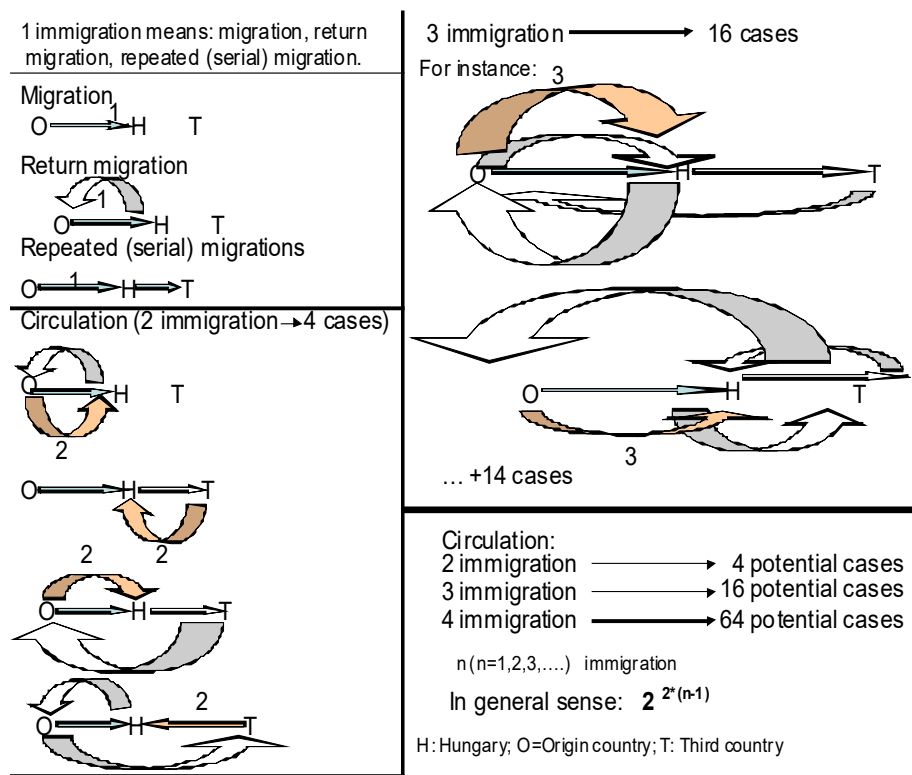
nego oni manje obrazovani. Obrazovane strukture stanovništva, predstavljaju glavne nosioce znanja i transfera tehnologija, tako da i njihovi motivi za mobilnošću, kao i putevi donošenja odluke o migraciji, mogu da budu bitno drugačiji u odnosu na ostale strukture stanovništva. Te struje razvijaju intenzivne migracione tokove u političkom (na primer kroz bilateralne trgovinske ugovore), socijalnom smislu (na primer kroz razvikan paralelnih obrazovnih institucija u centralnim i perifernim područjima, tj. državama). (Predojević-Despić, 2010: 35-36)

2.1. Odlike obrazovanih migranata

Migracijom ambiciozne strukture stanovništva – studenti i diplomirani mladi – postepeno dolazi do sve većeg trošenja i smanjivanja ljudskog kapitala u zemljama porekla, odnosno njihove akumulacije u zemljama destinacije. Na taj način dolazi do pada produktivnosti i konkurentnosti privrede u područjima slanja, odnosno rasta i ubrzavanja razvijenosti u područjima prijema (Greenwood, 1985; 1987). To dovodi do daljeg uvećavanja potrebe migracije iz perifernih u centralna područja. Velika je važnost povratnih mehanizama, preko kojih se informacije o ranijim migrantima prenose, tj. vraćaju ka mestu (zemlji) porekla. Povoljne informacije bi podspešivale dalje migracije obrazovanih i vodile ka skoro organizovanim migracionim tokovima iz određenih sela (zemalja porekla) u određene gradove (zemlje destinacije), dok nepovoljne informacije bi menjale plan selidbe.

Visokoobrazovano i stručno stanovništvo među sobom formira različite oblike profesionalne i stručne povezanosti (Meyer, 2001), koje mogu da dobiju funkciju *migrantskih mreža*, odnosno mehanizama koji mogu da pomognu ne samo pri donošenju odluke o migriranju, nego i u stručnom okruženju ili pronalaženju posla, privikavanju novoj sredini. U proučavanju faktora koji utiču na migracione mreže smatra se bitnim paralelno proučavanje prostorne i vremenske dimenzije, jer se na taj način detaljnije objašnjava struktura tih mreža. Značaj ljudskog posredovanja u migracionom procesu je ogroman, jer mreže nisu samo instrument, već su i determinante migracionog procesa (Meyer, 2001. Citira Predojević-Despić, 2010: 38).

Kada migranti kroz svoje svakodnevne aktivnosti obrazuju, oblikuju razne socijalne, ekonomske odnose, kroz njih se stvara *transnacionalni društveni prostor*. Transnacionalne veze utiču na mobilnost i tako što se kroz njihove aktivnosti formira, prenosi kolektivni identitet, što može da bude značajan i na formiranje kulturnog identiteta druge generacije migranata (Vertovec, 2001). To su transgeneracijske veze migranata. Takode, transnacionalizam može da dovede do novih vidova povratnih i cirkularnih migracija. Migrant dakle može da se vrati u svoju zemlju porekla ili da ode u neku treću, četvrtu zemlju, pa ponovo nazad... (Illés, Rédei, Kincses, 2014).



Grafikon br. 1. Koncept međunarodne kružne migracije

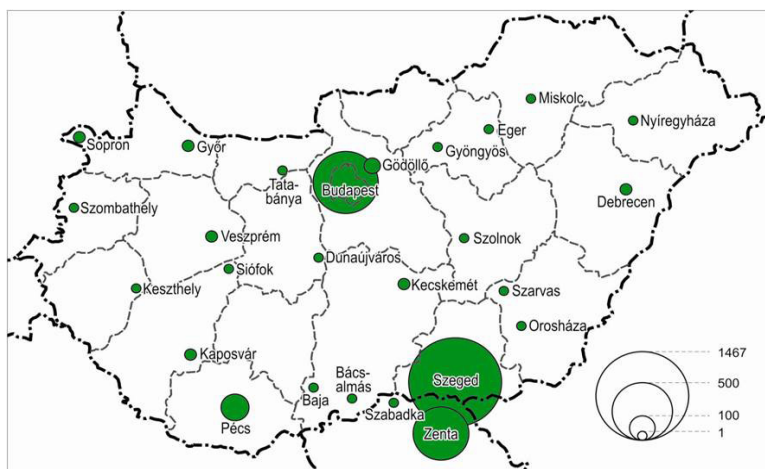
Izvor: Illés Sándor: International Migration Flows of Hungarian Population, u okviru prezentacije projekta Voice of Village, Lajošmiže. Mađarska, 2012.

Visokoobrazovane osobe i stručnjaci su skloni da gradeći svoju karijeru i tragajući za najadekvatnijim poslom, uz znanje jezika i sa dovoljnim iskustvom na međunarodnom tržištu rada – u periodu od nekoliko godina – cirkuliraju u više zemalja. Moglo bi se reći da visokoobrazovani imaju poseban tok i tip migracije što nagoveštava globalizaciju migracije. U naučnim krugovima umesto „odliva mozgova” ili „priliva mozgova” sve više se spominje „razmena mozgova”. Karakter spomenutog procesa zavisi od procene da li zemlja porekla i destinacije imaju štetu, koristi od migracije kreativnih, učenih ljudi ili pak obostranu korist od cirkulacije stručnjaka. Očigledno da masovna migracija vojvođanskih Mađara ili Hrvata u svoje matične zemlje, za Vojvodinu znači odliv i gubljenje mladih kadrova. Naime, sa aspekta zajednice tih nacionalnih manjina radi se o „razbacivanju intelektualnog kapitala”, i nastanku nedostatka određenih profila stručnjaka koji su se školovali u Srbiji, ipak nedostaju na tom tržištu rada (Gábrity Molnár, 2008a).

2.2. Studiranje u susednoj Mađarskoj

U školskoj 2011/2012 godini u redovnim studijskim programima Mađarske učestvovalo je oko 30 hiljada inostranih studenata, što predstavlja 7,1% svih studenata. Odlazak studenata Mađara iz Srbije u Mađarsku nije popularan samo radi kulturoloških i jezičkih olakšica, nego i zbog višeg životnog standarda i namere da se posle diplomiranja zaposle u zemlji Evropske unije. Devedesetih godina bilo ih je nekoliko stotina, što je za vreme bombardovanja (1999) skočilo. Od 2004. godine broj naših studenata u Mađarskoj permanentno raste (*Takacs, Tatrai, Erőss*, 2013: 79). Između 2005–2010 u Mađarskoj je na studije primljeno 2 181 srpskih državljana. Većina njih je nastavljao školovanje blizu Srpske granice u Segedinu (53,1%), zatim u Budapešti (18,8%), Pečuju (5,9%) i Gödöllő-u (0,9%). Prema podacima Educatio Nonprofit Kft. između 2005–2010 godine najviše su odlazili iz Subotice (636 osoba, 22,7% od studenata migranata), Kanjiže (552 osoba, 19,7%), Sente (489 studenata, 17,5%), Topole (279 osoba, 10%) i Ade (217 osoba, 7,8%) (*Takács*, 2013: 112). Možemo zaključiti da studenti Mađari potiču iz vojvođanskih opština gde je njihova koncentracija relativno velika. Predpostavljamo da se radi o povoljnostima kao što su prostorna blizina Segedina i o nepogodnosti, kao što je nedovoljno poznavanje srpskog jezika i otpor ka studiranju na tom, nastavnom jeziku⁵ (*Gábrity Molnár*, 2008b).

Grafikon br. 2: Vojvođanski studenti u Mađarskoj, 2005–2010



Izvor: na osnovu podataka *Educatio*; Kartografija: Dr. Tátrai Patrik, MTA CSFK FTI, 2012. (*Takács*, 2013: 112)

⁵ Bez obzira na veliki odliv studenata Mađara u inostranstvo, analizom podataka Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanja ustanovili smo blagi porast broja studenata mađarske nacionalnosti u Vojvodini: školske 2003/2004. bilo je 3 134, 2009/2010. godine 3 152, a 2012/2013. godine (na fakultetima 2 784, na višim školama 779), 3 563 studenata Mađara.

Postavlja se novo pitanje: koji je razlog odlaska mladih posle mature u inostranstvo? Da li se radi o počecima internacionalizacije obrazovanja ili pak o efikasnijem i kvalitetnijem studiranju u inostranstvu ili o pripremi mladih da napuste Srbiju i da se uspešnije zaposle posle diplomiranja u EU?

Prema naučnim oblastima, naši studenti migranti se raspoređuju po raznim fakultetima.

Tabela br. 2. Struktura studenata iz Vojvodine prema naučnim oblastima na visokoškolskim ustanovama u Mađarskoj, 2005–2010

Naučna oblast	Prijavljeni	%	Primljeni	%
Agrar	575*	20	463	21
Filozofske nauke	382	14	284	13
Medicina	333	12	252	12
Prirodne nauke	276	10	259	12
Informatika	224	8	175	8
Društvene nauke	189	7	166	8
Umetnost	181	6	70	3
Ekonomске nauke	180	6	126	6
Tehničke nauke	146	5	103	5
Pedagogija	111	4	93	4
Sport	81	3	48	2
Ostalo	70	2	72	3
Pravo	58	2	50	2
Veronauka	0	-	0	-
Ukupno	2 806	100	2 161	100

Izvor: na osnovu podataka *Educatio*, 2012. (Takács, 2013: 114)

Studenti Univerziteta Corvinus iz Budimpešte koji studiraju na isturenom odeljenju u Senti se uračunaju u studente upisane u Mađarskoj. Iz tog razloga je agrarna struka najbrojnija (14,9%). Medicinska struka (viša ili visoka sprema sem lekara) je na drugom mestu (5,7%), zatim inženjer-informatičar (3,1%), lekar (3,0%), nastavnik fizike, trener, organizator sporta i rekreacije (3,0%), anglistika, engleski jezik i književnost, komunikologija (2,9%), geograf (2,9%), ekonomista i menadžer (2,8%), psiholog (2,7%), pedagog (2,4%). Opaža se velik broj medicinara. Podaci pokazuju da je razlog tome uglavnom želja da se studira na matičnom jeziku (vojvođanski Mađari) i na prosperitetnim studijama, jer se u Evropi može naći dobro plaćeno radno mesto. (Takács, 2013:114-115)

Od '90-tih godina prošlog veka s ciljem obrazovanja počele su migracije iz Vojvodine prema univerzitetima Mađarske, Rumunije i Hrvatske. Ova vrsta obrazovne mobilnosti koja se odlikuje karakteristikama internacionalizacije visokog obrazovanja ima nekoliko specifičnosti: etnički karakter (Grečić, 2001; Gödri, 2004), jezička i kulturološka sličnost,

viši kvalitet visokog obrazovanja na maternjem jeziku, nego u regijama država iz kojih ljudi odlaze. Politika stipendiranja (Mađarske i drugih država) svojih manjina koji žive u susednim zemljama je takođe privlačan faktor. Fejšmit i Zakariaš (*Feischmidt i Zakariás*, 2010; *Gödri*, 2010a) objašnjavaju ove „migracije“ prema „matičnom centru“ iz jedne šire društvene perspektive, prema kojoj je u pitanju iskorak iz manje povoljnog manjinskog statusa. Odluka o migraciji nije konačna (*Rédei*, 2009) a prekogranične manjinske zajednice (posebno politička elita Mađarske zajednice u Srbiji) nadaju se povratku obrazovane intelektualne elite.

Prekogranično visoko obrazovanje prilagođava se procesima internacionalizacije (isturena studijska odeljenja, mobilnost studenata i profesora), dok istovremeno teško zadovoljava uslove diferencijacije/diverzifikacije (šaroliki studijski programi, obavljanje raznovrsne naučno-istraživačke i obrazovne delatnosti na regionalnom nivou, finansijska stabilnost, moderan evropski multikulturalizam i višejezičnost). Njihov rad se uglavnom odvija pod uslovima manjka nastavnog kadra, oskudne ponude obrazovnih profila i finansijske zavisnosti od donatora. Jezička izolovanost predstavlja veliki problem jer koncept multikulturalizma nije uspešno integrisan u institucijama u Srbiji. Osnivanje prekograničnih visokoškolskih institucija (naprimer Univerzitet Corvinus iz Budimpešte ima odeljenje iz oblasti agrara u Senti na mađarskom studijskom jeziku) doprinelo je smanjenju migracije studenata u regiji Karpatskog basena, ali na polju institucionalne saradnje univerziteta (iz Budimpešte, Segedina i Novog Sada) nije dovoljno učinjeno. Njihova uloga je u kulturnoj reprodukciji manjinskih zajednica i očuvanju intelektualne elite prisutna, ali u međudržavnoj saradnji uloga visokoškolskih institucija je nedovoljna.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine predviđa: međunarodnu otvorenost kako bi na našim univerzitetima najmanje 10% studijskih programa doktorskih studija bili zajednički sa inostranim univerzitetima; inostrani nastavnici bi učestvovali u nastavi i mentorstvu. Ozbiljnije će se nastojati da na našim univerzitetima studiraju i strani studenti, da svaki peti student učestvuje u programu mobilnosti: Erasmus, Erasmus Mundus, Leonardo da Vinchi i Marie Curie akcija; da kroz međunarodne istraživačke projekte obezbedimo mobilnost nastavnika i angažovanje studenata doktorskih studija (*Strategija*: 115). Uspeh će izostati ako ne budemo imali značajna ulaganja u infrastrukturne objekte i naučno-tehnološke parkove (Beograd, Niš, Kragujevac, Novi Sad, Centar za nanonauku, Centar za matične ćelije), kao i sredstva koja će se realizovati kroz Fond za inovacionu delatnost. Znamo da zemlje EU imaju strategiju da privlače najtalentovanije studente na doktorske studije, pa uvode SCI vizu i omogućuju izvanredne uslove za istraživanje što dodatno utiče na odlazak studenata iz Srbije. Trebalo bi razraditi strategiju mobilnosti u visokom obrazovanju, pojednostaviti procedure za dobijanje stipendija i drugih oblika podrške za učešće nastavnika i studenata na međunarodnim istraživačkim projektima, pri tom mobilnost studenata vezivati neposredno za doktorsku disertaciju. Zajednički studijski programi s inostranim univerzitetima, zajedničke ili dvostruke diplome bi označili pravi put u internacionalizaciji obrazovanja. Među neposrednim zadacima su: razviti mehanizme u uspostavljanju regionalne saradnje zapadno-balkanskih zemalja,

kao primere dobre prakse u okviru regionalne mobilnosti nastavnika i istraživača, rešiti administrativne probleme s boravišnim i radnim statusom stranaca, kako bi se omogućilo njihovo angažovanje, studiranje i zapošljavanje u visokoškolskim ustanovama.

Zaključci

U pogledu migracijskih kretanja prema Evropi, naši državljani su postali aktivni i sve brojniji i njihova mobilnost ima ekonomske i etničke odlike. *Međudržavna i pogranična* (u srpsko-mađarskoj pograničnoj regiji sve intenzivnija) *cirkulacija* stanovništva je sve intenzivnija. Nastaju uhodane i spontane komunikacione veze stanovništva u pograničnim regionima, pre svega u sklopu etničkih veza vojvođanskih Mađara sa maticom. U izgradnji interpersonalnih veza, značajne su ne samo ekonomske komunikacione mreže, nego kulturološka i naučna saradnja, koja je između Srbije i Mađarske na planu nauke i visokog obrazovanja neminovna. Sve je veća tražnja za stručnjacima i školovanom radnom snagom sa obe strane granice. Razmena i cirkulacija radne snage najčešće spontana i bazira se na odluci pojedinca. Trebalo bi izraditi *metod kontrole migracionih kretanja*, kako bi pratili selidbu radne snage, planirali njihovu remigraciju.

Odlazak studenata i/ili diplomiranih u inostranstvo nije samo znak internacionalizacije školovanja nego i jasan proces „odliva mozgova” prema regionima/državama gde je stanje ekonomije stabilnije i životni standard građana veći. Prekogranične migracije pokazuju *formirane transnacionalne migrantske mreže*, koji dalje pospešuju emigracioni val iz Srbije. Transnacionalni migranti pokazuju veliku mobilnost u pogledu čestih selidbi, ponovnog vraćanja, a zatim cirkulisanja po mestima gde je zarada i šansa za izgradnju karijere najpovoljnija.

Potrebno je izgraditi bilateralnu saradnju sa zemljama EU i naučnim ustanovama radi obezbeđivanja odgovarajuće specijalizacije, stručnog usavršavanja mladih iz Srbije uz obezbeđivanje njihovog povratka i radnog angažovanja u zemlju porekla. Izrada povratnih mehanizama stručnjaka nije efikasna samo preko preporuke i ukaza državnih organa. U procesu remigracije najefikasniji faktori su uvek procena stanja tržišta rada od strane migranata. *U Strategiji za upravljenje migracijama (2009) stoji preporuka:* „Potrebno je zaustaviti gubitak velikog intelektualnog potencijala stvaranjem uslova za realizacijom profesionalnih ciljeva u sopstvenoj zemlji... potrebno je uspostaviti i efikasniju bilateralnu saradnju sa zemljama EU i drugim razvijenim zemljama, naučnim i specijalizovanim ustanovama u svetu na naučno-tehničkom, kulturnom i drugom planu, a radi obezbeđivanja odgovarajuće specijalizacije, stručnog usavršavanja mladih iz Republike Srbije uz obezbeđivanje njihovog povratka i radnog angažovanja u zemlji porekla. Realizacija mera za bolje korišćenje ljudskih resursa za razvoj zemlje podrazumeva saradnju stručnjaka u matici i onih iz dijaspore, kao i korišćenje migrantske populacije i svih njihovih resursa za smanjenje nezaposlenosti i siromaštva, kao i regionalnog dispariteta.”

Literatura

EDUCATIO (2012): Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budimpešta, Mađarska.

FEISCHMIDT, M., ZAKARIÁS, I. (2010): Hazatérő idegenek. Az etnikai migráció formái, okai és hatásai a Kárpát-medencében. Hárs Á., Tóth J. (ured.): *Változó migráció – változó környezet*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 57–86. <http://www.mtaki.hu/data/files/64.pdf> [2013. május 5.]

FRIEDMANN, J. (1986): The World City Hypothesis, *Development and Change*, 17, 69–83. Article first published online: 22 OCT 2008 | DOI: 10.1111/j.1467-7660.1986.tb00231.x

GÁBRITY MOLNÁR, I. (2008a): Vajdaság népeségmozgása az utóbbi fél évszázadban, Gulyás László (ured.): *Közép-Európai Közlemények*. 1.2, Szegedi Tudományegyetem, Mađarska, 74–85. www.vikek.hu

GÁBRITY MOLNÁR, I. (2008b): A szerbiai emigráció fél évszázada. *Határtalan határok jubileumi Nemzetközi Földrajzi Konferencia*, Dobogókő, Mađarska. <http://gabritymolnariren.com/emigracio.pdf> (2009. november 15.)

GÁBRITY MOLNÁR, I. (2008c): Higher educational chances in Vojvodina – ethnical research, *Ethno-Kulturelle Begegnungen in Mittel- und Osteuropa*, Socialia, Studienreihe Soziologische Forschungsergebnisse, Band 94. Hammer E., Kupa L. (ured.): Verlag Dr. Kovač, Hamburg. 233–245.

GÁBRITY MOLNÁR, I. (2011): The motives for Emigration of Hungarians in Vojvodina, Gerner, Zs., Kupa L. (ured.): *Minderheitendasein in Mittel- und Osteuropa – interdisziplinär betrachtet*, Socialia, Studienreihe Soziologische Forschungsergebnisse, Band 113. (Hrsg.), Verlag Dr. Kovač, Hamburg, 103–114.

GÁBRITY MOLNÁR, I., ILLÉS, S. (2012): Migration and re-migration process, VoV projekt: *Voice of the Village. A hely szelleme – Kapcsolattartás az elszármazottakkal / Duh zavičaja – Kontakt sa dijasporom*. Academic Society for the Development of the Micro-regions Budimpešta and the Institute for Hungarian Culture in Vojvodina Senta. http://adattar.vmmi.org/vov_eredmenyek/01_iren_gabrity_molnar_sandor_illes.pdf (2015-05-09)

GÁBRITY MOLNÁR, I., TAKÁCS, Z. (2012): A kibocsátó terület – Vajdaságban élők véleményei, Dr. Kincses Áron (ured.): *Szerb állampolgárok Magyarországon*. Európai Integrációs Alap/Evropski integracioni fond, Budimpešta, 40–68. www.szerbmigracio.hu

GÖDRI, I. (2004): Etnikai vagy gazdasági migráció? Az erdélyi magyarok kivándorlását meghatározó tényezők az ezredfordulón, *Erdélyi Társadalom*, 2. 1., Kolozsvári Egyetemi Kiadó. Rumunija. 37–54.

GÖDRI, I. (2010): Bevándorlás és etnicitás – összefüggések nyomában, Hárs Á., Tóth J. (ured.): *Változó migráció – változó környezet*, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségek Intézete, Budapest, 87–124.

GÖDRI, I. (2010a): Migráció a kapcsolatok hálójában. A kapcsolati tőke és a kapcsolathálók jelenléte és szerepe az ezredvégi magyarországi bevándorlásban. *KSH NKI Kutatási Jelentések* 89. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest. 204.

GREČIĆ, V. (2001): Migracije sa prostora SR Jugoslavije od početka 90-tih godina XX veka, *Ekonomski anali.* 44. 153-154. Beograd. 57-84.

GREENWOOD, M. J. (1985): Human Migration: Theory, Models, and Empirical Evidence, *Journal of Regional Science*, Vol. 25, No. 4. United States. 521-544.

GREENWOOD, M. J., L. HUNT, J. M. McDOWELL (1987): Migration and Employment Change: Empirical Evidence on the Spatial and Temporal Dimensions of the Linkage, *Journal of Regional Science*, 26. United States. 223-234.

ILLÉS, S., KINCSES, Á. (2008): Foreign Retired Migrants in Hungary, *Hungarian Statistical Review* 86 Special No. 12. Hungarian Central Statistical Office. Budapest. 88-111

ILLÉS, S. (2013): Időskori nemzetközi migráció, Tullius Kiadó, Budapest. 240.

ILLÉS, S., RÉDEI, M., KINCSES, Á. (2014): *Long-term International Circular Migration: Empirical Evidence from Hungary* In: KSH NKI Transitions: Opportunities and Threats konferencia 2014.06.25-2014.06.29. KSH NKI, Hungarian Central Statistical Office. Budapest.

KINCSES, Á. (2011): A Magyarországon élő külföldi állampolgárok területi koncentrációja, 2001-2011. *Területi Statisztika*, 2014, 54(6). Budapest. 531-549.

KINCSES, Á., RÉDEI, M. (2010): Centrum és periféria kérdései a nemzetközi migrációban, *Tér és Társadalom*. 24. 4. MTA KRTK Regionális Kutatások Intézete. Budapest. 301-311. <http://tet.rkk.hu/index.php/TtT/issue/view/11> (2015-05-09)

KINCSES, Á., RÉDEI, M. (2014): Szerbiai migrációs körkép Magyarországról a 2011-es népszámlálási adatok alapján, *Regionális kaleidoszkóp*, Regionális Tudományi Társaság/Regionalno naučno društvo Subotica. 247-262.

KSH 2010 (2012): Központi Statisztikai Hivatal Budapest/ Hungarian Central Statistical Office [statistička baza podataka] <https://www.ksh.hu/>

MEYER, J. (2001): Network Approach versus Brain Drain: Lessons from the Diaspora, *International Migration*, 39 (5). United States.

MASSEY, D. S. et al. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal, *Population and Development Review*, 19 (3). https://cis.uchicago.edu/outreach/summerinstitute/2011/documents/sti2011-parks-theories_of_international_migration.pdf (20. 06. 2015)

PREDOJEVIĆ-DESPIĆ, J. (2009): Migrantske mreže: nezaobilazna perspektiva u proučavanju savremenih međunarodnih migracija, *Sociološki pregled časopis Sociološkog Društva Srbije*. 43 (2) Beograd.

PREDOJEVIĆ-DESPIĆ, J. (2010): Ka razumevanju determinanti međunarodnih migracija danas-teorijska perspektiva, *Stanovništvo* 1/2010. Institut društvenih nauka, Beograd. 25-48. <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0038-982X/2010/0038-982X1001025P.pdf> (2015-05-09)

RÉDEI, M. (2009): A kistérségek nemzetközi vándormozgalma, OFA 4 részkutatás, KSH NK, Budapest

RICZ, A., GÁBRITY MOLNÁR I. (2010): A Vajdaság régiókapcsolatai a Dél-Alfölddel, Soós E. i Fejes Zs. (ured.): *Régió a hármashatár mentén, Dél-Alföldi Régió*, Univerzitet Segedin, Državni i pravni fakultet Segedin, Mađarska. 76–93.

SZÓNOKI MIKLÓS NÉ ANCSIN G. (2001): *A jugoszláv működő tőke a Dél-alföldön*. FÁROSZ Nyomda. Segedin, Mađarska. 18–30.

STRATEGIJA RAZVOJA OBRAZOVANJA U SRBIJI DO 2020. godine (2012), *Sl. glasnik RS*, br. 107/2012. Beograd.

TAKÁCS, Z., KINCSES, Á. (2010): Migracija stanovništva iz Republike Srbije u susednu Mađarsku u razdoblju pre Šengenskog sporazuma, *Analiz Ekonomskog Fakulteta Subotica*. 46. 24. 69–82.

TAKÁCS, Z. (2013): *Felsőoktatási határ/helyzetek*, Magyarországi Tudományos Társaság/Naučno društvo za hungarološka istraživanja, Subotica. http://www.mtt.org.rs/publikaciov/mtt_konyvsorozatok/FelsooktatasiHatarhelyzetek2013.pdf (20.6.2015)

TAKÁCS, Z., TÁTRAI, P., ERŐSS, Á. (2013): A Vajdaságból Magyarországra irányuló tanulmányi célú migráció. *Tér és Társadalom*. 27. 2. MTA KRTK Regionális Kutatások Intézete. Budapest, 77–95.

TÓTH, P. P. (2001): Jugoszláviából Magyarországra, GÁBRITY MOLNÁR I., MIRNICS ZS. (ured.): *Fészekhagyó vajdaságiak*. Magyarországi Tudományos Társaság/Naučno društvo za hungarološka istraživanja, Subotica. 251–269.

VERTOVEC, S. (2001): Transnationalism and Identity, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 27 (4). Sussex Centre for Migration Research, University of Sussex, UK

VERTOVEC, S. (2002): Transnational Networks and Skilled Labour Migration, *The Ladenburger Diskurs, Migration' Conference*, G. Daimler und K. Beny Stiftung, Ladenburg.



ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány az 1922-ben Szabadkán lezajlott Varga-féle kémkedési és hazaárulási per eddig ismert adatain kívül az 1923-ban megtartott másodfokú – újvidéki – bírósági eljárás körülményeivel, a tárgyalás rekonstrukciójával, illetve a felmentő ítélet meghozatalával foglalkozik, releváns, eddig nem feldolgozott korabeli források alapján.

Kulcsszavak: *Varga György, kémpercek, bíróság, MÁV, Délvidéki Liga, ítélet*

ABSTRACT

Based on relevant, so far unprocessed sources, the study deals with the presently known data of the 1922 Varga spy and high treason trial, held in Szabadka; furthermore, it deals with the circumstances of the 1923 trial of second instance, which was held in Újvidék, the reconstruction of the trial, as well as the acquittal.



DÉVAVÁRI Zoltán

docens
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka
zoltan.devavari@gmail.com

AMIKOR A TÖMEGHANGULAT FELETT A JOG VOLT AZ ÚR A VARGA-FÉLE KÉMPER MÁSODFOKÚ ÍTÉLETÉNEK A REKONSTRUKCIÓJA (1923)

*Slučaj Đorđe Varga – Rekonstrukcija jednog
špijuskog procesa (1923)*

*When law was dominating the moral of the crowd –
The reconstruction of the Varga spy trial's judgement
of the appeal court*

Az 1918–1920 között végbement impériumváltások, s ezzel összefüggésben az új államok létrejötte, valamint a legyőzöttek jelentős területi veszteségei a megnyugvás és a béke helyett végül az egykori ellenségek közötti bizalmatlanság további mélyülését hozták magukkal.

Érthető okokból a vesztes államok – ha az adott időszakban a megváltozott erőviszonyok miatt a hivatalos kommunikációban nem is, de a kulisszák mögött – a számukra igazságtalannak tartott békediktátumok felülvizsgálatáért, azok esetleges megváltoztatásáért, revíziójáért szálltak síkra. Ezzel ellentétben a győztesek, éppen ellenkezőleg, a birtokba vett új területek megtartását tartották fő prioritásuknak. Mindez pedig a már amúgy is felizzott hangulatkeltés egy ismeretlennek ugyan nem ismeretlen, de ebben a régióban azonban mégiscsak újak, különlegesnek számító válfaját, az ún. kémperek sokaságát hozta magával.

Ezek a jogi eljárások – ma már tudjuk; többnyire kirakatperek – egyrészt a vélt vagy valós ellenfél reális fenyegetettség-képével, a veszélyeztetettség érzésének a fokozásával igyekeztek mobilizálni, illetve fenntartani a többségi nemzet(ek) militáns érzületeit, másrészt pedig az egykori uralkodó többségből alávétett nemzeti kisebbséggé lett néptömegek elleni pszichológiai hadviselést is szolgálták. A Varga György-féle kémper ebből az aspektusból szervesen illeszkedett be a kisebbségi magyarság kollektív megfélemlítését célzó adminisztratív lépések sorába is.

Az adott korszakban mindez nem csupán a Szerb–Horvát–Szlovén Királyság specifikuma volt. A szabadkai kémperrel szinte egy időben zajlott az ún. temesvári Levente-per, amelynek főszereplőjét, a 18 éves gimnazista, ifj. Niamessny Mihályt a román hatóságok – akárcsak a szabadkai per résztvevőit – kémkedés vádjával tartóztatták le (lásd: Borsi Kálmán Béla: Ifj. Niamessnyi Mihály és a temesvári Levente-per (1919–1920)). A

két ügyben számos más hasonlatosság is kimutatható; a pereket megelőző rendőrségi kihallgatások ugyanis mindkét esetben számos jogi korlát átlépése mellett hihetetlen brutalitással zajlottak.

A szabadkai per kezdete az akkor már gőzerővel formálódó Magyar Párt zentai hivatalos megalakulásával (1922. szeptember 17.) is egybeesett. Mindez korántsem véletlenül történt, s a nagy nyilvánosságot kapott, komoly feszültségeket és érzelmi reakciókat kiváltott tárgyalás, amely egybeesett a kisebbségi magyarság politikai szervezkedésének a csúcsával, egyben a regnáló belgrádi kormányöröknek a magyarokkal kapcsolatos kollektív irredentizmus-vádjának helytállóságát is demonstrálni volt hivatott.

Tegyük hozzá: bár az idők távlatából a magyar kisebbség akkori közhangulatát teljes mértékben rekonstruálni ma már lehetetlen vállalkozásnak tűnik, ugyanakkor a közvetett bizonyítékok csekély volta ellenére mégsem lehet teljességgel és egyértelműen kizárni azt, hogy a korszakban az egymást sűrűn váltó magyar kormányoknak valóban voltak ilyen – revíziós, a határok erőszakos úton történő megváltoztatásával kapcsolatos – elképzeléseik és szándékaik. (Bővebben lásd: Danilo Kecić: Forradalmi munkásmozgalom a Vajdaságban 1917–1921 között, 120.; A. Sajti Enikő: Impériumváltások, revízió, kisebbség, 38–40.)

A levéltári kutatások alapján rendelkezésünkre álló dokumentumok egyébként azt mutatják, hogy a vizsgált periódusban, tehát 1922-ben, Szabadka területén államellenes bűncselekmény, hazaárulás, kémkedés, az alkotmányos berendezkedés megdöntésére tett kísérlet és egyéb politikai bűncselekmények elleni vádpontban összesen 40 letartóztatás történt (IAS. F.47.1099.IX.9/1923). A következő, 1923-as évre is nagyjából hasonló számokról vannak adataink (IAS. F.47.1210.I.1/1923.).

Jelen vizsgálódásunk fókuszában lévő ún. Varga-féle kémper elsőfokú szabadkai tárgyalása 1922. szeptember 15. és 1922. szeptember 28-a között tartott. (A Varga-perrel kapcsolatban lásd még: Csuka János: A délvidéki magyarság története 1918–1941, 40–47.; A. Sajti Enikő: Impériumváltás, revízió, kisebbség, 44–45.; Šandor Mesaroš: Položaj mađara u Vojvodini 1918–1929, 154–155.; Dévavári Zoltán: Új partok felé, 132–133.)

Bár a per hivatalos anyagát eddig nem sikerült megtalálnunk, a korabeli sajtó, elsősorban a korszak vezető napilapja, a *Bácsmegeyi Napló* révén pontosan rekonstruálni tudjuk az akkori eseményeket. A szabadkai napilap a tárgyalás alatt naponta, több oldalon keresztül részletesen számolt be a per előzményeiről, annak minden fontosabb momentumáról. A per iránti érdeklődést, a közhangulat felkorbácsolódását mutatja egyébként az is, hogy ezeket a tudósításokat Szabadka-szerte a nagyobb üzletek kirakataiba és a kávéházak ablakaiba is kiragasztották, s ezeken a helyeken késő estig tömegek álltak, hogy elolvashassák a legújabb, aznapi fejleményeket (Megnyílnak a fogház kapui, *Bácsmegeyi Napló*, 1922. szeptember 28.).

Varga Györgyöt és tizennyolc társát a harminchárom oldalas vádiratban az 1920-as szabadkai vasutas-lázadással összefüggésben felségsértéssel és kémkedéssel vádolták. A vádlottak többsége a MÁV egykori alkalmazottja volt, de perbe fogták az állapotos Sáriai Szabó Krisztina háztartásbelit, s ugyancsak a letartóztatottak között volt Völgyi János, a

Bácskai Napló egykori szerkesztője, az 1941-es impériumváltást követően pedig Szabadka későbbi polgármestere is. A vádirat azt állította, hogy a vádlottak 1919 végén, 1920 elején (tehát a trianoni békeszerződés aláírása és ratifikálása előtt) titkos politikai szervezetet hoztak létre, közvetlen kapcsolatot tartottak fenn a magyar kormánnyal, Huszár Károly¹ akkori magyar miniszterelnökkel, valamint az ún. Délvidéki Ligával² – az Ébredő Magyarok³ által támogatott revizionista szervezettel, amelyet a magyar kormány végül majd csak 1921. július 5-én oszlatott fel. A vád szerint a vádlottak rendszeresen küldtek beszámolókat a magyar hírszerzésnek a jugoszláv hadsereg erejéről, elhelyezkedéséről, annak személyi összetételéről, vasúti kocsipark-állományáról. Az a vád is megfogalmazódott, hogy a konspirációban részt vevők a jelentéseken kívül konkrét szervezkedésbe is kezdtek, s az új állam elleni felkelés kirobbantása céljából számos sejtszervezetet hoztak létre a Vajdaság területén azzal a végső céllal, hogy a fegyveres összetűzéseket követően kieroszakolják Bácska és a Bánság Magyarországhoz való visszacsatolását (A suboticei kémkedési perben elkészült a vádirat, Bácsmegyei Napló, 1922. augusztus 12.).

A számos óvással, ellentmondással tarkított per során viszont kiderült, hogy mindezt a hatóságok semmilyen konkrétummal nem tudják alátámasztani, s az idő előrehaladásával számos más ellentmondás is felmerült. A bírósági meghallgatások első napjaiban a vádlottak ugyanis részletesen beszámoltak letartóztatásuk körülményeiről, illetve arról, hogy a rendőrségi kihallgatások során válogatott tortúrának, kínzásoknak vetették őket alá, amely során többek között az állapotos Sári Szabó Krisztina elvetélt (A kémkedési per főtárgyalásának második napja – Varga György elmondja megkínzását, Bácsmegyei Napló, 1922. szeptember 16.; A kémkedési per hétfői tárgyalása, Bácsmegyei Napló 1922. szeptember 18.; Kihallgatták a kémkedési per nővédlottját – Sári Szabó Krisztina a bíróság előtt, Bácsmegyei Napló, 1922. szeptember 19.). Az is egyértelmű lett, hogy a vizsgálóbíró előtti meghallgatások szabálytalanul történtek, mivel ennek tényét a vádlottakkal nem közölték, számukra pedig tolmácsot sem biztosítottak a kihallgatások során. Vagyis: az összes vádat az erőszakkal kikényszerített beismerő vallomásokra építették.

Ráadásul a per során a meghallgatott szakértői vélemények már önmagukban is megcáfolták mindazt, amit a rendőrségi feljelentés állított, így az ítéleteket végül Gavran Karakašević főkapitány, Tillingner György főkapitány-helyettes, Borivolje Sretiljković őrnagy, Slobodan Milodanović, Franjo Vukić és Vaso Jovanović rendőrkapitányok szó-

¹ Huszár Károly – eredetileg Schorn Károly: 1882. szeptember 10. Budapest – 1941. október 29, Budapest. 1910-től a Katolikus Néppárt parlamenti képviselője. 1919. augusztus 15-től november 24-ig a második, illetve a harmadik Friedrich-kormány vallás- és közoktatási minisztere. 1919. november 24. és 1920. március 15-e között az ún. koncentrációs kormány miniszterelnöke. A húszas évek második felében visszavonul az aktív politikai közéletből. (Magyar életrajzi lexikon 1000–1990; <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC05727/006673.htm>, letöltés ideje: 2015. május 13., 18:36)

² Délvidéki Liga: revizionista szervezet. Vezetője Eöttevényi Olivér nyugalmazott lugosi főispán volt. A magyar kormány 1921. július 5-én feloszlatta. Helyét a Szent Gellért Társaság töltötte be. (Ez utóbbról bővebben lásd: A Sajti Enikő: Impériumváltások, revízió, kisebbség... 39–41.).

³ Az Ébredő Magyarok Egyesülete (ÉME) 1918 decemberében jött létre, tagságát a fajvédő katonatisztek alkották. Több terrorcselekményt hajtott végre a baloldali, liberális és zsidó szervezetek, illetve személyek ellen. A Horthy-rendszerben jelentős befolyással bírt a politikai elitben.

beli vallomásaira hivatkozva – jogilag egyébként tarthatatlan módon – az 1920 decemberi államvédelemről szóló rendelet, az ún. OBZNANA alapján (bővebben lásd: Ferdo Čulinović: Jugoslavija između dva rata I. 315–321.) visszamenőleges hatállyal hozták meg. Varga György első rendű vádlottat 15, Ignác Gyulát 12, Hajdú Józsefet 10, Németh Ignácot 8, Demeter Aladárt, Veresbaranyi Mihályt és Völgyi Jánost 5-5 évi fegyházra ítélte a bíróság. A többi tizenkét vádlottat – Pospek Ferencet, Sáriai Szabó Krisztinát, Pálffy Gyulát, Pálffy Istvánt, Nagy Józsefet, Jakab Sámuel, Szedlár Józsefet, Heim Antalt, Tumbász Bélát, Deák Sándort, Varga Kaiser Imrét és Sebestyén Antalt a bíróság végül felmentette a vádak alól (Ítélet a kémkedési perben, Bácsmegyei Napló, 1922. szeptember 28.).

Annak ellenére, hogy a bíróság elrendelte a felmentett vádlottak azonnali szabadlábra helyezését, az ügy számukra ezzel még korántsem ért véget, ugyanis az ügyész élt fellebbezési jogával. Az elítéltek esetében súlyosbítást, míg a felmentetteknél a bűnség kimondását kérte.

A per két fő vádlottja, Varga György és Ignác Gyula nem sokkal a tárgyalást követően, a kihallgatások során elszenvedett bántalmazások okozta belső sérülések és a kegyetlen börtönviszonyok miatt elhunytak. Először, 1923. február 6-án Ignác Gyula halt meg (A Varga-pör halottja – Ignác Gyula meghalt a fogságban, Bácsmegyei Napló, 1923. február 7.). Nem sokkal később, 1923. február 16-án a per fővádlottja, dr. Varga György is követte a sírba (A kémkedési pör második halottja – Dr. Varga György meghalt a kórházban, Bácsmegyei Napló, 1923. február 17.).

Bár a különböző kémügyek, kémperek az elkövetkező időszakban továbbra is visszavisszatérő hírei, elemei voltak a kor amúgy is igen kielezett és feszült légkörének, a monstre-perrel kapcsolatban hosszú hónapokra mély hallgatásba burkolódzott a sajtó. Különösen meglepő ez annak ismeretében, hogy az egyik elítélt, Völgyi János, aki a fellebbezési tárgyalás várakozási idejét házi őrizetben töltötte, időközben megszökött, s sikeresen át is jutott az akkori Magyarország területére (A Varga-féle kémkedési per a novisadi tábla előtt – Szerdán kezdődik a fellebbezési tárgyalás, Bácsmegyei Napló, 1923. augusztus 29.).

A per másodfokú tárgyalására végül tizenegy hónappal az elsőfokú ítélet kimondását követően, 1923. augusztus 29-én reggel kilenc órakor hatalmas érdeklődés mellett került sor Újvidéken. Völgyi sikeres szökése miatt csak négy elítéltet, fegyházban fogva tartott vádlottat, Hajdú Józsefet, Vörösbaranyi Mátyást, Dömötör Aladárt és Németh Imrét szállították Újvidékre.

Nem Völgyi volt egyébként az egyetlen, aki nem várta meg a per folytatását. Az első fokon felmentett, így szabad lábról védekező vádlottak közül többen is – Sáriai Szabó Krisztina, Jakab Sámuel, Pálffy Gyula, Pálffy István, Szedlár József, Heim Antal, Tumbász Béla, Deák Sándor – Magyarországra szöktek. Így aztán a kémperben érintett összes személy közül a másodfokú tárgyaláson a már említett letartóztatottakon kívül csak Pospek Ferenc, Nagy Gyula és Varga Kaiser Imre jelentek meg. Sebestyén Antal ugyan nem szökött el a hatóságok elől, a tárgyaláson a közigazgatás hanyagsága miatt végül nem vett részt, mivel nem kapta meg az idézést (Hét vádlott, Bácsmegyei Napló, 1923. augusztus 30.).

A pert övező hatalmas érdeklődés miatt a bíróság épületébe csak előzetes akkreditációval lehetett bejutni, így magában a tárgyalóteremben – a szabadkaitól eltérően nem alakultak ki tömegjelenetek. Az újvidéki tárgyaláson Boško Đurđev tanácselnök elnökkölt, a bírótanácsot Rafo Marić és Bogdan Đukić bírák alkották, míg a vádat Jovan Lamaić államügyész képviselte (uo.).

A másodfokú tárgyalás során Varga Kaiser Imre védője hivatalból Hadži Kosta ügyvéd volt, míg a többi vádlottat Zvonimir Piškulić szabadkai ügyvéd védte.

A pontban reggel kilenc órakor kezdődött tárgyalás azzal indult, hogy Lamaić főügyész a megjelentek ügyében kérte a tárgyalás megtartását, míg az időközben Magyarországra szökött vádlottak esetében a körözés kiadását.

Miután ezt a védők sem ellenezték, Rafo Marić táblabíró ismertette az elsőfokú ítéletet, ezt követően pedig megkezdték a vádlottak kihallgatását. Németh Imre, Hajdú József, Vörösbaranyi Mátyás, Demeter Aladár, Pospek Ferenc és Varga-Keiser Imre, Nagy György tagadták a vádakát, s itt is részletesen beszámoltak a kihallgatások körüli visszasságokról és bántalmazásokról, sőt Vörösbaranyi mindezt alátámasztva egyenesen úgy fogalmazott, hogy *„azt is beismertem volna, hogy az édesapámat gyilkoltam meg”* (Vörösbaranyi azt is beismerte volna, hogy meggyilkolta az apját, Bács megyei Napló, 1923. augusztus 30.).

A kihallgatást követően Zvonimir Piškulović védőügyvéd előbb Miatov Milorad, a magyar éra egyik utolsó szabadkai rendőrfőnökének a kihallgatását kérte, amit a bíróság végül elutasított. Arra hivatkozva, hogy állami titkot képez, a bíróság szintén nem hagyta jóvá Lamaić ügyésznek azt a kérését sem, amely a hadügyminiszternek a kémkedéssel kapcsolatos jelentését foglalja össze. (Számunkra mindez abból a szempontból is releváns információ, mivel arra utal, hogy a belgrádi archívumok mélyén nem kizárt, hogy az ügygel kapcsolatban további iratokat lehet a későbbiekben találni.)

Az elutasító határozatok után az államügyész tartotta meg a vádbeszédet, melyben az ítéletek súlyosbítását, az első fokon felmentettek esetében pedig a bűnösség kimondását kérte. Lamaić a súlyosbító körülmények közé sorolta azt is, hogy a vádlottak többsége állami tisztviselőként követett el hazaárulást. Erről a vádpontról egyébként egyértelműen bizonyítható, hogy nem felelt meg a valóságnak, mivel a kérdéses időszakban a vasútnál dolgozók a fegyverszüneti egyezmény értelmében és a szerb hatóságok lényegi elismerése mellett 1920 januárjáig továbbra is a magyar állam alkalmazásában álltak, Budapestről kapták bérézésüket, bevételeiket a magyar államkasszába fizették be, s a kinevezésekről és az előléptetésekről is a MÁV vezetői döntöttek (A. Sajti Enikő: Impériumváltás, revízió, kisebbség, 20.).

Zvonimir Piškulić védőbeszéde több mint egy órán át tartott. Ebben arra mutatott rá, hogy *„feltevések alapján nem lehet senkit sem elítélni, olyan tények pedig nincsenek, amelyekre a törvényszék ítéletét alapíthatta volna.”* Ugyancsak komoly problémaként ecsegett az azt akkorra már mindenki számára egyértelművé vált tényt, hogy a kihallgatások során a szabadkai rendőrség a beismerő vallomásokat erőszak elkövetésével csikarta ki. A védőbeszédében még azt is megemlítette, hogy a vizsgálóbíró a rendőrségen hallgatta ki

a vádlottakat, magyarul nem tudott, a tolmács pedig nem tett esküt (Piskulics Zvonimir védőbeszéde, Bács megyei Napló, 1923. augusztus 30.).

Piskulović szerint emiatt a bíróság kizárólag a főtárgyalás során elmondottak alapján hozhatott ítéletet, márpedig ott az is kiderült, hogy a vádlottak olyan cselekmények elkövetését is magukra vállalták, amelyeket nem követtek el. Az ügyéssel való rövid konfrontációt követően Piskulović a Délvidéki Ligával kapcsolatban pedig arra mutatott rá, hogy az ügyesség az adott időszakban semmilyen kézzelfogható bizonyítékkal nem rendelkezett annak létezéséről, s feltevésekre alapozva nem lehet ítéletet hozni. Ezt követően a bírói testület függetlenségére apellált, s arra szólította fel a bíróságot, hogy utasítsa el az utcai nyomásgyakorlást, s kizárólag a jog és az igazság szempontjai alapján hozza meg a döntését. A tárgyaláson hasonló álláspontot képviselt a másik védő, Hadži Kosta is.

Boško Đurđev bíró végül délután fél hatkor folytatta a tárgyalást. Előbb szerbül olvasta fel az ítéletét, amelyet azután magyarul tolmácsoltatott a vádlottak irányába. Đurđev ebben kijelentette, hogy az újvidéki másodfokú szerv megsemmisítette az elsőfokú bírósági ítéletet és valamennyi vádlottat felmentett. Az indoklásban többek között az állt, hogy *„a bizonyítékok oly gyengék és hiányosak, hogy ezeknek alapján marasztaló ítéletet nem lehet hozni. Az ügyesség az indoklás szerint még azt sem tudta bizonyítani, hogy a Délvidéki Liga valóban létezik-e vagy sem. A bíróság nem tudja konstatálni, hogy a vádlottak ártatlanok, de bizonyítékok hiánya miatt kénytelen őket felmenteni és valamennyi vádlottat szabadlábra helyezni.”* A tárgyalást követően az addig fogságban lévő vádlottakat immáron bilincsek nélkül kísérték vissza Szabadkára (Felmentő ítélet, Bács megyei Napló, 1923. augusztus 30.).

Hogy maga a per jóval több volt egyszerű bírósági ítéletnél, hogy a végső döntésnek jóval nagyobb súlya volt a kor hasonló pereitől, annak kézzelfogható bizonyossága a Bács megyei Napló korabeli kommentárja, amelyből világos képet kaphatunk a korabeli kisebbségi magyarságnak a perrel kapcsolatos gondolkodásáról, meglátásáról is:

„A novisadi ítélőtábla ítéletet mondott, s ez az ítélet nemcsak a reszkető vádlottaknak, nemcsak a Bajai-úti temető két börtönből sírba dőlt halottjának, nemcsak az életét féltő s szabadságért imádkozó megkínzott lelkű hozzátartozóknak adta vissza az élet reményességét – azoknak, akik élnek, s a kegyelet szeplőtlenségét, azoknak, akik már meghaltak, hanem teljes értékű bizonyítékot szolgáltat a magyarság állampolgári becsülésének, alattvalói hűségének teljessége és csorbíthatatlansága mellett. Amennyi gazdátlan vád, sanda gyanú, ártó rosszindulat nyugtalanította az itt élő magyarság lelki békéjét és testi biztonságát, az mind a Varga-féle kémkedési per adataiból táplálkozott. Hiába mondtuk azt, hogy nem tudunk hinni ezeknek az embereknek a bűnösségében, de ha a bűnügy azzal fog is végződni, hogy a bíróság megállapítja bűnösségüket, ez a megállapítás csak az ő felelősségüket fogja megállapítani, s nem a magyarságét, amelynek még a vád adatai szerint sincs semmi összefüggése azokkal a tényekkel, adatokkal és előzményekkel, melyek a vádlottakat a bíróság elé állították. Főlemelt homlokkal, büszke önérzettel mondjuk most: íme, még arra sincs szükségünk, hogy a felelősség elhárításához segítségül hívjuk az elfogulatlanságot és a tisztánlátást. Íme, nem a tények, amelyek meglátásához még is kell szubjektivitás,

maga a bírói ítélet veszi le a vádlottak válláról a keresztet, s a magyarság lehanyatló fejéről a vádban rejlő ítélet súlyát.

Az egyetlen pör, amely nem kocsmai kiszólások s borgőzös vitatkozások anyagából merítette a vádat, hanem titkos szervezetekre utalt, kémhálózatot feltételezett s az állam ellenségeivel való összeköttetés vádján alapult, az egyetlen pör, amely ha bűnösség megállapításával végződik, valóban jogosulttá tette volna azokat a rendészeti intézkedéseket, amelyek mindig ezernyi ártatlanok békéjének földúlásával s egzisztenciák összeomlásával járnak, az egyetlen pör, melyet az elfogultság a magyarság szabad homloka ellen szegezett, ez az egyetlen pör most fölmentéssel végződött. Kínok, szenvedések, gyötrődések, lelket megrázó izgalmak, szégyen és megaláztatás szegték az igazság útját. Mások szenvedését és életét nem dobhatjuk oda a mi békességiünk és igazságunk fizettségéül; mi csak azt mondhatjuk: felejtsek el a szenvedést a szenvedők, felejtsek el a halált a gyászolók, de soha ne felejtsek el a kiviláglott s a béke egészébe törő igazságot azok, akiknek hatalmán és lelkiismeretén nyugszik embertársaik élete, kenyere és álma.

Vannak még bírák Jugoszláviában! Nem borított még be mindent a türelmetlenség árja, s az elfogultság iszapja. A bíróság bátyája büszkén áll minden támadást s ragyogó példát mutatott arra, hogy a tömeghangulat fölött is lehet úr a jog, a szenvedélyeket is kormányozhatja az igazság, s sorsunknak és életünknek, nem lehet más parancsolója csak a törvény. Ez legyen elégtétele az ártatlanul szenvedőknek, vigasztalója a gyászolóknak és elpihentetője a halottaknak. A magyarság fölemelt homlokkal tekint a novisadi ítélőtábla felé, ahonnan hódító útjára megindult – az igazság.” (Felmentették a Varga-pör vádlottjait, Bács megyei Napló, 1923. augusztus 30.)

Összegzés

A tárgyalat korban a magyar kisebbséget az SZHSZ állam politikai elitje elsősorban az irredentizmus és a revízió prizmáján keresztül szemlélte, ítélte meg. A magyarság, de a többi nemzeti kisebbség elleni retorziós politika nem csak az iskolapolitikában vagy az agrárreformban, hanem a korszakban bár nem ismeretlen, de ebben a régióban a hevessége és intenzitása vonatkozásában mégiscsak a felerősödő tendenciát mutató ún. kém- és hazaárulási perekben csúcsoncsodott ki.

Bár a közvetlen bizonyítékok száma csekély, a közvetett dokumentumok és iratok alapján azonban arra lehet következtetni, hogy a korszakban egymást sűrűn váltó magyar kormányok valóban mérlegelték annak lehetőségét, hogy még a békeszerződések megkötése és életbe lépése előtt fegyveres felkelések kirobbantásával változtassák meg a körvonalazódó új határokat.

Mindettől függetlenül az erre a periódusra jellemző feszült légkörben a mindenkorri belgrádi hatalomnak is kapóra jött Vargák letartóztatása, illetve az ellenük felhozott vádak sorozata. Mindez ugyanis akkor történt, amikor megindult a kisebbségi magyarság önálló nemzeti, s nem osztályhelyzet alapú – a szláv pártokba történő betago-lódással járó – politikai szervezkedése. Ennek az 1922 elején megindult folyamatnak a megvaló-

sulását a hivatalos szláv politikai elit pedig egyre türelmetlenebbül szemlélte, s minden eszközt bevetett ennek ellehetetlenítése érdekében.

Hogy Vargaék valóban végeztek-e Magyarország javára kémtevékenységet, azt ez idáig nem sikerült meggyőzően tisztázni. A rendelkezésünkre álló források inkább azt valószínűsítik, hogy a Varga-féle per alapvetően még is csak egy koncepciós per volt (ezt támasztja alá az is, hogy a kérdéses időszakban a perbe fogott szabadkai vasutasok közvetlenül a MÁV, vagyis a magyar állam alkalmazottjai voltak), sőt az ilyen jellegű bírósági tárgyalások tekintetében annak egyenesen a csúcsmegnyilvánulása, amelynek fő célja – ahogy a fentebb idézett korabeli publicisztika is alátámasztja – elsősorban a magyar kisebbség elleni pszichológiai hadviselés, kollektív megfélemlítés, illetve ezzel párhuzamosan a szláv tömegek militáns attitűdjének a fenntartása volt.

Az elsőfokú ítélet alapvetően a többségi szláv társadalom elvárásaihoz igazodva a fővádlottak esetében – egyébként jogilag tarthatatlan módon – súlyos büntetéseket szabott ki. A másodfokú eljárásban részt vevő bírók elutasítva az ítéletet kimondó testületre nehezedő – elsősorban utcai – nyomásgyakorlást, kizárólag szakmai érvek mentén felmentő ítéletet hoztak.

Az újvidéki másodfokú bírósági ítélet arra is rámutat, hogy a kiélezett társadalmi és szociális feszültségek, a korszakban elharapódzó utcai politizálás, sőt a terror légköre ellenére az új állam igazságszolgáltatása, ha zökkenőkkel, kisebb-nagyobb kilengésekkel is, de bizonyos formában meg tudta őrizni, s élni is tudott a bírói függetlenség princípiumával, a demokrácia egyik alapvívmányával: a hatalmi ágazatok szétválasztásának az elvével.

Forrás- és irodalomjegyzék

1. Források:

IAS: Szabadkai Levéltár

F:047. Gradsko poglavarstvo – Subotica (1918-1941); (1901)1918-1942(1942)

47.1099 Vekiki Župan Grada Subotice

47.1206-47.1213-ig Ured gradskog velikog beleznika

Bács megyei Napló napilap következő számai:

Bács megyei Napló, 1922. augusztus 12.

Bács megyei Napló, 1922. szeptember 28.

Bács megyei Napló, 1922. szeptember 16

Bács megyei Napló 1922. szeptember 18

Bács megyei Napló, 1922. szeptember 19.

Bács megyei Napló, 1922. szeptember 28.

Bács megyei Napló, 1923. február 7.

Bács megyei Napló, 1923. február 17.

Bács megyei Napló, 1923. augusztus 29.

Bács megyei Napló, 1923. augusztus 30.

2. Szakirodalom:

A. Sajti Enikő (2004): *Impériumváltások, revízió, kisebbség – Magyarok a Délvidéken 1918–1947*, Napvilág Kiadó, Budapest

Borsi Kálmán Béla (2010): *Ifj. Niamessnyi Mihály és a temesvári Levente-per (1919–1920)*, Helikon Kiadó, Budapest

Csuka János (1995): *A délvidéki magyarság története 1918–1941*, Püski, Budapest

Čulinović, Ferdo (1961): *Jugoslavija između dva rata I. Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti*, Zagreb

Dévavári Zoltán (2014): *Új partok felé – Kisebbségi kiútkeresés, szellemi és politikai irányzatok a Délvidéken és a Magyar Párt megalakulása (1918–1923)*, Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta

Kecić, Danilo (1980): *Forradalmi munkásmozgalom a Vajdaságban 1917–1921 között*, Forum Könyvkiadó, Újvidék

3. Internetes hivatkozás:

Magyar életrajzi lexikon 1000–1990; <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC05727/06673.htm>, letöltés ideje: 2015. május 13, 18:36

ÖSSZEFOGLALÓ

A munkában a középkori Bácsról szóló magyar, szerb és a horvát történetírás lett elemzve és összehasonlítva. Bács jelentőségére utal, hogy a középkorban egy egész vármegye kapta róla a nevét, és ez nem kerülte el a történétírók figyelmét sem. A magyar történetírók a város és a vár történetével a 19. század második felétől kezdve foglalkoznak. A szerb, valamint a horvát történetírás a 20. század 30-as éveitől érdeklődik a téma iránt. Mindhárom történetírás központjában a település és a vár története mellett a Bács-kalocsai érsekséggel kapcsolatos kérdések és a rájuk adható lehetséges válaszok állnak.

Kulcsszavak: *Bács, történetírás, Bács-kalocsai érsekség, bácsi vár, Bács vármegye.*

REZIME

U radu je upoređena i analizirana mađarska, srpska i hrvatska historiografija o srednjovekovnom Baču. Značaj srednjovekovnog Bača je očigledna o tome da je jedna županija dobila ime po njemu. Ova činjenica nije zaobilazila pažnju istoričara. Mađarska historiografija sa ovom temom bavi od druge polovine 19. veka. Srpskim i hrvatskim istoričarima tema je privukla pažnju u prvoj polovini 20. veka. U centru pažnje su srednjovekovni grad Bač, tvrđava, ali pored toga bave se pitanjima u vezi Bačko-kaločke nadbiskupije.

Ključne reči: *Bač, historiografija, Bačkokaločka nadbiskupija, bačka tvrđava, Bačka županija.*

ABSTRACT

In this work the Hungarian, Serbian and the Croatian historiography will be compared about the medieval Bács. In the middle Ages the town of Bács was very important because the whole county was named after it, and this fact was noticed of the historians. The hungarian historians began to study the history of the town and castle in the second half of the 19th century. The serbian and the croatian historiography began to study this subject in the 30-es of the 20th century. The main theme in all three historiography beside the history of the town and the castle are the questions and the possible answers about the archiepiscopal of Bács-kalocsa.

Keywords: *Bács, historiography, archiepiscopal of Bács-kalocsa, castle of Bács, county of Bács.*



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

A KÖZÉPKORI BÁCS A TÖRTÉNETÍRÁSBAN

Srednjevekovni Bač u istoriografiji

Story-writing in Bács in the middle-ages

Amikor a középkori települések történetével foglalkozik a történetíró, akkor két irányba kell hogy folytasson kutatásokat. Ezek közül az egyik a történelmi források felderítése, elemzése és bemutatása, a másik pedig a témával kapcsolatos publikált szakirodalom feldolgozása. Ideális esetben elegendő forrás áll a rendelkezésére, amelyekből akár újabb információkat is szerezhet a történetíró. Szerencsés esetben változatos tartalmú és eltérő nyelvű írásos emlékek állnak a kutatók rendelkezésére, mivel egy település életére és történetére több tényező is hatással van.

A középkori Bácsról írni nem egyszerű dolog. Ezt bizonyítja az a tény is, hogy már hosszú ideje foglalkoznak a városka, a vár, valamint a püspökség és az érsekség történetével a kutatók, és mégsem sikerült még minden kérdésre választ adniuk.

A középkori Bács Bácska délnyugati részén feküdt, ott hol a Duna folyása északról délkeletre fordul. A mai és az egykori Bács 14-km-re fekszik a Dunától, a Mosztonga (a kora középkorban Űz) folyócska partján, melynek egész vonalán települések találhatók. A Mosztonga kanyargós medrével szigeteket hozott létre, melyek ideális lakóhelyeket biztosítottak. Az említett szigetek védelmet nyújtottak az ellenség elől, de a vadállatok támadásaitól is. A középkori Bács a Mosztonga ölelésében feküdt. Az egykori vár és város maradványai északnyugatra találhatók egy magaslaton, pár lépésnyire a jelenkori Bácshoz viszonyítva. A mai Bács a dél-bácskai körzetben, Palánkától 20 km-re északnyugatra fekszik (SCHWALM 1909: 1-10).

Bács városa a középkori Magyar Királyság déli részén feküdt, és az Árpádok korától fontos szerepet töltött be, gazdasági, egyházi és stratégiai szempontból is. Fénykorát kétségtelenül a 15. században élte, amikor kulturális központtá vált.

A magyar és a délszláv történetírás a 19. és 20. század folyamán kezdett el komolyan foglalkozni ezzel a témával. A magyar történészek és régészek közül fontos kiemel-

ni Henszelmann Imrét, Horváth Alice-t, Iványi Istvánt, Reiszeg Edét, Fraknoi Vilmost, Városh Gyulát, Karácsonyi Jánost, Csánki Dezsőt, Györffy Györgyöt, Kristó Gyulát, akik a munkájukkal nagyban hozzájárultak a település történetének megismeréséhez.

A magyar történészeket elsősorban a püspökség kialakulása és annak érseki rangra emelésének ideje foglalkoztatta. Iványi arra a következtetésre jutott, hogy Szent László 1085-ben vagy legkésőbb 1094-ben Bácsban érsekséget alapított (IVÁNYI 1906: 5). Karácsonyi János úgy véli, hogy miután Szent László idejében Szerémség keleti fele is végleg magyar kézre került, és azt a kalocsai érsekséghez csatolták, az érsekség székhelyét áttették Bácsba. Ez miatt a kalocsai érseket gyakran bácsinak is írják (KARÁCSONYI 1985:17).

A kérdés megválaszolását tovább nehezíti az a tény, hogy a történészek nem egyeznek abban, hogy Bács mindig a kalocsai érsekség része volt-e, vagy esetleg egy időszakban külön vált attól (KRISTÓ 1988:446). Az egyik nézőpont szerint a bácsi széket Szent István alapította, később Szent László idejében jutott metropolita rangra, majd 1135-ben a kalocsai székek kánonilag egyesítették (LÁNYI-KNAUTZ 1866:312). A másik felfogás elvitatta Szent Istvántól a bácsi szék alapítását, eszerint Szent László alatt szakadt csak ki a kalocsaiból, megkapta a metropolitai jogot s 1135-ben újra egyesült a kalocsaiával (KATONA 1800:12-16,144,179). Bácsi érsekkel legkorábban Szent László alatt, majd a 12. században találkozunk (FEJÉR 1829: 149).

Jelentős előrelépést jelentett Kalocsa és Bács viszonyának kérdésében Városh Gyula 1885-ben megjelent latin nyelvű tanulmánya (VÁROSH 1885: 10). Eszerint Szent István Kalocsán érsekséget alapított, majd ezt Bácsra helyezték át. Bizonytalan, hogy kinek a nevéhez fűzhető a kalocsai szék Bácsra helyezése. Lehet, hogy már Szent István megtette ezt, de kapcsolódhat későbbi, ám mindenféleképpen 11. századi eseményekhez is (KRISTÓ 1988:446). Városh igazolta, hogy soha nem volt két külön- egy kalocsai és egy bácsi- egyházmegye, hiszen mindkét egyháznak azonos a patrónusa Szent Pál személyében, s területük is egységes (KRISTÓ 1988:446). E terület egységét a III. Béla kori jövedelemjegyzék fogalmazza meg legvilágosabban: „Magyarországon két érseki székhely van: az esztergomi és a kalocsai... A kalocsaié a bácsi székhely (*Colocensis sedem habet bachiensem*)” (FORSTER 1900:139). Döntő szempont Városh érvelésében, hogy nincs olyan irat, amelyben kalocsai és bácsi főpapok egyszerre szerepelnének (KRISTÓ 1988: 447).

Teljesen új elképzeléssel állt elő a 20. század kezdetén e kérdésben Györffy György. Úgy vélte, Kalocsán már Szent István érsekséget létesített, Bácsra viszont a sirmiumi görög püspökséget vitték át azt követően, hogy a magyarok 1072-ben elfoglalták Szerémvárat (GYÖRFFY 1966: 211). A kutatók többsége azonban nem ért egyet ezzel az elképzeléssel.

A délszláv történetírók meglehetősen keveset foglalkoznak ezzel a kérdéskörrel. A témával kapcsolatban Ante Sekulić, Atun Lovrić és Paskal Cvekan osztják azt a véleményt, miszerint a Bácsban létesült püspökséget akár Jusztniánusz bizánci császár alapíthatta, és később Szent Metód emelte érseki rangra 868-ban amikor is, a pápa őt Rómában Pannónia érsekévé nevezte ki (SEKULIĆ 1978:19, LOVRIĆ 1975: 3, CVEKAN 1985: 14-15). Az írott emlékek hiányában erre a kérdésre nem tudunk egyértelmű választ adni.

Ami a püspökség majd az érsekség későbbi történetét illeti, a horvát történetírók

egyeznek a magyar kollégáikkal abban, hogy egységes Bács-kalocsai érsekség létezett, és ennek a központja néha Bács néha pedig Kalocsa városa volt (LOVRIC 1975: 2).

Lényegesen több adatot találunk a horvát és szerb történészek munkáiban a vár és a város történetével kapcsolatban. A település jelentőségét szemlélteti Rudolf Schmidt munkája, melyben ő időrendi sorrendbe sorakoztatja a várost érintő eseményeket. A helység már az ősidőktől kezdve lakott volt, erről árulkodnak a régészeti ásatások leletanyagai. A későbbiekben a kora középkorban, a 6. század végén, szlávok érkeznek erre a vidékre, akiktől Schmidt szerint a város neve is eredhet (SCHMIDT 1939: 382). Ante Sekulić is a szlávoktól eredezteti a település nevét (SEKULIĆ 1978: 15). A szó lehetséges jelentése azonban számukra sem egyértelmű. Mindketten lehetségesnek tartják, hogy a település neve eredhet a szláv „bač”, „bačija” szóból, ami pásztort illetve juhászatot jelent, ugyanakkor nem zárják ki azt a lehetőséget sem, hogy a „baština” kifejezésből ered az elnevezés (LOVRIC 1975:1). A magyar történészek körében a szó jelentéséről ugyanaz az elképzelés, mint a horvát kutatóknál is, tehát szerintük is pásztort jelenthet a név. Dudás Ödön történész azonban azt sem tartja kizártnak, hogy a város nevének jelentése fa, fatörzs, ami a szláv nyelvekben „bata” illetve „batina” (IVÁNYI 1906: 3).

Lovric munkájában arról olvashatunk, hogy a 900-as években a magyarok foglalják el a települést, megtartva annak szláv eredetű nevét (LOVRIC 1975: 1). A későbbi korokban a 11-12. században Bács városa jelentős kulturális és politikai város is. Ez köszönhető a földrajzi fekvésének, hisz a település a Magyar Királyság déli részén, Bizánc szomszédságában feküdt. A magyar-bizánci háborúk idejéből, Bács ostromáról szegényen bár, de írnak a magyar és a délszláv történészek is. Rudolf Schmidt munkájából megtudhatjuk, hogy Bácsot III. István király uralkodása alatt Mánuel bizánci császár próbálta elfoglalni, de nem sikerült neki (SCHMIDT 1939: 383). Iványi István megemlíti az ostrommal kapcsolatban, hogy a magyarok a csehek segítségével szorították vissza a bizánciakat (IVÁNYI 1906: 10), Ante Sekulić viszont azt írja, hogy vannak olyan adatok is, melyek azt igazolják, hogy Mánuel császár elfoglalta a várat és a városban tartózkodott egy ideig, majd pedig kivonult és béketárgyalásokba kezdett (SEKULIĆ 1978: 23). Ezen a véleményen van a magyar történészek közül Koszta László (KOSZTA 2009: 95) és Reiszeg Ede is (REISZEG 1909: 53-54).

A település történetét a kutatók időrendi sorrendbe, a legfontosabb eseményekre fókuszálva mutatják be munkáikban. A magyar-bizánci háborúkat követően a legjelentősebb esemény, amellyel foglalkoznak a történetírók, az a tatárjárás, illetve annak a következményei. Rudolf Schmidt és Ante Sekulić kitérnek arra, hogy a várost és a várat egy mongol támadás megsemmisítette (SCHMIDT 1939:384-385, SEKULIĆ 1978: 24), a magyar történészek munkáiban viszont Bácsról nem esik szó a tatárjárás idejéből. A vár és a város újjáépítéséről és megerősítéséről Ante Sekulić és Rudolf Schmidt is ír, mindketten magyar forrásokra hivatkoznak. Egy 13. századból származó magyar királyi oklevélben pedig „castrum Bachiensis” szerepel, ami azt bizonyítja hogy a vár újjáépült (WENCZEL 1873: 430). Ezt támasztja alá Reiszeg Ede is, amikor munkájában arról számol be, hogy erőd jellegű várrá alakították át a régi várat. Fontos azonban megjegyezni,

hogy Reiszeg és Csánki Dezső a vár teljes felújítását Károly Róberthez köti, aki a várat „védváruul építette a szerb király ellen” (REISZEG 1909: 63, CSÁNKI 1890: 156). Iványi István is Károly Róbert királynak tulajdonítja a vár újbóli felépítését (IVÁNYI 1909: 11). Reiszeg azt is kiemeli, hogy a tatár pusztítás után a bácsi ispánsági méltóság elveszíti jelentőségét, pedig azt addig az ország legelőkelőbbjei viselték (REISZEG 1909:63-64).

Az Anjou kor eseményeiről meglehetősen több adatot találunk. Rudolf Schmidt munkájából tudjuk, hogy a 13. század végén a 14. század elején Bács városa volt az érseki központ, és ebben az időben épült és szépült a település. A polgárháborús időszakot követően Károly Róbert uralkodása idején az érseki központ Kalocsa lett. Sekulić beszámol róla, hogy miután a kalocsai érsek meghalt, Károly Róbert a saját tulajdonába vette a várost, és pénzverdét itt hozott létre (SEKULIĆ 1978: 27-29). Még érdekesebb adatra bukkanunk Schmidt munkájában, aki azt is kifejti, hogy az itt veretett ezüstmárka értéke ugyanannyi volt, mint a cseh márkáé (SCHMIDT 1939: 384). Ez mindenféleképpen gazdasági fellendülést jelentett a városnak. Érdekesség, hogy erről a magyar történészek munkáiban nemigen olvashatunk, kivéve Reiszeg Edét, aki egy mondatban megemlíti, hogy hasonlóképp, mint Kalocsán, Bácsban is pénzverdét alapított Károly Róbert király (REISZEG 1909: 63). Egyedül Schmidt munkájából tudjuk meg, hogy miután Károly Róbert meghalt a város újból az érsek tulajdonába került (SCHMIDT 1939: 384).

Nagy Lajos korából a kutatók egyeznek abban, hogy 1351-ben Miklós nádor vezetésével Bácsban közgyűlést tartottak, valamint abban is, hogy a király felesége, Ezsébet sokat időzött a városban, és az ő megbízatásából építettek itt ferences rendházat. Reiszeg Ede fontosnak tartja ezen kívül megemlíteni azt is, hogy Bácsban 1364-ben dunai hajóhadakat szerveznek (REISZEG 1909: 64).

A 15. századi események közül kiemelik Mária királyné és Zsigmond király bácsi látogatását, valamint, hogy 1400. augusztus 30-án a város mellett tartották meg a vármegyei közgyűlést. Reiszeg a munkájában az 1400-as év helyett 1399-ről ír (REISZEG 1909: 65). Schmidt munkájában megemlíti, hogy Bács városának 1453-tól van vásártartási joga (SCHMIDT 1939: 384). Zsigmond uralkodásánál a történészek kitérnek arra, hogy a hadjáratai miatt a király sokat járt Bácsban, vagy legalább keresztül utazott rajta, valamint beszámolnak arról is, hogy a huszita vallás igencsak elterjedt a vármegyében, és Sekulić és Reiszeg említést tesznek arról is, hogy Bácsba inkvizítort is küldtek Marchiai Jakab személyében.

A törökök elleni keresztes hadjáratokról a magyar és a délszláv történészekről megtudjuk, hogy a városban találkozott egymással Kapisztrán János és Hunyadi János, illetve, hogy 1456-ban itt egy keresztes hadsereg gyülekezett, akik Nándorfehérvár védelmére indultak (BREVIS MEMORIA PROVINCEAE CAPISTRANAE 1857: 53). Reiszeg a hadsereg összetételére is utal, megtudhatjuk, hogy főleg kolduló szerzetesek, kézművesek, jobbágyok és deákok alkották a keresztesek seregét (REISZEG 1909:68-70).

Bács városa fénykorát kétségtelenül a 15. század végén élte. Váradai Péter munkásságát nemcsak a történészek, de a régészek kutatásai is alátámasztják. A régészek közül fontos kiemelnünk Henszelmann Imrét, aki a 19. század végén végzett kutatásokat, Horváth

Alice-t, aki pedig a 20. században, illetve Ruder Boškovićot, aki a volt század 30-as éveiben végzett ásátásokat. A három kutató munkássága között talán a legszembeütőbb az a különbség, hogy míg Henszlmann a várral, mint épülettel foglalkozik, addig Horváth és Bošković kutatásaiból és tanulmányaiból a vár és a város mindennapi életébe is betekintést nyerhetünk (HORVÁTH 1975: 3, BOŠKOVIĆ 1939, 310-329). Horváth munkájából tudjuk meg, hogy a várban nagyrészt gazdasági személyzet élt, és csak kevés számú katona, amiből arra következtethetünk, hogy Bács szerepe ekkor inkább gazdaságilag volt jelentős, nem pedig hadászati (HORVÁTH 1975: 3). Horváth Alice munkáját megannyi kútfővel támasztja alá.

Henszlmann nagyértékű munkájából tudjuk meg, hogy Váradi Péter idején a várat megerősítették, erről tanuskodik a feltárt torony, valamint az is, hogy sáncokkal vették azt körül. Ő számolt be arról is, hogy abban az időben tisztították ki a Mosztonga vizét is (HENSZELMANN 1870: 309-314). A történészek a régészek eredményeit felhasználva publikáltak Bácsról Váradi idejében, kiemelve, hogy ezeknek a beruházásoknak köszönhetően maga a király, II. Ulászló is többször járt a településen, hogy megcsodálja azt (FRAKNÓI 1883: 489-514, 729-749, 852-843).

Bács vármegye történetében jelentős eseménynek számítottak, és ezért a történészek érdeklődését is felkeltették a Bácsban megtartott országgyűlések. Az első Mátyás király idejében (1464) egyet II. Ulászló uralkodása alatt (1499), kettőt pedig II. Lajos idején (1518, 1519) tartották a városban. Az esemény jelentőségére utal, hogy a neves szerb történész Sima Ćirković is ír róla Bácsról szóló tanulmányában (ЋИРКОВИЋ 1968: 436-437).

A 16. századi Bács története igazán eseménydúsnak mondható. A történetírók közül Lovrić, Sekulić, Iványi és Reiszeg is foglalkozik az 1514-ben kitört Dózsa-féle parasztlázadással, melyben bácsi parasztok is részt vettek Pogány Benedek vezetésével. A kutatásaik eredményeiből tudjuk, hogy a szerbek leverik a felkelést, a felkelés vezetőjét pedig kivégzik.

A parasztlázadást követően a városnak a törökök elleni küzdelemre kellett összpontosítania. Miután Nándorfehérvár elesett, Bács városának a védelemre kellett összpontosítania. Tomori Pál idején jelentősen megerősítik a várat. Bács elestéről részletesen olvashatunk Reiszeg Ede munkájában, míg a délszláv történészek, valamint Iványi fontosabbnak tartják a Péterváradért folyó küzdelmet. Jelentős különbségre bukkanhatunk a vár elestének időpontját illetően. Ebben a kérdésben egyezik Iványi, (IVÁNYI 1909:15) Schmidt (SCHMIDT 1939:392), és Reiszeg (REISZEG 1906:83), akik a vár elestét 1526-ra teszik, míg Cvekannál azt olvashatjuk, hogy 1527-ben Jovan Nenad a városnál legyőzte a törököket, és a következő évtől a nemesség visszaköltözik a városba. Ezt követően a várost 1529-ben adják fel, ahova a török katonaság ezt követően bevonul (CVEKAN 1985:17-19). Sekulić és Ćirković munkájukban szintén 1529-re teszik a vár elestét (SEKULIĆ 1978:34, ЋИРКОВИЋ 1968:437).

A középkori Bács jelentőségére mutat az a tény, hogy megannyi magyar és délszláv kutató foglalkozott a történelmével. Megállapítható, hogy a történészek többsége ugyanazokat az eseményeket emeli ki és foglalkozik velük. Az összehasonlításból kiderül, hogy a legtöbb esetben ugyanazokra a következtetésekre jutottak, bár néhol találunk ellent-

mondásokat is. Fontos továbbá azt is kiemelni, hogy a kutatók közül eddig még senki sem írt terjedelmesebb tanulmányt Bács városáról a középkorban. A legtöbb munka, ami a rendelkezésünkre áll, az a vármegye történetét dolgozza fel, illetve a rövid tanulmányok, főképp a délszláv kutatók tollából, melyek azonban néhány dologban igen szűkszavúak.

Források

Brevis memoria Provinciae Capistranae ab erectione sui de Provincia Bosnae Argentinae, Budae 1857.

FEJÉR, Georgius (ed.) 1829. *Codex diplomaticus Hungariae ecclesiasticus ac civilis*, Tomi V. Vol 2. Budae.

FORSTER, Gyula (szerk.) 1900. *III. Béla magyar király emlékezete*, Budapest.

WENCZEL, Gusztáv (szerk.) 1873. *Árpádkori új okmánytár*, X. Budapest.

Irodalom

CVEKAN, Paskal 1985. *Franjevci u Baču*, Virovitica.

CSÁNKI, Dezső 1894. *Magyarország történelmi földrajza a Hunyadiak korában II*, Budapest

FRAKNÓI, Vilmos 1883. *Váradi Péter kalocsai érsek élete 1480-1511*, Századok, Budapest.

HENSZELMANN, Imre 1870. *Bács*, III-IV, Budapest.

HORVÁTH, Alice 1974. *Egy Magyar humanista, Váradi Péter építkezései*, Bács.

IVÁNYI, István 1906. *Bács-Bodrog vármegye földrajzi és történelmi helynévtára*, III, Szabadka.

GYÖRFFY, György 1963. *Az Árpád-kori Magyarország történeti földrajza*, I, Budapest.

KARÁCSONYI, János 1985. *Magyarország egyháztörténete*, Budapest.

KATONA, Stephanus 1778-1817. *Historia critica regni Hungariae*, Tomus I, Buda-Colocae

KOSZTA, László (szerk. Romsics Ignác) 2009. *Magyarország története 3. Válság és megerősödés 1038-1196*, Budapest.

KRISTÓ, Gyula 1988. *A vármegyék kialakulása Magyarországon*, Budapest.

LÁNYI Károly- KNAUZ Nándor 1866. *Lányi Károly Magyar egyháztörténelme*, Esztergom

LOVRIC, Antun 1975. *Iz prošlosti Bača*, Bač.

REISZEG, Ede (szerk. Borovszky Samu) 1909. *Bács- Bodrog vármegye II*. Bács-Bodrog Vármegye története, Budapest.

SCHWALM, Amádé (szerk. Borovszky Samu) 1909. *Bács- Bodrog vármegye I. Természeti viszonyok*, Budapest.

SEKULIĆ, Ante 1978. *Drevni Bač*, Split.

VÁROSY, Julius 1885. *Disquisitio historica de unione ecclesiarum Colocensis et*

Bachiensis, Schematismus cleri archi- dioecesis Colocensis et Baciensis ad annum Christi 1885, VII-XXXVII, Coloczae.

БОШКОВИЋ, Ђурђе (ур. Душан Ј. Поповић) 1939. *Војводина I. Средњовековни градови у Војводини, архитектура*, Нови Сад.

ЋИРКОВИЋ, Сима (ур. Михаило Малетић) 1968. *Војводина знаменитости и лепоте*, Бач, Београд.

IV.



ABSTRACT

Health and lifestyle are associated with physical activities that should constitute the daily routine of everyone. It is believed that physical activity is now more important than ever, especially if we bear in mind the increased occurrence of obesity and the diseases that accompany it. Within the project “Anthropological status and physical activity of the population of Vojvodina” various surveys have been carried out among pre-school and school-age children in Vojvodina from March to June 2006. In a sample of 844 male respondent (aged between 6-10) motor characteristics measurements have been carried out. The study also includes the comparison of the following motor abilities – strength, speed, agility and coordination by using certain tests, between children engaged in extracurricular sports activities and children who are active only in classes of physical education. The results show that children with additional sports activities achieved better results than children who do not engage in sports.

Keywords: *motor abilities, extracurricular sports activities, physical education classes, boys*

ÖSSZEFOGLALÓ

Az egészség és életstílus összefüggésben van a fizikai aktivitással, amely a mindennapok részét kellene, hogy képezze. A fizikai aktivitás jelentősége megnövekedett, ha figyelembe vesszük az elhízást és a betegségeket, amelyek társulnak hozzá. Az “Antropológiai állapot és fizikai aktivitás Vajdaságban” elnevezésű projektum részeként óvodáskorú és alsós gyerekeket mértek fel Vajdaságban 2006 márciusától - júniúsí. A munkában 844, 6-10 éves vajdasági fiú motoros fejlettségét vizsgálták. A következő motoros képességeket vizsgálták: erő, gyorsaság, mozgékonyaság és koordinációt az iskolán kívüli sporttevékenységet folytató és csak testnevelés órákra járó gyerekeknél. Az eredmények azt mutatják, hogy az iskolán kívüli sporttevékenységet folytató fiúk motoros képességeik a fejlettebbek.

Kulcsszavak: *motoros képességek, iskolán kívüli sporttevékenység, testnevelés órák, fiúk*



HALASI, Szabolcs¹
LEPEŠ, Josip¹
STAJER, Anita²
RADANOVIĆ, Danilo²

¹ University of Novi Sad,
Teacher Training Faculty in Hungarian,
Subotica

² University of Novi Sad, Faculty
of Sport and Physical Education, Novi Sad
szabiusz@hotmail.com

ANALYSIS OF MOTOR ABILITIES IN TERMS OF ENGAGEMENT IN EXTRACURRICULAR SPORTS ACTIVITIES OF YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN

*A motoros képességek fejlettsége az iskolán kívüli
sporttevékenységet folytató alsós gyerekeknél*

*Razvijenost motoričkih sposobnosti kod dece mlađeg
školskog uzrasta koje se bave vanškolskih sportskih
aktivnostima*

Introduction

The aim of any society is to incorporate as many positive characteristics and abilities into young people as possible, through education. Physical education is a significant factor in this chain. Physical activity is positively associated with academic achievement (Coe et al., 2006), cognitive abilities (Ellemborg, 2010), and general physical self-validation (Crocker, Kowalski & Hadd, 2008). It is highly required to incorporate the integral personality development into pre-school education, and with the cooperation of families the desired goals would certainly be achieved. Such tendencies in our society do exist. Physical activity is an option that should be part of pupils' free time activities, however current trends do not show such development. As part of the school curriculum and leisure time, physical activity, unlike other subjects, does not involve reproductive learning of facts, but emphasizes physical growth and development (Prskalo, 2004).

Physical activity is a complex multifactorial behavior under the influence of environmental and biological factors (Thorburn & Proietti, 2000). It represents every movement of the body caused by the activity of skeletal muscles, which leads to greater energy consumption in comparison to the state of inactivity (Casparsen, Powell & Christenson, 1985; Bouchard, Shepard & Stephens, 1993).

The lack of physical activity and poor eating habits have been identified as causes of obesity (Goran & Treuth, 2001; Karsai et al., 2013), which was detected among almost one-fifth of children and youth in Serbia (Institute of Public Health "Dr Milan Jovanović Batut", 2006).

However, only in the higher grades of primary school children through physical education and extracurricular activities are able to fully exercise their physical development (Kalajdžić, 1996). The question is what about younger school-age children?

The aim of this study is to analyze the trend of motor abilities development among younger school-age children (6-10 years old), who attend only physical education classes versus children engaged in some extracurricular sports activities. The survey was conveyed within the research program titled "Anthropological status and physical activity of the population of Vojvodina," which was co-financed by the Provincial Secretariat for Science and Technological Development, and was realized by the Faculty of Sport and Physical Education in Novi Sad.

Method

The sample of respondents consisted of 844 boys who were attending junior section of primary school on the territory of Vojvodina, in the following municipalities: Novi Sad, Bačka Palanka, Sremska Mitrovica, Sombor and Zrenjanin. The age of the respondents was defined in the form of decimal years and based on that eight age groups were formed. Two groups were formed on the basis of engagement in some extracurricular sports activities; one group included boys engaged in such activities (3 times a week, 4 hours) (Athletes) and the other included boys who attended only physical education classes (Non-athletes).

Table 1 Age groups of boys and the number of respondents

Boys (decimal years)	Group	Number of respondents (N)
6.00-6.49	1	160
6.50-6.99	2	156
7.00-7.49	3	105
7.50-7.99	4	88
8.00-8.49	5	89
8.50-8.99	6	114
9.00-9.49	7	68
9.50-10.00	8	64
Total		844

The battery of motor tests based on experiences with adult respondents was applied and modified for children (Bala et al., 2007).

These were the following:

1. test for the assessment of explosive strength of legs – 20 meters dash
2. test for the assessment of body coordination – obstacle course backwards
3. test for the assessment of movement frequency – hand tapping

4. test for the assessment of flexibility – seated straddle stretch (seat-and-reach)
5. test for the assessment of explosive strength of legs – standing broad jump
6. test for the assessment of static strength of arms and shoulders – bent arm hang
7. test for the assessment of repetitive strength – sit-ups in 60 seconds.

The following basic parameters were calculated for each motor variable and for each age group: arithmetic mean (AM), standard deviation (SD). The significance of differences between arithmetic means for each variable in relation to the age groups of the respondents within the groups of athletes and non-athletes was determined by using the univariate analysis of variance. The trend of development of motor abilities among boys of younger school-age is shown graphically for each motor ability separately.

Results

Table 2 presents basic descriptive statistics for all motor tests in all age groups for athletes and non-athletes. Application of ANOVA test showed that in all motor tests among both athletes and non-athletes there are statistically significant differences between age groups, at the level of $p \leq 0.05$.

Table 2 Differences in motor variables between age groups

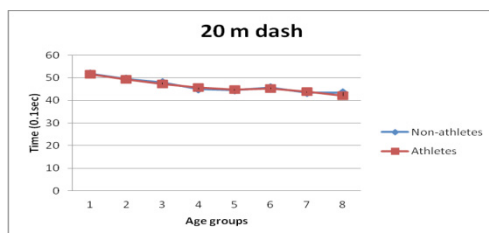
Variable	NON-ATHLETES						ATHLETES					
	Age groups	n	Mean	SD	f	p	n	Mean	SD	f	p	
20m dash (0.1s)	1	44	51.77	4.97	13.44	0.00	116	51.67	5.20	38.27	0.00	
	2	43	49.44	4.99			113	49.41	5.84			
	3	25	47.96	4.24			80	47.18	4.93			
	4	15	45.00	3.54			73	45.60	4.05			
	5	21	44.57	3.07			68	44.85	3.69			
	6	20	45.65	3.37			94	45.16	4.05			
	7	14	43.50	4.12			54	43.87	3.47			
	8	13	43.54	2.78			51	42.08	3.40			
	Obstacle course backwards (0.1s)	1	44	287.45			87.56	2.71	0.01			116
2		43	264.09	102.12	113	267.12	100.29					
3		25	243.04	63.32	80	240.57	89.73					
4		15	241.40	76.28	73	237.99	99.57					
5		21	253.86	66.71	68	231.54	96.16					
6		20	256.50	116.83	94	223.91	74.42					
7		14	234.07	71.26	54	208.69	66.36					
8		13	178.00	31.95	51	181.67	50.44					

Hand tapping (freq.)	1	44	16.41	3.67	10.74	0.00	116	16.48	3.34	30.85	0.00
	2	43	16.56	3.56			113	17.78	3.36		
	3	25	19.40	3.27			80	19.19	3.29		
	4	15	19.60	3.31			73	19.15	3.54		
	5	21	18.62	2.92			68	19.79	3.42		
	6	20	21.55	3.10			94	20.39	3.63		
	7	14	21.36	3.56			54	22.13	3.80		
	8	13	22.00	2.44			51	23.35	3.35		
Seated straddle stretch (cm)	1	44	37.82	8.40	5.67	0.00	116	39.54	8.11	13.61	0.00
	2	43	40.30	8.58			113	40.36	7.25		
	3	25	46.00	10.59			80	42.16	8.08		
	4	15	40.33	7.36			73	42.14	7.45		
	5	21	45.33	8.42			68	44.66	9.16		
	6	20	43.85	7.61			94	47.45	8.60		
	7	14	47.50	9.99			54	46.98	7.96		
	8	13	50.62	6.71			51	47.98	9.58		
Standing broad jump (cm)	1	44	109.09	18.50	5.81	0.00	116	111.90	16.94	26.56	0.00
	2	43	118.93	19.90			113	119.06	17.38		
	3	25	125.40	22.73			80	126.78	18.59		
	4	15	120.73	21.45			73	129.25	22.87		
	5	21	129.38	19.48			68	132.72	20.32		
	6	20	131.60	20.22			94	136.17	20.29		
	7	14	135.50	25.93			54	139.70	22.11		
	8	13	137.85	15.55			51	145.71	19.49		
Hang arm bent (0.1s)	1	44	134.09	119.67	1.56	0.14	116	129.34	105.31	4.81	0.00
	2	43	159.47	152.95			113	157.60	125.69		
	3	25	163.20	161.33			80	185.19	162.62		
	4	15	188.87	153.72			73	214.62	170.90		
	5	21	209.00	190.12			68	217.94	191.50		
	6	20	163.90	145.81			94	208.60	193.20		
	7	14	190.86	187.49			54	227.35	233.72		
	8	13	20.77	16.55			51	25.71	23.04		

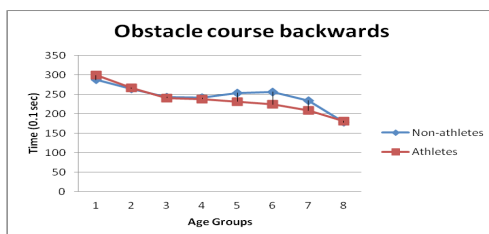
Sit-ups (freq.)	1	44	23.34	10.15	3.49	0.00	116	23.15	9.43	19.11	0.00
	2	43	26.37	8.41			113	24.74	8.15		
	3	25	27.28	9.73			80	27.41	7.85		
	4	15	29.80	5.06			73	29.51	9.07		
	5	21	28.10	7.64			68	29.53	7.89		
	6	20	30.15	6.94			94	30.61	8.12		
	7	14	29.71	7.66			54	33.41	6.78		
	8	13	34.54	8.55			51	35.14	6.64		
		F=0.53		P=0.00		F=8.53		P=0.00			

Legend: N – number of respondents; AS – Arithmetic mean; S – Standard deviation; f – univariate ANOVA f-test; p – statistical significance of f; F – Multivariate MANOVA F-test; P – statistical significance of F

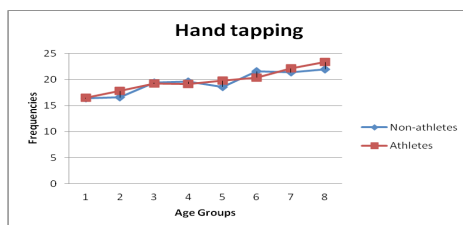
The analysis of the arithmetic means in all variables in both groups shows improved results with age.



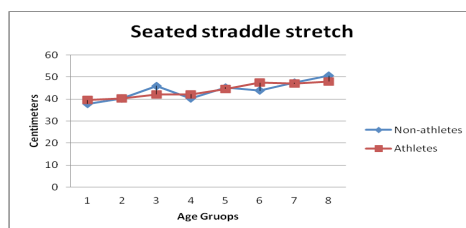
The slight trend of improvement of results can be observed for both groups regarding the 20 meters dash test (Chart 1). Only very small differences were observed, the results are almost identical.



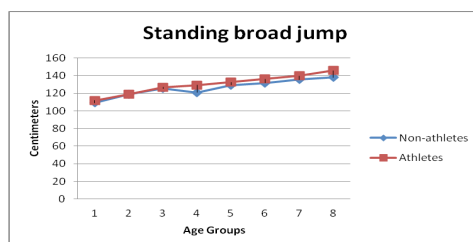
Regarding the Obstacle course test (Chart 2) reverse trend of results for athletes follows the line of improvement. While for non-athletes stagnation can be observed for groups 5 and 6, and a sudden increase or acceleration for group 8, i.e. 9.50-10.00 decimal years.



Regarding the Hand tapping test (Chart 3) a slight continuous improvement is observed among athletes, while there is a small stagnation among non-athletes from groups 2 and 5, while in group 6 they even have a small advantage.



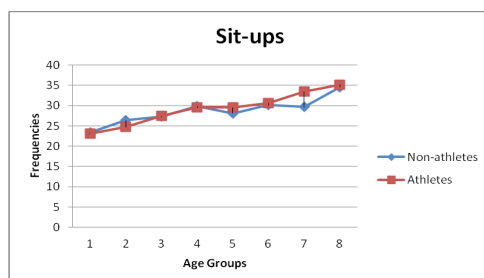
Regarding the Seated straddle stretch test (Chart 4) athletes achieve continuous development of flexibility, while non-athletes have lower results in groups 1, 4 and 6, while their results are better in groups 3 and 8.



A slight improvement both among athletes and non-athletes was observed with only a small stagnation in group 4 for non-athletes. Athletes achieved better results in all age categories regarding the Standing broad jump test (Chart 5).



Regarding the Bent arm hang test (Chart 6), the situation is specific. In the very beginning, among the youngest respondents average values for athletes and non-athletes are almost identical. In the groups 3 and 4 difference was significantly greater in favor of athletes, and the same difference remains almost until the end.



Regarding the Sit-ups test (Chart 7) the youngest athletes achieve higher results, then the results decrease a bit, and for the group 4 results rise to the same level of the number of sit-ups. Athletes achieve better results. Continuous slight improvement was observed among athletes, and only for groups 6 and 8 a stagnation was found.

Discussion

The trend of motor skills development in this study is, with minor deviations, very similar in both groups, which confirms earlier research.

Data from the study provide the opportunity to rethink about the needs of children. It is encouraging that there is a desire and interest of children to exercise beyond physical education classes. This phenomenon is highly useful. Primarily we need to react, because we have the opportunity to influence the growth and development of children through good curriculum. During this period, certain motor skills, such as explosive strength, speed, balance, can be influenced the most, while endurance, coordination, accuracy, agility and balance are developed constantly (Gužalovski, 1984). Physical activity is an important characteristic of the physical education class, and it must be fully adapted to pupils. Teachers are the ones who must focus their full attention, more as a precondition than a condition, on achieving high-quality physical education class. In physical education classes male and female pupils are equally active, but it is observed that the intensity of the classes is generally low. This is probably a consequence of the physical education curriculum, which, in elementary school, is largely focused on training or elementary acquisition of motor skills, so that children in the period of intensive growth are deprived of intense physical effort (Djokić, 2014). A motivation is needed for children to be active during the classes. Motivation, for each individual, is an important psychological component that determines life goals. As an integrative segment, it must be incorporated in the entirety of human being with all other characteristics, so the ultimate goal can be

achieved. Inevitably, motivation is an important segment of the teaching process and therefore physical education.

The study results showed improvement in all performed tests in both groups. Of course, what was to be expected, the athletes performed better in the tests, also has been proven, with some exceptions: e.g. flexibility. The greater the muscle mass the lower flexibility, which means that athletes have more developed muscles. Notwithstanding the improvement, it would be very wrong to let the realization of motor potential of children to maturation. The obligation of every parent or guardian, school and all those who deal with pupils, is to create favorable conditions in order to fill part of the pupils' free time with some form of physical exercise, and certainly the organized form of physical exercise would be the best one.

Literature

Bala, G. (1981). *Structure and development of morphological and motor dimensions in children from SAP Vojvodina*. Novi Sad: Faculty of Physical Education.

Bala G., Stojanović, M. and Stojanović, M. (2007). *Measurement and defining motor abilities in children*. Novi Sad: Faculty of Sport and Physical Education.

Bouchard, C., Shephard, R.J., & Stephens, T. (1993). *Physical activity, fitness and health. A consensus of current knowledge*. Champaign (III): Human Kinetics.

Caspersen, C.J., Powell, K.E., & Christenson, G.M. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100, 126-131

Cvetković, M., Obradović, J. and Krneta, Ž. (2007). Trend of development of motor abilities in children of younger school-age. U G. Bala (ur.) *Anthropological status and physical activity of children, youth and grown up people* (55-64). Novi Sad: Faculty of Sport and Physical Education

Coe, D.P., Pivarnik, J.M., Womack, C.J., Reeves, M.J., & Malina R.M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(8), 1515-9.

Crocker, P.R.E., Kowalski, K. C., & Hadd, V. (2008). The role of self. In A. L. Smith, & S.J.H. Biddle (eds). *Youth Physical Activity and Sedentary Behavior: Challenges and solutions* (pp.215-37). Champaign, IL: Human Kinetics.

Đokić, Z. (2014). Assessment of physical activity of 11 years old pupils. *TIMS Acta*, 8, 61-69.

Ellemborg, D., & St-Louis-Deschenes, M. (2010). The effect of acute physical exercise on cognitive function during development. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 122-6.

Goran, M.I., & Treuth, M.S. (2001). Energy expenditure, physical activity, and obesity in children. *Pediatric clinics of North America*, 48(4), 931-53.

Karsai, I., Kaj, M., Csányi, T., Ihász, F., Marton, O., Vass, Z. (2013). Magyar 11-19 éves iskolások egészségközpontú fitsségi állapotának keresztmetszeti vizsgálata - Első jelen-

tés az Országos Reprezentatív Iskolai Fittség mérési Program eredményeiről. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14(56), 9-18.

Kalajdžić, J. (1996). How much the children exercise beyond the physical education classes. *International Simposium "Arandelovac '96"*(297-300). Novi Sad: Faculty of Physical Education.

Prskalo, I. (2004). *Osnove kineziologije*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.

Popović, B., Cvetković, M. and Grujičić, D. (2006). Trend of development of motor abilities in children of pre-school age. U G. Bala (ur.) *Anthropological status and physical activity of children and youth* (21-30). Novi Sad: Faculty of Sport and Physical Education.

Thorburn, A.W., & Proietto, J. (2000). Biological determinants of spontaneous physical activity. *Obesity Reviews*, 1(2), 87-94.

ABSTRACT

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

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

REZIME

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

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



Danijela ARSENOV

PhD Student
Department of Biology and Ecology
Faculty of Sciences
University of Novi Sad

MORPHO-PHYSIOLOGICAL TRAITS OF SALIX CLONES UNDER CADMIUM STRESS

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

Salix klónok morfológiai és élettani változásai kádmium stressz alkalmával

Introduction

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

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

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

Material and methods

Plant growth and treatments

1-year-old woody cuttings were obtained from the Institute of Lowland Forestry and Environmental Protection in Novi Sad, Serbia. It concluded two autoctonuous willow species (*Salix alba* and *Salix viminalis*), and one alochtonuous species (*Salix matsudana*). Willows were grown by soil culture method under semi controlled conditions (greenhouse). Six woody cuttings per Mitscherlich pots were grown for one month. Cadmium was supplied as CdNO₃ solution as follows: 3 ppm Cd (MPC - maximum permitted concentrations) and 6 ppm Cd (2*MPC) (Official Gazette of the Republic of Serbia 2010).

Plant analysis

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

Morphological characteristics

Measurements of growth parameters were done before the harvest. The height of the plant was expressed in cm, while the diameter of the stem was calculated with digital caliper and expressed in mm². The total fresh weight of leaves, stem and root, and root volume were also measured. Weight of the leaves per plant (g/plant) was estimated and leaf area (cm²) was measured with an "ADC Bioscientific Ltd. AM350 Portable Leaf Area Meter".

Mineral content

The plant material was dried and milled. Organic matter was removed by high temperature (dry way) except in the case of determining N. Stock solutions were used for the determination of P and K. Phosphorus content was determined by spectrophotometer using the standard method (Gericke and Kurmies, 1952). The concentration of K was determined by flame photometry (PFP7 Flame Photometer, by Genway) directly from stock solutions. Additionally, N concentrations were determined with Kjeldahl's method (Kjeldahl, 1883; Nelson and Sommers, 1973).

Statistical analysis

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

Results and discussion

Mineral content

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

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

The increased amounts of cadmium in the medium caused disturbances in potassium level among the treatments of tested clones. The reduction of K, Ca and Mg in the tissue due to high concentrations of Cd has been reported in cucumber and tomato plants (Burzynski, 1988). Results obtained in mentioned study are in correlation with others works. Borišev (2010) showed similar results of mineral nutrition in analyzed *Salix* clones. *Salix alba*, *Salix viminalis* and *S. nigra* were grown in 10^{-5} M and 10^{-4} M Cd in nutrient solution. Plants showed decrease in content of N, P, K in various plant content, due to the applied concentration and selected clone. Souza et al. (2011) reported decrease in K content in leaves of *Genipa americana* induced by the presence of cadmium. This is contrary to our results which show the increase of K level in young leaves in *S. viminalis* and *S. matsudana*. Additionally, in young leaves of *S. alba* content of K was similar among the treatments. The potassium demands of individual plant species and genotypes are different (Kastori et al., 2013). In general, willows use considerable amounts of potassium from soil (Rosen et al., 2011). The main reason for no reduction of K content in Cd treated plants might be the relatively low toxic effect of applied Cd and high content of K available in soil.

Growth parameters and biomass production

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

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

Fresh mass of stem was reduced in *S. viminalis* and *S. alba*, in both applied Cd concentration, in comparison with *S. matsudana* where negative effect of Cd was not recorded. Al-Yemens, (2001) reported marked decrease in root and shoot mass of *Vigna ambacensis* when treated with low concentration of Cd. Furthermore, in this research no chlorosis symptoms were recorded, which revealed that *Salix* clones have potential to tolerate high concentration of cadmium without toxic symptoms. Zacchini et al. (2009) showed that leaf area is parameter-sensitive to applied Cd in nutrient solution. Willow and poplar clones were exposed to Cd treatments in nutrient solution for 21 days. Authors

revealed that all poplar clones showed significant reduction in leaves area in contrast to willow clones, which showed smaller or no reduction in leaves area. Based on indicators of shoot and root biomass production, under the conditions of present cadmium, tested species showed good potential to tolerate contaminated soils. The root weight of all clones was increased under the influence of cadmium (Table 5). According to Gussarson (1994), increased root length in the presence of Cd could be a mechanism for protecting above-ground parts of the plant from the toxic effects of heavy metals. According to this hypothesis, increased root length achieves accumulation of greater quantities of heavy metals and isolates it from above-ground parts, where the expression of their toxic effects has the greatest consequences. Tolerance of heavy metals on root level, which indicates conservation of the selectivity of the root cell membranes, is the first prerequisite for a plant to be applied for phytoextraction (Borišev, 2010). Similar results were recorded in *Populus* species. Namely, Nikolić (2009) determined different anatomic characteristics of roots in poplar exposed to elevated concentrations of Cd. The results from the present investigation show that there is a high potential in *Salix* clones for phytoextraction. For enhancing the efficiency of this technology, further analysis should be carried out. The results of this study suggest that beside the metal concentration in plants and other morpho-physiological and biochemical traits the selection and improvement of *Salix* clones for phytoextraction should focus on biomass production as well.

References

- Al Yemens, M.N. (2001): Effect of cadmium, mercury and lead on seed germination and early seedling growth of *Vigna ambacensis* L., *Indian Journal of Plant Physiology*, 6, 147–151.
- Arora, M., Kiran, B., Rani, S., Rani, A., Kaur, B., Mittal, N., (2008): Heavy metal accumulation in vegetables irrigated with water from different sources, *Food Chemistry*, 111, 811–15.
- Borišev, M. (2010): Potencijal klonova vrba (*Salix* spp.) u fitoekstrakciji teških metala [The potential of willow clones (*Salix* spp.) in the phytoextraction of heavy metals]. Doktorska disertacija, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Burzynski, M. (1988): The uptake and accumulation of phosphorus and nitrates and the activity of nitrate reductase in cucumber seedlings treated with Pb and Cd. *Acta Societatis Botanicorum Poloniae* 57, 349–359.
- Finkemeier, I., Kluge, C., Metwally, A., Georgi, M., Grotjohann, N., Dietz, K.J. (2003): Alterations in Cd-induced gene expression under nitrogen deficiency in *Hordeum vulgare*. *Plant Cell and Environment* 26, 821–833.
- Gericke, S., Kurmies, B. (1952): Die kolorimetrische Phosphorsäurebestimmung mit Ammonium-Vanadat-Molybdat und ihre Anwendung in der Pflanzenanalyse. Zeitschrift für Pflanzenernährung, Düngung, Bodenkunde 3, 32–35. in Borišev (2010): Potencijal

klonova vrba (*Salix* spp.) u fitoekstrakciji teških metala. Doktorska disertacija, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Marmioli, M., Pietrini, F., Maestri, E., Zacchini, M., Marmioli, N., Massacci, A. (2011): Growth, physiological and molecular traits in Salicaceae trees investigated for phytoremediation of heavy metals and organics. *Tree Physiology*, 31, 1319–1334 doi:10.1093/treephys/tp090

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Clone	Treatment	Young leaves	Mature leaves	Stem	Root
<i>S.viminalis</i>	Control	0.35±0.04	de	bc	0.03±0.04 c
	MPC	0.33±0.01	e	b	0.19±0.01 b
	2MPC	0.35±0.04	cde	cd	0.04±0.01 c
	control	0.43±0.01	a	cd	0.15±0.03 b
<i>S.matsudana</i>	MPC	0.37±0.02	bcde	de	0.05±0.02 c
	2MPC	0.39±0.01	ab	cd	0.06±0.02 c
	control	0.39±0.02	bc	a	0.29±0.06 a
	MPC	0.38±0.02	bcd	e	0.16±0.01 b
<i>S.alba</i>	2MPC	0.37±0.01	bcde	de	0.17±0.02 b
	LSD	0.04	0.05	0.01	0.06±0.01 cd
					0.01

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

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

Clone	Treatment	Young leaves	Mature leaves	Stem	Root
<i>S.viminalis</i>	control	3.57±0.04	def	3.61±0.04	cd
	MPC	3.53±0.12	ef	2.54±0.21	e
	2MPC	3.86±0.03	b	2.58±0.02	cd
<i>S.matsudana</i>	control	3.62±0.09	cde	2.77±0.2	bc
	MPC	3.45±0.13	f	2.19±0.04	d
	2MPC	4.02±0.01	a	3.02±0.01	b
<i>S.alba</i>	control	3.76±0.03	bc	2.39±0.08	cd
	MPC	3.71±0.07	cd	3.68±0.06	a
	2MPC	3.70±0.12	cd	3.76±0.54	a
LSD		0.14	0.22	0.42	0.10

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

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

Clone	Treatment	Young leaves area (cm ²)	Mature leaves area (cm ²)	Stem height (cm)	Stem diameter (cm ²)
<i>S. viminalis</i>	control	39.08±13.24	ab	28.30±2.1	a
	MPC	20.00±14.38	b	22.97±0.68	bc
	2MPC	32.53±7.73	ab	23.47±1.9	ab
<i>S. matsudana</i>	control	41.34±16.18	ab	19.57±2.05	bcd
	MPC	24.44±4.95	ab	12.90±3.11	e
	2MPC	17.68±8.88	b	14.83±2.39	de
<i>S. alba</i>	control	47.06±12.37	a	23.33±3.59	b
	MPC	37.77±13.5	ab	18.17±5.13	cd
	2MPC	20.99±13.34	b	19.13±2.49	bcd
LSD		23.94	47.24	4.9	0.49

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

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

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

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

ÖSSZEFOGLALÓ

A dolgozat a „rejtett tanterv” fogalma köré épül, annak megjelenését és feltárásának többféle lehetőségét mutatja be.

Az iskola falain megjelenő vizuális elemek, a tankönyvekben fellelhető tartalmak vizsgálata valamint a mentális lexikon egy olyan hatásrendszer eredményeit felszínre hozó vizsgálati módszer, mely nem közvetlenül, hanem rejtve jelenik meg az oktatási – nevelési folyamatban, ezért a „rejtett tanterv” elnevezést kapta.

A rejtett tanterv feltárásának egyik meghatározó funkciója, hogy relális képet szolgáltasson a világról, környezetünkről, ahol élünk és magáról a társadalomról, amelyben élünk. A tankönyvek által kínált világ elősegítheti a meglévő sztereotípiák megerősödését, de meg is szüntetheti azokat vagy újak alakulnak ki. Ezen alapul a dolgozatban bemutatott komplex és átfogó saját kutatás is.

Kulcsszavak: *rejtett tanterv, nyelvi tájkép, mentális lexikon, tankönyv, sztereotípia*

REZIME

Rad se zasniva na istraživanju i predstavljanju pojma „skrivenog nastavnog plana”. Opisuje njegovu pojavu i upućuje na razne mogućnosti njegove primene.

Vizuelna sredstva koja se pojavljuju unutar školskih zidova, istraživanja sadržaja koja nude udžbenici i proučavanje mentalnog leksikona zajednički čine sistem uticaja koji se ne pojavljuje direktno već na skriven način u vaspitno – nastavnom procesu. Otuda je dobio naziv „skriveni nastavni plan”.

Jedan od glavnih zadataka skrivenog nastavnog plana je da pruži realnu sliku o neposrednom okruženju, svetu i društvu u kome živimo. Slika koju pružaju nastavna sredstva doprinosi očuvanju i potvrdi postojećih – prihvaćenih stereotipa ali ih može i ukinuti ili oblikovati nove. Na ovim činjenicama se zasniva samostalno i sveobuhvatno istraživanje prikazano u ovom radu.

Ključne reči: *skriveni nastavni plan, vizuelna sredstva, mentalni leksikon, stereotip*



ABSTRACT

The project is based on research and presenting the idea of the “hidden curriculum”. It describes its appearance and suggests various possibilities of its application.

Visuals aids occurring on the school walls, the examination of the contents found in textbooks and study of the mental lexicon jointly make the system of influence that does not appear directly, but in a hidden way in the educational - teaching process. This is why it is called the “hidden curriculum”.

One of the defining features of the discovery of the hidden curriculum is that it can provide a realistic picture of the world, of the environment where we live and of the society which we live in. The world provided by textbooks can contribute to the strengthening of the existing - accepted stereotypes but it may also revoke them or form new ones. An independent and comprehensive research presented in this project is based on these facts.

Keywords: *the hidden curriculum, visual aids, mental lexicon, stereotype*



BOGNÁR Renáta

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka
renata@stcable.net

A REJTETT TANTERV ANYANYELVI, NEVELÉSI ÉS EGYÉB VONATKOZÁSAI AZ ALSÓ TAGOZATOS OKTATÁSBAN

*A munka írója a 2015-ös évben elnyerte a Katalin-díjat.
A mentor dr. Vukov Raffai Éva.*

Bevezető

A dolgozat arra a fontos tényre épül, hogy az iskolában megvalósuló oktatás és nevelés valódi hatásmechanizmusát nem csak a dokumentumba foglalt hivatalos tanterv képezi, hanem az iskola nyelvi tájképe, a tankönyvelemzés és a rejtett tanterv együttese jelenti. Miért fontos az iskola? Ez az az intézmény, ahol visszatükröződnek a társadalom alapvető viszonyai. Metaforikus szóhasználatnál élve: az iskola a társadalom tükré. Az iskola, ahogyan a társadalmi lét minden szintje, megkövetel egy bizonyos nyelvi szint ismerését.

A nyelvet beszélő emberek körülményeikben különböznek egymástól, ezért ugyanazt a nyelvet másként használják fel. Nincs olyan nyelv, amit a közösség minden tagja egyformán beszélne. Ugyanez a változékonyság megjelenik az iskolai közösségben, már az egészen kicsi iskolások körében is. A tudatosan beszélő ember igyekszik személyiségének, körülményének és az alkalomnak megfelelően kifejezni magát. Az eltérő körülményekhez igazodó kifejezésmódnak az okai a nyelvterületi és a társadalmi rétegződés.

Egy nyelv sztenderd nyelvváltozata olyan dialektus, amelyben sztenderdizációt játszódnak le, és amely autonómmá vált. A sztenderd tehát abban különbözik a nem sztenderd dialektusoktól, hogy nemcsak magától, természetes módon kialakult normája, hanem mesterségesen létrehozott, kodifikált (vagyis általános és helyesírási szótárakban, nyelvtanokban, nyelvhelyességi kézikönyvekben rögzített, „törvényesített”) normája is van. A nyelvi minősítések regiszterekhez, illetve stílushoz viszonyítanak (SZABÓ 2012.) A sztenderd dialektust többnyire az írott szövegekben használják, a művelt anyanyelvi beszélők beszélik, ezt tanítják az iskolákban és az adott nyelvet tanuló nem anyanyelvi beszélőknek is.

„Mivel a magyar sztenderd nyelvi kultúra erősen normaközpontú, érdemes áttekinteni a sztenderd kultúrák jellegzetességeit [...] Létezik a nyelvnek egy ideális formája, s a nyelvi közlések ehhez közelítenek vagy ettől térnek el. A sztenderd nyelvi ideológia a nyelvi sztenderdet állítja az eszményi nyelvváltozat pozíciójába: arról fogalmaz meg szabályokat, s ezeket a szabályokat teszi normává (az értéktulajdonításban az összehasonlítás alapjául szolgáló ponttá) [...] A sztenderdhez való viszony – annak pozicionálása, értékelése – közösségenként eltér.” (SZABÓ 2012: 18-19.)

Egyetlen élő nyelv sem homogén, hanem különböző változatokban van jelen. A magyar nyelv fő nyelvváltozattípusai a köznyelvi változatok (a beszélt és írott köznyelv), társadalmi változatok (csoportnyelvek és szaknyelvek) és területi változatok (nyelvjárások). A nyelvhasználat összetett, többsíkú jelenség. Annak ellenére, hogy a köznyelv presztízs változatként intézményesült, normák sorozatával van kodifikálva, elkülönítő funkciót tölt be, egy nyelvközösség egésze számára közös nyelvváltozatokról van szó, változatossága a társadalmak rétegezettsége miatt alakult ki. Gondoljunk csak arra, hogy egy adott személy szakmája révén tartozik valamely szaknyelvhez, hobbija révén valamely csoportnyelvhez, lakhelyéből adódóan pedig nyelvjárási elemek jelennek meg nyelvhasználatában, de az életkor is meghatározó lehet.¹ Mindezek a nyilvánvaló hatások mellett fontos megvizsgálni a nyelvről való gondolkodást, a nyelvhasználatot különböző helyzetekben, például a tankönyvekben.

A dolgozat komplex, több területet érintő kutatásra épül. Foglalkozik az általános iskola falai között és a tankönyvekben fellelhető rejtett világ létének és működésének feltárásával, többek között anyanyelvi és szociolingvisztikai vonatkozásban, de kiindulópontként a mentális lexikon feltárásával kezdődik a vizsgálódás. Mindezek a kutatások együtt olyan következtetésekhez vezetnek el, melyek a „rejtett tanterv” tanulmányozásában jelentenek fontos lépéseket.

A mentális lexikon jelentősége

A nyelv egy közösséget teremt, ugyanakkor nagyban meghatározza egy egyén mozgásterét a beszédközösségben. Mindenki számára különböző mértékben adott, hogy éljen szókincsének használatával. Mindez eredményez különbségeket egyén és egyén között. Ezeket a különbségeket ún. nyelven kívüli tényezők irányítják. Ezek: az életkor, a nem, a szakmai műveltség stb. Mindezek miatt a mentális lexikon és annak aktiválása vizsgálatra vár. Számos kölcsönhatást lehet figyelembe venni a mentális lexikon vizsgálatánál. Pl. hogyan segítenek a valóságról szerzett ismereteink egyes mondatok, kifejezések értelmezésében? Vajon a mentális lexikon változása, fejlődése az életkor előrehaladtával az iskolai tanulás előfeltétele vagy eredménye? Milyen a mentális lexikonunk rendezettsége? Mely tényezők befolyásolják a szervezettségét és működését?

¹ Kiss Jenő Társadalom és nyelvhasználat Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 1995

A folyamatok minősége és gyorsasága minden bizonnyal az egyéni szókincs függvényében alakul. A mentális lexikon egyszerre jelenti a szavak tárházát valamint a beszédértési -produkálási folyamatokat, de az egyéni és a spontán megnyilvánulások színtere is.

A mentális lexikon nagysága és szerkezete régóta foglalkoztatja a nyelvészeket. Az elmúlt évtizedek során számos feltételezés született ezzel kapcsolatban, így a mai napig sincs teljes egyetértés a kutatók között a szavak jelentésének eredetét illetően, mely az anyanyelv - elsajátítás kezdetén jelentkezik. A gyermekek szókinccse az észlelés - megértés kapcsolat aktiválása során jön létre, s mindez jelentősen megelőzi a produkciót. A szókincs mennyiségének alakulása nem köthető feltétlenül a gyermekek életkorának növekedéséhez, mivel általában jelentős individuális különbségek tapasztalhatók a gyerekek között. Új szavak megtanulásán, rögzítésén nem csupán fogalom vagy jelentés elsajátítását érthetjük, hanem különböző kapcsolódások létrejöttét is. Az eddig elvégzett asszociációs kísérletek eredményei is rámutatnak a szókincs „pókhálószerű” elrendeződésére, mely már a korai életkorban is megjelenik. A gyermekeknél létezik egy ún. programozottság, mely arra vonatkozik, hogyan tárolják mentális lexikonukban a megtanult szavakat, úgy hogy azokhoz a legkönnyebb és leggyorsabb módon hozzáférjenek, amikor szükség mutatkozik rá. Általánosan feszegetett téma az, hogy vajon hány szót ölel fel a gyermekek szókinccse egy meghatározott életkorban és milyen szintű növekedés tapasztalható évről évre. A már említett individuális különbségek ellenére is számos hasonlóságot mutat a gyermekek kezdeti szókinccse. A szakirodalom szerint 1-6 éves kor között a szóelsajátítás viszonylag lassú ütemben halad, 6 éves kor után pedig aktív növekedésbe kezd. Hároméves korra feltételezett szókincs tekintetében is nagyok az egyéni eltérések. A magyar ajkú gyermekek szókinccsét is nagyon tág határok közé sorolták, ami 150–1500 szót jelent. Kijelenthetjük, hogy a gyermekek, és ugyanúgy a felnőttek szókinccsének nagyságáról sem tudunk pontos adatokat. A kísérletek által szerzett adatok és becslések is még bizonytalanok. A szókincs- és asszociációs tesztek elsődleges célja nem is az egy bizonyos életkorban meglévő lexikai egységek számbeli meghatározása, hanem azok minősége is vizsgálatra, elemzésre érdemes. Munkám során kvalitatív adatok kerülnek bemutatásra.

A jelentésrepresentációk és a mentális lexikon feltárására, megismerésére a szóasszociáció módszere használatos. Francis Galton volt az első, aki egy ismert kísérletet végzett el 1883-ban. Galton saját magán próbálta ki a szóasszociáció működését és az asszociációk aktiválásának gyorsaságát. A módszernek három fajtája ismeretes:

a) a *szabad szóasszociáció*, amikor egy (előre) meghatározott hívószóra kell a kísérleti személynek kimondania az első szót, ami eszébe jut.

b) a *szűkített szóasszociációs teszt*, ahol a hívószóra meghatározott kategóriájú választ várnak.

c) a *nyitott jellegű tesztek*ben az adatközlőnek egy meghatározott jelentéskategórián belül (pl. állatok) kell annyi szót mondania, ahány eszébe jut.

A szóasszociációs kísérletek számos nyelvi sajátosságra világíthatnak rá.

A 6–7 éves gyermekek szókinccse, mentális lexikona több szempontból kerül a figyelem középpontjába. Angol szakirodalom szerint a szintagmatikai - paradigmaticai váltás az angol gyermekekénél a hetedik életév körül következik be. Mindez arra utal, hogy a fiatalabb korosztály a szabad szóasszociációkban inkább a szintaktikai összefüggéseket alapul véve hívja elő mentális lexikonából a szavakat (pl. a macska szóra a nyávog igét mondják), az idősebb korosztály és a felnőttek viszont azonos nyelvtani kategóriát használnak, jelenéskörön belül válogatnak (a macska szóra pl. az egér vagy a kutya szó aktiválódik). Minden bizonnyal ez a fajta váltás különböző nyelvekben különböző életkorokban válik esedékessé.

A jelen kutatás célja az általános iskolás korú, magyar anyanyelvű diákok mentális lexikonának minőségi elemzése. A beszédprodukciónál aktivált szavak eredményeinek elemzése által betekintést nyerhetünk az általános iskolás diákok mentális lexikonának szerveződésébe, ezen belül is pontosabb képet kaphatunk az iskolai hatások jelenlétéről, a sztereotíp elemek meglétéről és az egyéni gondolkodásmód megnyilvánulásairól különböző korosztálynál. Következtetések vonhatók le olyan hatások eredményeiről, melyek nap mint nap érik a diákokat és melyek a rejtett tanterv részét képezik.

A 9 - 10 és a 13 - 14 éves diákokat azért választottam a szóasszociációs vizsgálat alányá, mert így átfogó képet kaphatunk két jelentősen eltérő, ám mégis azonos intézményben tanuló korosztályról és összehasonlító elemzésre is lehetőségem adódott. Az összevethetőség egyúttal lehetőséget adott a nyelvi, nyelvhasználati változások, a gondolkodásmód, attitűdök megfigyelésére a mentális lexikon által.²

Az elvégzett adatgyűjtés tehát bemutatja a mentális lexikonban tárolt egységek minőségét egyes életkorokban. A megnyilvánulások attitűdöt közvetítenek, a gondolkodásmódra, az otthonról hozott, már kialakult szokásokra, előítéletekre, sztereotíp elemekre, rejtett érzelmekre mutatnak rá.

A mentális lexikont érintő kutatás tárgya és folyamata

A mentális lexikont leginkább egy „agyi szótárhoz” szokták hasonlítani, ahol a szavakat és a szavakra vonatkozó információkat tároljuk. Az ezzel kapcsolatos felmérések a pszicholingvisztika hatáskörébe tartoznak. Az egyén mentális lexikonában a szavak nem csupán véletlenszerűen rendeződnek el, sőt felépítésük rendezési elvekhez hűen igazodik. Leginkább az ún. pókháló-elmélettel szokás ezt a jelenséget leírni, ahol a szavak pontokat képeznek, s ezek kapcsolatban állnak egymással. Ahogy az anyanyelv - elsajátítás folyamata is központi kérdés, hogy mely hatások váltják ki az első szavakat és azok hogyan változnak a fejlődés során, ugyanúgy a későbbi mentális lexikon vizsgálatánál is kulcsfontosságú, hogy a szavak hogyan alakítják ki a gyermek mentális lexikonát, hogyan jön létre a „pókháló”?

A gyakorlaton töltött idő alatt bebizonyosodott, hogy az anyanyelv órán alkalmazott asszociációs játékok jól motiválták a gyermekeket egy fogalmazás megírására, versta-

² Lengyel Zsolt (2012.): *Szóról szóra*. Budapest: Gondolat Kiadó.

nulásra, de egy mese iránti kíváncsiság felkeltésére is alkalmasak voltak. Egy ilyen játék alkalmával annak is a tanúi lehetünk, hogy egy témára ahány gyerek van az osztályban teljesen különböző válaszok érkeznek. Pl. valakinek a télről egyből a hó jut eszébe, valakinek a kabát, míg másnak a karácsony vagy a téli szünet, de köthető személyes élményhez, tapasztalathoz is pl. a születésnaphoz. A játszva tanulás elve érvényesül egy – egy asszociációs játéknál, ugyanis ha egyéni megnyilvánulásokkal is, de célja van a tanítónak, a beszélgetés közvetlen, de irányított. Sokszor találkozunk sablonos, monoton válaszokkal, melyek a kezdetekkor még elfogadhatók, de az asszociáció célja a folyamatos fejlődés, az egyéni megközelítés és látásmód lenne. A mentális lexikon vizsgálata azért bizonyosul hasznosnak nem csak a tanító, hanem a társadalom számára is, mert visszajelzés lehet egy kialakult helyzetről, a gyermekek álláspontjáról valamivel kapcsolatban. Manapság az iskola szerepe is megváltozott. A mai diákok világosan a tudunkra adják nap mint nap, hogy a régi, ha lehet így nevezni „kizárólag papír alapú” oktatási rendszer leköszönőben van. Az egyéniség, az egyéni megnyilvánulás hangsúlyozására való törekvés iskolai keretek között is – ez a cél napjainkban. Vizsgálatommal többek között fényt deríthetünk az egyéni és a sablonos megnyilvánulások arányára egy – egy korosztályon belül majd két eltérő korosztályt összehasonlítva tudomásunkra juthat, hogy az iskola, a tankönyvek mennyire sujkolnak bele a diákokba egyes fogalmakat, tudnak- e elvonatkoztatni vagy a könnyebb utat választják és követik a sablont, a sztereotíp elemeket.³

Az eredményesség érdekében a kutatás eszközéül a beszélgetést (interjú) választottam.

A kutatás kezdetén első lépésként a legfontosabb a minta meghatározása volt. A minta megválasztásakor elsősorban a kitűzött célra figyeltem. Céлом, hogy egy átfogó képet kapjunk részben azonos, majd különböző életkorú, így eltérő tapasztalatokkal rendelkező diákok egyéni vagy sablonos gondolkodásáról. Az adatgyűjtés egy 3. osztályban egy 4. osztályban, egy 7. osztályban és egy 8. osztályban történt. A mintát, a kapott eredmények átláthatósága és a pontosabb következtetések megállapítása érdekében mégis két csoportra osztottam: alsó tagozatos diákok (3. és 4. osztály) és felső tagozatos diákok (7. és 8. osztály). Összehasonlításként megfelelőnek bizonyult a két eltérő korosztály válaszadása. Az iskolapadban töltött évek tapasztalatai és az élettapasztalatok különbségei megfelelő viszonyítási alapot adnak a kísérlethez.

A kutatásban részt vett diákok száma 81. Ez 39 alsó tagozatos és 42 felső tagozatos diákot jelent. Az óbecsei Samu Mihály Általános Iskola tanulói voltak a válaszadók.

A felmérés tehát kérdés – válasz, interjú jellegű volt. Minden felmért osztályban külön- külön történt a válaszok rögzítése. A tanulók egyesével (úgy hogy rajtam kívül más ne hallja meg válaszaikat) mondták az első asszociációt az általam hangoztatott szóra. A tanítók és az érintett tanárok a segítségemre voltak, megfelelő időt és körülményt biztosítottak a kutatás elvégzésére.

A következő szavakat használtam fel a kutatás folyamatában: *mese, utca, arany, feladat, fa, nyelv, csillag, író, kenyér, regényszereplő, szabály, jó, tanulás, igazság és könyv.*

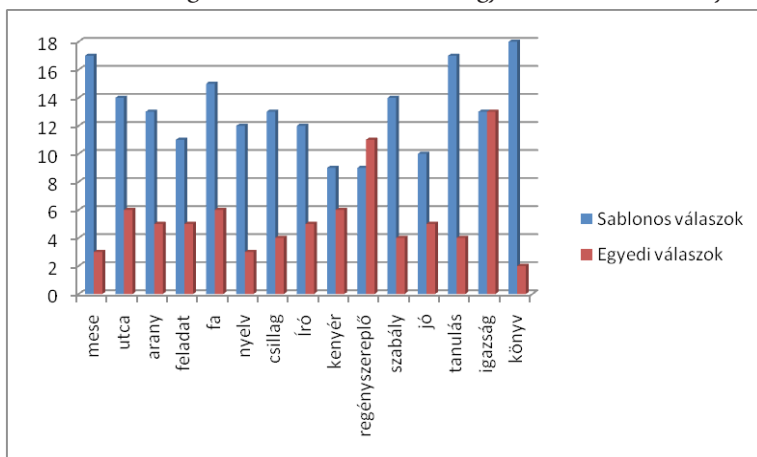
³ Gósy, Mária – Kovács, Magdolna: *A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében*

A mentális lexikon kutatásából nyert következtetések

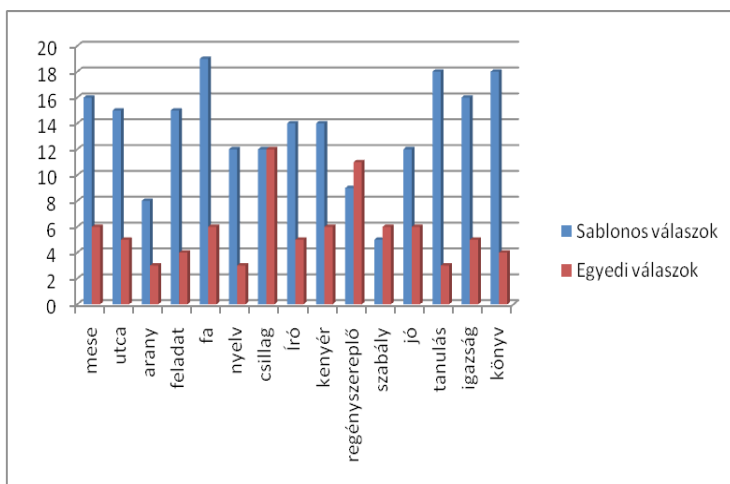
A kapott válaszok feldolgozásával és az adott szavak egyenkénti elemzésével hasznos, a pedagógia és az anyanyelvtanítás szempontjából is hasznos és érdekes következtetésekre jutottam.

A következő grafikonok jól szemléltetik a sablonos és egyedi válaszok arányát valamint az alsó és felső tagozatosok egyedi válaszainak összehasonlítását.

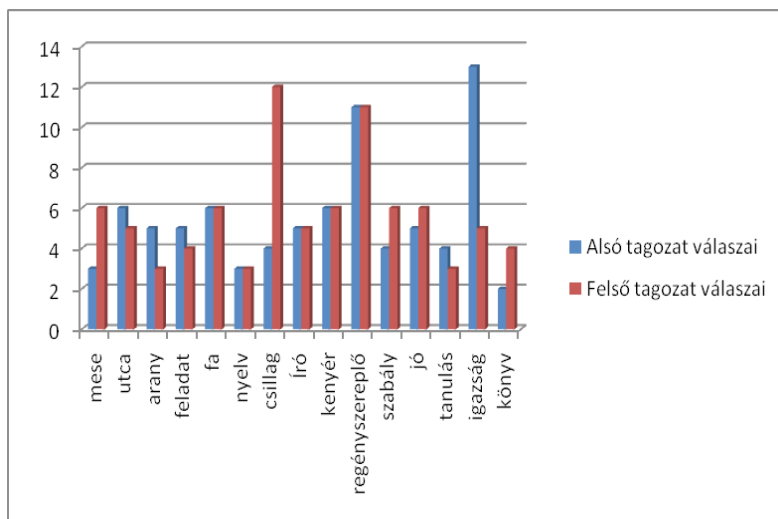
1. ábra: Alsó tagozatos diákok sablonos és egyedi válaszainak aránya



2. ábra: Felső tagozatos diákok sablonos és egyedi válaszainak aránya



3. ábra: Alsó – és felső tagozatos diákok egyedi válaszainak összehasonlítása



Mindezek alapján összegezném a kapott eredményeket.

A *mese* fogalma közelebb áll a fiatalabb generációhoz. Az alsó tagozatos diákok válaszaiban tisztán és kiválóan tükröződik a gyerekek érdeklődése és elárulja hogyan töltik szabadidejüket. A válaszok többsége mesecím volt. Minden mesecím a gyerekek korához illő, érdeklődésükhöz közel álló. A mesecímek között megkülönböztethetünk két csoportot: az iskola (tanterv) által kötelezővé tett vagy javasolt olvasmányokat és a tévében látható filmes meséket, rajzfilmeket. A felsősök úgyszintén azokat a mesecímeket sorolták fel, melyek kötelezőek voltak. Elhangzott néhány érdekes, ötletes asszociáció is: *boldogság, autó, csoda és Emese*.

Az *utca* köti össze a házat az iskolával. Az utcán csodálatos dolgok történhetnek a gyerekek számára. Az utca sarkán válnak el a legjobb barátnők az iskola után és ott találkoznak iskolába menet. Az utca neve és a házszám egy fontos információ, amit gyakran kérdeznek meg az emberek egymástól és meg is tanítják minden gyerekkel mielőtt iskolába indul. Nap mint nap át kell kelni az utcán figyelni a forgalomra és sokszor futva, ha késésben vagyunk. Egyszóval, az utcán mindig történik valami. Ezt hűen mutatják a kapott válaszok. Legtöbbször a saját utcájuk nevét mondták, házakat és járdát. Az egyedi válaszok közt szerepelt a *játék, a kutya, a fa, környezet és a helytelen írás*, ami számomra igazán meglepő ám nagyon is találó válasznak bizonyult.

Az *arany*ról legtöbb gyereknek, kortól függetlenül a *pénz, a gazdagság és az ékszer* jutott eszébe, ami egyértelmű képet ad a mai társadalom materialista nézeteiről és az élethez való átlános hozzáállásról, ami a média és a felnőttek által közvetítődik a gyerekek felé. Mindez párosul a *ragyogó, fényes, csillogó* minősítéssel. Az alsós gyerekek válasza

között fellelhető egy pár különleges asszociáció is: *haj, nép, kincs*. Ez arra ad következtetést, hogy néhányan a meskéből merítették ezeket a fogalmakat.

A **feladat** fogalmát viszont teljes mértékben az iskolához kötötték. Itt is, akár a tanulás fogalmánál kirajzolódott a korkülönbségből adódó tapasztalat, hozzáállás a felsősök és az alsósok között. Míg a 3. és 4. osztályosoknál előfordul néhány pozitív, szép megjegyzés a feladatra mint a *győzelem, megoldás, önálló*, addig a 7. és 8. osztályosoknál csupa negatív érzés került felszínre a feladattal kapcsolatban, amit az iskolára vonatkoztattak: *egyed, kötelesség, rossz jegy, meg kell csinálni*.

A **fát** a gyerekek magának a természetnek minősítették és a válaszok legtöbbje megfigyelésen alapult. Néhány azonban a tananyagból származik: *oxigén, rügy, gyökér, ág, levél*. Az alsósok közül egy igen tetszős és meglepő válasz érkezett, a *mászás*.

Nyelv. Ezt a fogalmat érdekes módon a gyerekek két módon értelmezték. Nyelv mint szerv és nyelv mint beszéd. Ez alapján született néhány kiváló megjegyzés. Alsósoknál a *csúfolódás*, a felsősöknél a *logopédus*. Legtöbb válasz az anyanyelv (*magyar*) és a környezetnyelv (*szerb*) köré összpontosult. Megjelentek világnyelvek is.

A **csillag** szó váltott ki legtöbb kreativitást a gyerekekből és mutatott rá a korkülönbségből adódó eltérő gondolkodásmódra. Az alsósok csupán a megfigyelésre és az iskolában tanultakra támaszkodtak, míg a felsősök elképesztően ötletes, kreatív válaszokat adtak, ami igazán tükrözi a 13,14 évesek belső világát: *romantika, szerelem, milliárd, univerzum, film*.

Az **író** szó hallatán a legtöbb válasz valamely ismert író, költő neve volt. Többen is Petőfi Sándor nevét mondták. A többi válasz olyan hatást kelt mintha ez a fogalom misztikus vagy távoli lenne a mindennapi élettől. Sokan nem hétköznapi képességekkel ruházzák fel.

A **kenyérre** kapott asszociációk nem tudatosan, de fényt derítenek a gyerekek családi és szociális helyzetére. A legtöbb válasz az ételre utal, a minőségjelzők kizárólag pozitívak és egyértelműek. Az egyedi válaszok is összefüggő utalások, szinte megegyezik az alsósok és a felsősök válaszadási szintje. Kiemelnék egy alsós diáktól származó választ: *részeg*, ami utalhat egy gyermek kellemetlen, rossz élményére, amit a kenyérhez köt és ezt hozza magával a családból. Érdekes válasz volt a *búza* és a *mag* is.

A **regényszereplőre** számos ún. XXI. századi válasz érkezett, ami a mai gyermek világát állítja szembe a regény hagyományos értelmezésével. Megjelent itt Harry Potter neve, de nem kizárólag a regényekből merítettek, így hangozott el *Pókember* vagy *Supermen* neve is.

A **jó** mint melléknév szerepelt a kutatásban. Erről a gyerekeknek csupa szép és jó dolgok jutottak eszükbe, ami kevésbé kötődik az iskolához. Egyedi válaszokból kiemelném a *barátot*, az *egészséget*, az *érzést* és az *okos* szót.

A **szabály** egyike azok közül, amelyek negatív érzést váltottak ki a gyerekekből. Kevés pozitív hozzáállás tapasztalható, leginkább tiltás, fenyegetés, korlátozás, kényszer jut eszükbe. Többségében az iskolához kötődnek a szabályok, a tanulásra és az intézményben való viselkedésre vonatkoznak. Néhány érdekes válasz azonban itt is megjelent:

nincs szabály, titok. Mindez arra utal, hogy érzik, gyerekként de már ők is részt vesznek a társadalmi életben.

A **tanulás** szó tett legnagyobb különbséget alsó és felső tagozatosok között. Az alsók hozzáállása a tanuláshoz még pozitív, a felsősök szinte mindannyian negatívummal illették a tanulást, ami csupa rossz élményre utal. Néhányan a következőket mondták: *teher, utálat, unalmas, nehézség, bukás, rosszkedv, nem szeretem.* Lesújtó tény szembe-sülni ennyi negatívummal, ami okot ad a gondolkodásra. A megvalósított és a tervezett oktatási rendszer valóban a mi diákjainak lett-e előlátva?!

Az **igazság** váltotta ki a legtöbb és a legszínesebb véleményt mindkét korosztálynál. Érezhető, hogy ez a fogalom foglalkoztatja a gyerekeket és része a diákéletnek. Sok egyedinek értékelhető válasz érkezett főleg az alsó osztályosoktól: *erő, kapcsolat, fájd, anya,* és a felsősöktől is: *osztandó, bíróság, gázság.* Itt hangzott el feltűnően nagy számban az igazság ellentéte a *hazugság,* ami a korukhoz hű tapasztalatra mutat. Az alsósoknál még fennáll a dilemma, ugyanis adtak olyan választ is az igazságra, hogy *van,* de olyant is, hogy *igazság nincs.*

A **könyv** szóra kapott válaszokból egy szomorú, de nem meglepő tényre derült fény: a gyerekek viszonyulása a könyv iránt egyáltalán nem lelkesítő. Szinte közömbös érzéssel állnak hozzá, beszélnek róla. *Papír, betű, szöveg és olvasás* jut eszükbe róla esetleg a *tanulás* és a *házi feladat.* A könyv nem érték a diákoknál. Világosan látszik, hogy nem kelti fel az érdeklődésüket, egy unalmas szó vált belőle. Csak akkor veszik kezükbe, ha muszáj. Nem minősítették másként, csupán kinézetében (*piros, kék*). Aki könyv címét mondta, az kivétel nélkül a kötelező házi olvasmányra gondolt.

Mindezek mögött bátran állíthatom, hogy a rejtett tanterv egy formája működik. Korántsem mindegy, hogy a gyerek milyen tapasztalatokat szerez, milyen információkkal lesz gazdagabb az iskola falai között. A diákok nem egyformák, nem robotok, akiket programozni kell, azonos tevékenységre, azonos gondolkodásra. A megfelelő környezet és tankönyvek biztosítása mellett mindenbizonnyal több egyéni odafigyelésre van szükség inézményen belül.

Figyelembe véve, hogy a diákok többnyire csak azokat a mesecímeket sorolták fel, melyek kötelezőek voltak, vagy éppen aktuálisak a tanórán, a könyvet csak akkor veszik kezükbe, ha nagyon muszáj és az leginkább a tankönyv nem egy szabadon választott regény vagy mesekönyv, a könyvet nem is minősítették másként, csupán külalakjában elemezték, s aki könyv címét mondta, az kivétel nélkül a kötelező házi olvasmányra gondolt, azt a tényt szögezhetjük le, hogy a kötelező egyfajta ellenállást vált ki a diákokból. Csupa negatív érzés került felszínre a feladattal kapcsolatban, amit az iskolára vonatkoztattak. Hogy mindez megváltozzon, az iskolának, pontosabban a tanulási-tanítási folyamatnak, kell változnia. Mivel egyértelmű megállapítást nyert az, hogy a tanulás csupa negatív hozzáállás övezi, ami viszont nem újdonságszámban megy, de aggodalomra méltó gondná nőtte ki magát, ezért hagsúlyosan és sürgösen változtatni kellene a hozzáálláson és megszüntetni a kényszer érzést az iskolában. Lesújtó tény szembe-sülni

ni ennyi negatívummal, ami okot ad a gondolkodásra. Vehetjük ezeket apró, de biztos jeleknek is, a változtatás ténye fennáll. Büszkéek lehetünk Petőfire, Aranyra, József Attilára, de az, hogy diákjaink csak a sokat emlegetett írókat ismerik egy szűk látókörrel árulkodik. Az iskola célja pedig nem a szűk látókör kialakítása, hanem az élethosszig tartó tanulásra való felkészültség, a motiváció biztosítása, ismereteink állandó bővítése. Tudván, hogy az anyanyelv és az irodalom nemesíti az embert az olvasás, a tájékozódás értékévé kell, hogy váljon a tanulóban. A kapott válaszokból világosan látszik, hogy az irodalmat nem a könyvekből követik, hanem a média által popularizált eszményeket értékelik igazán. Ha az iskolával mint intézménnyel kapcsolatos fogalmakat emlegetünk a diákoknak, azonnal egyfajta ellenszenvet érezhetünk. A szabály szó hallatán például annak megszegése számukra egyértelmű. A mai diák számára az erőltetett, a rásúlykolt kötelességek negatívumként ütnek vissza az intézményes nevelésben. A mai diák egy más megközelítést követel. El kell ismeri és saját tapasztalatom is igazolja azt a tényt, hogy már egy alsó tagozatos diákon is nagy a nyomás, ami az iskolában éri. A versengés, az állandó stressz, a sok információ ami nap mint nap éri, a témérdek ismeretanyag, amelyet a tanító köteles visszakövetelni, az ezzel járó sok fölmérő és az apró hibák, melyeket a diák még nem ért, de elkövet mind mind negatív hatással vannak a gyerekekre s mint az iskola sztereotípiái gyökeresednek meg.

A nyelvi tájkép fogalma és szerepe az általános iskolában

A nyelvi tájkép, más megfogalmazásban vizuális nyelvhasználat tanulmányozásakor foglalkoznak írott szöveggel a szociolingvisták, hiszen ezen írott szövegek különböző formái jelennek meg a nyilvános tereken (BLOMMAERT 2012: 6).⁴ A feliratok nyelve információt közöl a lakosság nyelvi összetételéről, megmutatja a közösségben használt nyelvek valódi státuszát. A nyelv vizuális használata növeli annak presztízsét és pozitívan befolyásolja szóbeli használatát.

Blommaert utal Ben Rafael és társai munkásságára, miszerint a nyelvi tájképek elemeit olyan tényezők magyarázhatják, mint a hatalmi viszonyok, kommunikatív célok, önkifejezés és kollektív identitás kifejezése. Felfedezhetjük, hogy például az államnyelv hangsúlyosabb helyen áll és szembetűnőbb, vagyis felül, baloldalt van vagy nagyobb a mérete. A vizsgálódás a feliratok nyelve mellett a bizonyos nyelvű információk elhelyezkedésére, hangsúlyos vagy hangsúlytalan pozíciójára is kiterjed. Ezzel a környezetünkben használt nyelvek presztízsét is jól szemléltethetjük. A beszélő a nyelv és a világ kapcsolatáról szóló metanyelvi feltevések elemzése jelenti a nyelvideológiák kutatását, tehát annak elemzése, hogy a táblákat állítók és a táblákat olvasók milyen nyelven kívüli összefüggéseket, jelentéseket feltételeznek a nyelv választás és annak elhelyezését illetően. A nyilvános térben fellelhető feliratokon fontos megvizsgálni a nyelve(ke)t, hiszen

⁴ Linguistic landscape compels sociolinguists to pay more attention to literacy, the different forms and shapes of literacy displayed in public spaces. (BLOMMAERT 2012: 6)

ebből látszik az, hogy a készítettő mely nyelvet preferálja jobban és melyet kevésbé, mind a nyelvhasználat, az elhelyezkedés és információmennyiségi közlés szintjén.

A nyelvi tájkép hatással van a mindennapi nyelvhasználati döntésünkre, a nyelvről való gondolkodásra. Hathat ideológiákra is, hisz a magán- és vállalkozói feliratok más ideológiákat követhetnek, mint a hivatalos vizuális nyelvhasználat. A nyelvi tájkép fontos információs és szimbolikus szerepet játszhat a nyelvhasználati terület relatív erejének és helyzetének jelölőjeként (LAUNDRY & BOURHIS 1997: 23).⁵

A vizuális nyelvhasználat kutatása a „*nyelvi tájkép*” címszó alatt önálló kutatási területté nőtte ki magát az utóbbi tíz évben. A mai nemzetközi kutatások tágan értelmezik a nyelvi tájkép fogalmát, így különféle vizuális nyelvhasználati módokkal foglalkoznak. A fogalmat kanadai szociálpszichológusok fejlesztették ki a quebeci franciák etnolingvisztikai vitalitásának kutatására;⁶ a táblák és a feliratok (geo)szemiotikai alapú, kvalitatív szempontú vizsgálatát pedig Scollon és Scollon (2003) könyve⁷ alapozta meg. Ezt követően a képelemzés a kutatások, különösen a többnyelvű nyelvi elrendezések leírásának egyre szerveesebb elemévé vált.

A nyelvi tájkép egyre növekvő nemzetközi irodalmában kiemelt szerepet kap a kérdés, hogy hogyan ragadhatjuk meg a különböző kisebbségi nyelvek megjelenését, illetve hogyan értelmezhetjük azt. A nyelvi tájkép egy elsődleges szociolingvisztikai diagnózist festhet a részterületekről (BLOMMAERT 2012: 6).⁸

Az utóbbi időben a Kárpát-medencében is egyre több, jobbára elszigetelt kutatás született e tárgykörben, illetve a kétnyelvű írásbeliséggel vagy akár a hivatali nyelvhasználat foglalkozó értekezések is tárgyaltak már számos idevágó részletkérdést. Ugyanakkor a vizuális nyelvhasználatra fókuszáló, összehangolt, átfogó vizsgálatok éppúgy hiányoznak, mint a több országra kiterjedő összehasonlító elemzések. Az összehangolt, elméletileg és módszertanilag megalapozott kutatások szükségessége azért is vitathatatlan, mert – különösen az elmúlt két évtizedben – mind a magyarországi kisebbségek, mind a Kárpát-medencei magyar közösségek esetében jogi és politikai oldalról gyakran tematizálódtak ezek a kérdések, s a vizuális nyelvhasználat igen jelentős és élénk vitát keltő területté vált.

A nyelvi tájkép nemzetközi kutatási gyakorlata az interdiszciplináris megközelítéseket részesíti előnyben, hiszen a nyelvészet mellett a földrajz, a történelem, a néprajz, a szociológia és a jogtudomány művelői is foglalkoznak a vizuális nyelvhasználattal. A vizsgálatokban egyaránt fontos a szinkrón és diakrón szempontok érvényesítése. Eze-

⁵ Linguistic landscape may serve important informational and symbolic functions as a marker of the relative power and status of the linguistic communities inhabiting the territory. (LAUNDRY & BOURHIS 1997: 23)

⁶ LAUNDRY, Rodrigue – BOURHIS, Richard Y. 1997. *Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality*. IN: Journal of Language and Social Psychology, Vol. 16 No. 1, March 1997 (23-49)

⁷ SCOLLON, Ronald – SCOLLON, Suzanne B. K. 2004. *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. Routledge. Forrás: http://en.wikipedia.org/wiki/Mediated_discourse_analysis

⁸ Linguistic landscape can act as a first - line sociolinguistic diagnostic of particular areas. (BLOMMAERT 2012: 6)

ket a nyelvi tájképeket a késő modern globalizált városban dokumentálták: leginkább olyan többnyelvű környezetben, ahol nyilvánosan láthatóak az emberek számos csoportjának (nyelvileg meghatározott) írott nyelvi dokumentumai (BLOMMAERT 2012: 5).⁹

Az iskolai nyelvi tájkép és a „rejtett tanterv”

Az iskolai oktatás nyelvi közegét nagyban meghatározza az iskola nyelvi tájképe. Az iskola falain belül található szövegek, képek és más kulturális szimbólumok – ahogy azt Johnson és Brown is Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben kimutatta – olyan eszközökként funkcionálnak, amelyek befolyásolhatják az iskola közösségét a nyelvi-kulturális-ideológiai értékek választásában. Ezért fontos megvizsgálni mindazokat a tereket, amelyek az ott dolgozó, de főleg az ott tanuló közösségek rendelkezésére állnak nap mint nap.

Az iskolai közösség életkorok szerint megoszlik, s a belső tagolódás sokszor a nemi elkülönülést példázza. Vagyis az azonos osztályon belül a fiúk és a lányok, főként az alsó osztályokban, saját nemükkel tartják a kapcsolatot inkább, mint az ellenkező nemmel. A környezeti hatások mellett a kor és a nem is befolyásolja az egyének szocializációs státuszát és nyelvi szintjük fejlettségét.

„Az iskola értékközvetítő intézmény. »Feladata, hogy felerősítse, összerendezze és intézményes keretek között szervezze a gyermek fejlődését, szocializációját és személyiséggé válását segítő hatások érvényesülését« (idézi: HORVÁTH FUTÓ 2007: 67).

Tanterv írja elő az oktatás tartalmát és annak beosztását az adott tanévre, a tantervben megfogalmazódnak oktatási, funkcionális, nevelési célok és a diákok irányába a követelményszintek. Törvények, rendeletek szabályozzák az ott dolgozók tevékenységét, határozzák meg kötelességét, alapjában véve az iskola működését. Mindezek tervezett hatásrendszerek, de van egy olyan hatásrendszer is, mely nem tervezett, de áthatja az iskola belső világát. Ezt a szakirodalom „rejtett tantervként” emlegeti.

Az elnevezés összefoglalóan utal mindarra, amit szervezett, intézményes tanulás keretében sajátítunk el, ám ezek a tartalmak nincsenek hivatalos tantervben megfogalmazva. Az angol, eredeti elnevezése a *hidden curriculum*, szinonimája a szakirodalomban az implicit tanterv. Az iskolák hatásrendszerében az ismeretszerzéssel egyenrangúan fontosnak bizonyul az oktatás belső intézménye, az iskola értékrendje, az időkezelés és térszervezés és a szociális viszonyrendszer az osztályban, ezért a rejtett tanterv leírásával, feltárásával foglalkozó kutatás középpontjában az oktatás társas közege áll.¹⁰

A gyerek és az iskola sem él és működik egy légüres térben, hanem egy meghatározott környezetben, emberi viszonylatok között. Az iskola szervezeti keretekben működik, ahol mindig hatékonyan és látványosan történik valami, mely összefüggésben van az iskolai tanítás tartalmával és követelményeivel, viszont nem tervezett, a tudatos peda-

⁹ Landscapes are being documented in the late-modern, globalized city: a densely multilingual environment in which publicly visible written language documents the presence of a wide variety of (linguistically identifiable) groups of people. (BLOMMAERT 2012: 5)

¹⁰ Forrás: http://www.kislexikon.hu/rejtett_tanterv.html#ixzz2y1MRvtu9

gógiai törekvésekben nem szerepel célként. Megvizsgálva az így szerzett tapasztalatokat, mindez szociális tanulásnak mondható, mely alatt a modellkövető, spontán azaz - a tantervvel ellentétben - nem szervezett tanulást értjük. E jelenségre a külföldi szakirodalmi meghatározások mellett mint amilyen a *hidden curriculum* is, illenek még az alábbi meghatározások is: az iskolázás mellékterméke vagy az iskolázás másodlagos következménye. A *hidden curriculum* magyar megfelelőjének meghatározása már okozott némi fejtörést, ugyanis a *curruculum* szó a tanterv értelmében használatos. Ma már viszont tudjuk és elfogadjuk, hogy ez ennél többet jelent, sokkal bonyolultabb hatásrendszert rejt maga mögött. Mivel maga a szó a tervezett hatásrendszerrel adható vissza legeredményesebben, ezért ha a *hidden curriculum* szó szerinti fordítását szeretnénk visszatükrözni, akkor ennek megfelelője a rejtett tervezett hatásrendszer lenne.

Itt viszont felvetődik a kérdés, hogy a tanterv mint hivatalos, nyilvános és az iskola életében létszükségletként nyilvántartott dokumentum miként lehet rejtett? Vajon mivel érdemelné ki a rejtett jelzőt? Kompromisszumok árán írjuk és nevezzük meg úgy, ahogyan ma is ismeretes: „rejtett tanterv”. Az idézőjeles írásmód mint egy utalás, arra hívja fel a figyelmet, hogy tanulással és tanítással kapcsolatos jelenségről van szó, tehát tananyag, tanterv, viszont nincs leírva, nincs szabályos tantervi keretek közé rögzítve. Jackson szerint a „rejtett tanterv” legfőbb tartalma az intézményi elvárások megtanulása. Felvetődik ilyenkor a kérdés, hogy vajon az adott iskola milyen mértékben járul hozzá ahhoz, hogy a saját és az odajáró diákok szükségleteit összehangolja, egy lapra helyezze. Így például egy erősen tekintélyelvű rendszert követő iskola általában kevés figyelmet szentel az igények, szükségletek összehangolására, nagyobb mértékben jelenítik meg elvárásként a feltétlen engedelmességet és az együttélés szabályait. Ilyen esetekben az engedelmisség válik önmagában értékke attól függetlenül, hogy az ilyen mértékben valóban funkcionális lenne-e. Az itt említett példának nagy jelentősége van az iskolarendszerek történelmi átalakulásának vizsgálatában. Manapság a rugalmas iskolarendszerek dominálnak, ahol fontos szerepet kap mindaz, hogy az iskola kollektívája megfelelően kitapossa az utat az intézmény és a tanulók egymáshoz való viszonyának, alkalmazkodásának megfelelő és járható utait. Fontos tehát megvizsgálni az iskolai szabályokat, a képviselt és preferált értékeket, hogy mi hozta őket létre és mi tartja életben, ugyanis hatásuk sokkal nagyobb, mint azt gondolnánk. Ahogy ma természetesnek tartjuk, hogy a tanító úgy kérdezzen: *Ki szeretné megmondani a feladat megoldását?* – azt sugallva ezzel, hogy az együttműködés nem kötelező kényszer, hanem egy természetes jelenség a munkában való részvétel mindenkiére nézve, úgy a falakra, faliújságokra kihelyezett dolgokat sem mindegy hogyan kínálják a gyerekeknek.

Az iskolai szocializációs folyamatok kettős jelentésűek, mivel hivatalos és rejtett törekvések, érzelmi hatások is egyaránt képződnek bennük, az iskolában lezajló folyamatok térben és időben egyszerre jelenítik meg mindkettőt. A hivatalos törekvések szinte mindenütt, minden intézményben kodifikáltak, gondoljunk csak a házirendre vagy a tantervre, egyenlő esélyt biztosítva minden tanulónak, hiszen mindenkiére érvényes. A latens intézményi elvárásokat viszont az adott helyzetekből kell kikövetkeztetnie, leszűr-

nie a diáknak, így válnak a rejtett szabályok az alkalmazodóképesség igazi próbatételévé. Számos szakirodalom iskolai sikereinek és kudarcainak függvénye a szerint alakul ki és változik, hogy a családi szocializáció során mennyire fejlesztették ki a gyerek képességeit. Az iskola tehát kínál, a gyerek válogat képességeihez mérten, de a lényeg, hogy a kínálat megfelelő minőségű és bőséges legyen.

Mára már módosult az iskola és a társadalmi környezet párbeszéde. Elmondhatjuk, hogy az információközvetítés helyét átveszi a különböző információforrások szűrése, értelmezése, valamint az értékközvetítés is jelentősen módosul. Mindezen tettek lenyomatai maradnak meg az iskola falain, panóin.

Ha az iskola szűkebb környezetét vizsgáljuk, figyelmünk egy-egy tanteremre fókuszál. A tanító szerepe saját tantermében válik kifejezetté, hangsúlyosabbá. Az osztályterem kulcsfontosságú szerephordozója tehát a tanító. (SZABÓ 1988).

Ha benézünk egy-egy osztályterembe, ha végigsétálunk az iskola folyosóján, megismerhetjük egy közösség nyelvekről való gondolkodását és betekintést nyerhetünk kulturális értékítéleteikbe.

Egy diák 8 évig „koptatja az általános iskola padjait”. Naponta 5-6, hetente több tanórát tölt az iskola épületében. A vizsgált óbecsei iskolában a felsősök osztályról osztályra járnak, az alsó osztályosok szinte minden iskolában töltött órájukat egy, saját tantermükben töltik, minden órán ugyanazokat a falakat és falra felfüggesztett képeket, panókat nézik, melyeknek tartalma időnként változó. A szünetekben naponta többször szelik át a folyosókat és futkároznak a széles iskolaudvarban. Ez idő alatt állandóan hallgatja, mit mondanak tanárai és az iskolatársai, olvas, ír és gondolkodik, környezete ingereit befogadja, inspirálóan hat rá mindaz, ami körülveszi.

Az osztályterem egy szűkebb, bensőségebb teret kell, hogy képviseljen, a csoporthoz való tartozás kifejezését kell, hogy jelentse, melyre szükség van minden iskolában. Az osztálytermek faliújságai a szűkebb közösségek, egy-egy osztály vagy tanulócsoport életét, értékeit mutatják be nekünk. Mindez a dokumentált tantervvel együttesen hatással vannak arra, hogy a tanuló hogyan fog gondolkodni, véleményt alkotni, megnyilvánulni, beszélni, milyen irányba terelődik világnézete, hogyan fog a nyelvről gondolkodni. A diákok nemcsak befogadnak és visszaadnak információkat, melyeket megkövetelnek tőlük, hanem az iskolaépületben töltött idő, évek alatt rejtett hatások is érik őket. Számos alkalommal figyelme elkalandozhat, nézegeti a falat, az arra felfüggesztett dolgokat, olvassa a faliújságot, ha unatkozik, vagy ha elhallgathatatlan közlendője van, amit nyomatékosítani akar, a padra vagy a falra ír, gyönyörködik valamiben. Időnként persze nem is véltelenül teszi ezt, hanem kifejezetten fel is hívják a figyelmét az őt körülvevő dolgokra. Például felszólítják, hogy figyeljen a táblázatra, nézgesse a kifüggesztett szorzótáblát, hogy elméjébe ívódjon, mert az évek során állandóan szükség lesz rá, pillantson a panóra, hogy felidézze a tanultakat stb. Egyértelműen leszögezhetjük tehát, hogy az iskolában a vizuális elemeket tálcán kínálják, fogyasztása minden diák kötelező elfoglaltságát jelenti a mindennapokban. Ebből megfogalmazható a következtetés: nem

mindegy, hogy milyen tárgyi kultúrával rendelkezik egy iskola és azt hogyan kínálja a közösségnek.¹¹

A folyosókon helyet kapnak a közérdekű információt közlő plakátok is, melyek leginkább kulturális- vagy sporteseményekre hívják fel a gyerekek és a szülők figyelmét. Az iskola kitűnő hely arra, hogy egy egyesület, szakkör tagokat toborozzon. Az intézmény feladata, hogy ezt lehetővé tegye. A külső személyek mellett nem árt, ha a tájékoztató jellegű plakátok mellett helyet kapnak pl. a mozgás és az egészséges táplálkozás fontosságára figyelmeztető plakátok, olyan felhívások, melyek az energiával és vízzel való takarékosagra, a környezetvédelemre szólnának fel, és esetleg emlékeztetnek az igaz emberi értékekre, tehát mindennek helye van itt, ami nevelési célokat szolgál.

Az iskola berendezéséről elmondható, hogy a hagyományokat követi. A térszervezés, a bútorok elhelyezése a „jól bevált rendszert” jelezi, Szabó Tamás Péter szavaival élve koordinátákat jelölnek ki.

A rejtett tanterv tanulmányozása során bebizonyosodott, hogy a nyelvi tájképen kívül más nyelvi tényezők is hatással vannak a gyerekek nyelvi és egyéb kompetenciáira. Az iskola falain, a folyosókon, az osztályteremben, a hirdetőtáblákon, a faliújságokon és nem utolsósorban a tankönyvekben megjelenő vizuális elemek részét képezik egy hatásrendszernek, mely nem közvetlenül, hanem rejtve jelenik meg az oktatási – nevelési folyamatban, ezért is nevezzük ezt rejtett tantervnek.

Nyelvi attitűdök elemzése az anyanyelvi nevelésben vajdasági vonatkozásban

Azon túl, hogy a nyelv kommunikatív funkciót tölt be elsősorban érdemes nagy figyelmet szentelni identitásjelző funkciójára is. Tény ugyanis, hogy egy társadalmi csoport, egy közösség a saját maga által elismert nyelvi formát használja és fogadja el helyesnek. Felmerül tehát a kérdés, tehetünk-e érdembeli különbséget nyelv és nyelv között? Létezik-e helytelen nyelvváltozat?

Az emberek egy közös nyelvet is eltérően beszélnek, tehát a nyelv rendkívül heterogén. El kell viszont ismerni azt is, hogy a beszélő nem teheti azt a nyelvvél, amit csak akar. Nem ejtethet ki saját törvénye szerint, nem ragozhat önkényesen, nem változtathatja meg a szórendet a mondatokban, mert ennek eredménye érthetetlen és elfogadhatatlan lenne. Bizonyos kötöttségeket be kell tartani a nyelvhasználat terén, azonban korántsem mindegy, hogyan rögzülnek a követendő normák.

Minden embernek szüksége van arra a képességre, hogy egy bizonyos alkalommal egyik, másik alkalommal pedig egy másik beszélőközösség tagjaival tudjon azonosulni, hiszen csak így válhat az adott közösség elfogadott tagjává. Előfordulhat, az egyén több beszélőközösség tagja is egyszerre. Ennek természetes következménye lesz a nyelvi variabilitás. Kijelenthetjük tehát, hogy az emberek nem egyformán beszélnek és senki sem beszél mindig ugyanúgy. A kérdés az, hogy hogyan tolerálják a különböző beszé-

¹¹ Forrás: <http://www.nyest.hu/hirek/terkep-e-taj>

lőközösségek az egymás közti különbségeket. Ehhez a mindennapi kérdéshez szorosan kapcsolódik a nyelvi attitűd témája az általános iskolában.

A vajdasági diákoknak nem a szabályok felől kellene megközelíteniük anyanyelvüket, hanem saját és közösségének nyelvhasználatára felől. Természetes és hatékonyabb folyamatát képezi az oktatásnak, ha az induktív logikai megközelítés dominál nem csak a természetismereti tantárgyakban, hanem az anyanyelvi nevelésben is. Ez alatt azt értjük, hogy a tanulót körülvevő környezet jelenségeiből indulunk ki, így jutunk el az általános következtetésekig az anyanyelvi nevelés esetében is. Ezután következhet az, hogy a környezetben használt nyelv mellé más rendszereket is helyezhetünk (pl. sztenderd nyelvváltozatot), így ezek szabályait már megfelelő módon értelmezhetik a diákok. Amellett, hogy módszertani hiba kihagyni a saját és a környezet nyelvi rendszerének vizsgálatát, s azonnal rátérni egy olyan nyelvi rendszer szabályaira, mely távol áll az adott közösségtől maradandó hiányosságokat is okoz az anyanyelvi nevelésben.

Vajdaságban számolni kell olyan nyelvi-társadalmi tényezőkkel, amelyek meghatározzák a magyar nyelv használatának szokásait és szabályait ebben a régióban. A vajdasági magyarok, bár ismerik a többségi nyelvet, az államnyelvet, kétnyelvűségük igen különböző fokú Vajdaságban. Fontos szem előtt tartani, hogy a magyar nyelvnek is több változata van, ezek egyikét beszélik a vajdasági gyerekek.

A 2. osztályos tankönyvben találunk utalást az induktív oktatás alkalmazásáról, mégis megjelenik a szabálynak való megfelelés szándéka is. „Az a célunk, hogy a tanulók saját szókészletükre és szófüzési ismereteikre támaszkodva hozzanak létre hangsorokat és szövegeket, úgy, hogy megfeleljenek bizonyos szabályszerűséseknek.” Célszerűbb lenne saját következtetést levonni a példák alapján a diákoknak nem pedig megfelelni bizonyos szabályoknak.

Érdekes volt megtapasztalnom, hogy a vajdasági tankönyv második osztályban közlő és kérdő mondatra csoportosítja a mondatfajtaikat és a közlő mondatok alfajai között szerepel a kijelentő, felszólító, felkiáltó és óhajtó mondat, holott ha egyszerűen öt mondatfajtról volna szó egy logikusabb, érthetőbb elsajátítási mód tárulna a diákok elé.

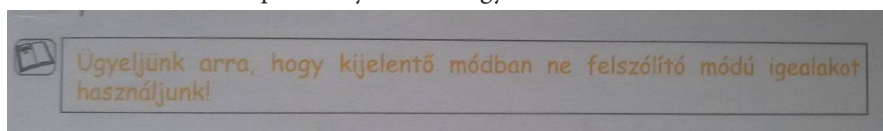
A 8–9 éves gyerek számára ugyanis nem érthető, hogy miért különbözik ennyire a kérdő mondat a többitől.

A 3. osztályos tankönyvben a témák kiindulópontja legtöbbször a szabály. A 3. osztályos anyanyelvi nevelés az igeragozás szabályaira helyezi a hangsúlyt és ahogyan a Tanügyi Közlöny is írja azok leggyakoribb nyelvhelyességi hibáit (vétségeit) veszi számba a tanterv. A többes szám jelét kell rögzíteni a tanulóknak és megmagyarázni a kötőhangzó szerepét, mindemellett „a határozott névelő helyes használata nyelvi igényességre és tisztaságra szoktatja a tanulókat.” (Tanügyi Közlöny 2004).

Az igeikről és igemódokról szóló tananyagnál nem szabad elfelejteni, hogy a vajdasági regionális nyelvváltozat két jellegzetes pontban is eltér a magyarországi köznyelvtől. Kijelentő módban is az ige felszólító módú formáját használják E/3-ben, T/1-ben, T/2-ben és T/3-ban, akkor is, ha a nyelvnek ezekre az esetekre a –t végű igeik tárgyas ragozásában más szabálya is van. A jelenséget közismert néven suksükölésnek, illetve

szüksükölésnek nevezzük. A másik regionális jellegzetesség a feltételes módú igék E/1-ben történő használata – a köznyelv szabályaival ellentétben – a hangtani illeszkedés törvényét követve, ez a nákolás. A tankönyv és a tanterv azonban a közoktatás egészét tekintve nem tárgyalja ezt a két jelenséget, csupán úgy foglalkozik velük, mint jellegzetes vajdasági nyelvi hibákkal, amit meg kell szüntetni. Egyszerűen a helytelen kategória részét képezik. A diák környezetének nyelvi normája szerint az a helyes, az a használatos, amit a könyv elvet, pedig a vajdasági beszédmód állandó velejárója a suksükülés és a nákolás a Vajdaságban használatos tankönyvekben nem maradhat magyarázat nélkül.

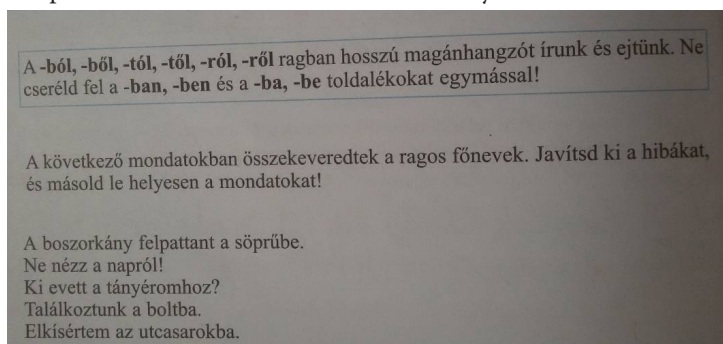
1. számú kép: Szabály, illetve magyarázat a munkafüzetben



A tankönyv tartalmaz ismereteket a határozott és határozatlan névelőről is. A névelőhasználat szabályai úgy jelennek meg, hogy (Molnár Csikós – Erdély 2005:73): “A személynevek előtt a szép magyar beszédben általában nem használunk névelőt. A tulajdonnevek más csoportja névelővel használatos.” Ebből az a következtetés fogalmazódhat meg, hogy a helyesírási hibákkal egy szintre helyeződik az, ha a tulajdonnév névelővel jelenik meg.

A *-ban*, *-ben* és a *-ba*, *-be* toldalékok helyes használatáról szóló fejezet olyan tudnivalókat közöl, olyan szabályszerűségek betartására szólta fel a diákokat, hogy ne cserélje fel ezeket a toldalékokat egymással. Itt is, hasonlóan az előző példákhoz, azzal az ellentmondással találkozunk, hogy a mindennapi nyelvi szokásoktól eltérő normát tartja követendőnek a tankönyv és magyarázat nélkül közli azt a tényt, hogy a mindennapi beszédben a két toldaléktípus egybeesik. Ezzel azt közvetíti, hogy a nyelvben használatos elemeknek csak helyes és helytelen formája létezik.¹²

2. számú kép: a *-ban*, *-ben* és a *-ba*, *-be* toldalékok helyes használatára int a tankönyv



¹² Vukov R., Éva: Nyelvi attitűdök az anyanyelvi nevelésben Vajdaságban

Az efféle tartalmak és feladatok gátat képeznek a tankönyvhasználó tanuló és a tananyag, és az anyanyelvi tantárgy között, ugyanis a tanulót olyan döntésekre kényszerítik feladatmegoldás során, amelyek nincsennek összhangban a tapasztalataikkal, nyelvi előtudásukkal és nyelvhasználatukkal. Azokra a szabályokra helyeződik a legnagyobb hangsúlyt, amelyeket a beszélők általában nem tartanak be.

A valóság reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben

A társadalmilag meghatározott nem az etnicitás, a faj és a társadalmi pozíció kritériumaival együtt határozza meg az egyén létét. Azonban az adott nemhez való tartozás soha nem határozza meg teljes egészében az én felépítését, több tényező együttesen adja meg az egyén identitás szerkezetét és a pozíciót. Az, hogy az egyén melyik nemhez tartozik együtt jár azzal, hogy milyen a bőrszíne, milyen a vallása, milyen etnikumhoz tartozik, milyen a gazdasági pozíciója vagy a politikai hatalma. A nemi identitásnak megfelelő elvárt szerep teljesítése vagy nem teljesítése, a megfelelés vagy eltérés magával hordozza az előítéletességet, a klisé képek kialakítását, amelyek egyúttal a nemi ideológia hordozói. A kortárs társadalmi és kulturális elméletek széles skálán kínálnak témákat a társadalmi különbségekkel és különbségtétellel kapcsolatban. A nemek közötti különbségek nem csak biológiai jellegűek, a szociológia kifejlesztette a nemekre vonatkozó elméleteit, amelyek a nemi szerepekre és a nemek társadalmi rétegződésére irányulnak. A szocializációs folyamatban észlelhetők a két nem közötti biológiai különbségek: eltérések az öltözködésben, színek használatában, játékokban, foglalkozásokban, különbségek az elvárások és attitűdök terén. A patriarchátusról szóló szociológiai elméletek gyakran alapoznak a társadalmi életben megjelenő privát- és a közsférák közötti különbségekre. Ebben az esetben a privát az otthonra, a családi tevékenységekre utal, a közsféra pedig a gazdasági, politikai és kulturális tevékenységekre mutat rá. Ez a megkülönböztetés összeegyeztethető azzal, amit a férfiak és nők között teszünk. A privát szférát a női szerephez rendeljük, a közsféra tevékenységeit pedig a férfi szerepéhez kötjük. (Az olvasmányok témáit tekintve az erkölcsi tanítás szinte mindig a férfi szereplőhöz kötődik, míg a családi típusú témák, tevékenységek esetében a női szereplők a dominánsak.)

Az iskola hozzájárul a társadalmi rendszer konzerválásához, avagy változásához. A tradicionális társadalmakban a család szerepe elsődleges volt, mára ez gyökeresen megváltozott, az iskolai intézmény pedig meghatározó szerepet tölt be a fiatalok életében, alkalmazkodásában.¹³

Általánosságban véve a tankönyveknek az a szerep jut, hogy a gyerekek mindennapjait tárják az olvasó elé. Ezek közül lényegeseek: identitás, érdeklődési körök, attitűdök, élmények, tapasztalatok olyan sokrétű bemutatását szolgáltatják, melyek előírják, illetve megjelölik a gyerek mozgásterét és pozícióját a társadalomban. Az olvasó közösség fő támpontjai a tankönyvek, melyek fontos kapcsolódási pontok iskola, szülő és gyerek között. Megmutatják, mit is jelent gyerekeknek lenni, tulajdonképpen a gyerek környezeté-

¹³ Nagy, Réka: *Nemi szerepek és nemi sztereotípiák az általános iskolai tankönyvekben*

ben, pontosabban a szöveggörnyezetében való létét tárják elénk. A nemi identitás is egy olyan megélés, amit szocializáció során sajátítunk el: megtanuljuk a nemekhez tartozó alap viselkedés szabályait, és ebben sokat segít a család, az iskola, környezet stb. Mindezek lényegesen meghatározzák, korlátozzák a gyerek mozgásterét valamint pozícióját.

A nemi szocializációban rendkívül fontos szerepet töltenek be a tankönyvek. Különösen fontos jelentőséggel bírnak azok az alsó tagozatos tankönyvek, melyek az alapvető készségeket hivatottak fejleszteni, valamint azok, amelyek alapvető ismeretanyagot tartalmaznak. Ez azért van, mert jelentősen befolyásolják a gyerek világlképét, és annak alakulását, ezenfelül fontos befolyással rendelkeznek a gyerek nemi szocializációjára a nemi sztereotípiák és egyenlőtlenségek reprodukálására. Mindemellet a nyelvtankönyvek és az irodalomkönyvek együttesen az anyanyelvi nevelés igen jelentős és fontos részét képezik.

A tankönyveket tekinthetjük a tanulási-tanítási folyamat fontos összetevőjeként, melyeknek iránymutató szerepük van a tanító, a tanár munkájában, másfelől pedig olyan eszközök, melyek a tantárgyak megtestesítői. Ezáltal találkoznak a gyerekek leggyakrabban azzal a tudással és értékekkel, melyek az iskola által vannak közvetítve. A tankönyvek az olvasó világ megtestesítői, fontos kapcsolódási pontok iskola, szülő, gyerek és a környezet között. Elsődleges célként a tankönyveknek valamilyen tantárgyspecifikus készség kialakítása van jelen, ezenkívül a társadalom értékrendjét, elvárásait és világnézetét hivatottak közvetíteni a rejtett tanterv részeként. A rejtett tanterv feladatai közé tatarozik még az is, hogy egy elfogadható, reális képet mutassanak be a világról úgyszintén a létező társadalomról. Ez a világ, amely a tankönyvek által tárul az olvasó szeméi elé, segíthet abban, hogy a gyerekekben kialakult sztereotípiák módosuljanak. Ez takarhat a meglévőek erősödésére utaló jeleket, kioltódhatnak, vagy esetleg újak alakulnak ki. Már ez a példa is jól szemlélteti a rejtett tanterv identitásformáló szerepét: mindkét nem számára közvetíti a társadalom nem-specifikus elvárásait, értékrendszerét, ezáltal indirekt módon segíti a társadalmi egyenlőtlenségek újratemelését. A társadalom által közvetített sztereotípiákon kívül, a tantárgy iránti érdeklődés kialakítása is a tankönyv egyik funkciója. Mindez attól függ, hogy az adott könyv szól-e mindkét nem képviselőihez, ezáltal elősegíti-e a kötődés kialakulását. Ennél a bizonyos folyamatnál nem szabad szem elől téveszteni, hogy a szövegek jelentése és azok későbbi használata nagyban függ az adott közösség, tanár és diák másfajta személyes elkötelezettségétől.

A valóság egy-egy darabja tehát a tankönyv tartalma és szerkezete által testesül meg és tárul elénk. Jogosan tehetjük fel a kérdést, hogy milyen mértékben módosulnak az erőviszonyok, az a tényező által, hogy létezik egyfajta megközelítésmód és értékrendszer, amit a tankönyv foglal magába. A valóság egyféle reprezentációja konkrét érdekeket, értékítéleteket és értelmezéseket jelent, mely elsőbbséget ad bizonyos tudásformáknak, míg másokat a láthatatlanságba taszít. Továbbra is fennáll a kérdés, hogy a már említett erőviszonyokban megkonstruálódó tapasztalatok és értelmezések milyen mértékben nyújtanak azonosulási lehetőségeket olyan diákok számára, kiknek megélt tapasztalatai, gondolkodásmódjai távol állnak a tankönyv világától. Ezt a gondolatmenetet követve a

rejtett tanterv részeként a könyv nagyban befolyásolja a már kialakulóban lévő társadalmi és osztálytermi erőviszonyokat, hierarchikus kapcsolatokat. Ezek szintén erősödhetnek, újraformálódhatnak vagy akár módosulhatnak is.

A tankönyvek egy válogatott folyamat eredményei, tehát valakinek a választása és elgondolása arról, hogy mi számít legitim kultúrának és tudásnak. A tankönyv a tanterv részeként tölti be szerepét a társadalom által legitimnek vélt tudás létrejöttében, ideológiák, valamint ismeretelméletek megkonsturálásban, és olyan referenciapontokat hoz létre, melyek segítséget nyújtanak abban, hogy meghatározhassuk, mit jelent a tudás, kultúra vagy a morális. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a valódi alkotó maga a szerző, akinek saját világnézete, értékrendszere és érdekei vannak, ő alkotja a tankönyv formáját, ő a tartalmi alkotó. Ez előtt említett tulajdonságai jelentősen befolyásolják a tankönyv tartalmi és szerkezeti felépítését. Karlovitz János Tibor doktori disszertációjában tankönyvszerzőkkel készített interjúk alapján vizsgálta mélyrehatóan a tankönyvírás folyamatát, ezen kívül alapos összefoglaló képet ad a magyar tankönyvhelyzetről, tankönyvelméletekről. A tankönyv rendeltetése kilenc pontban sűrűsödik össze, melyek közül elsősorban azt emelném ki, hogy a tankönyvnek az ismeretközvetítő szerepe mellett fontos hatása van a gyermeki személyiség alakulására. Az indirekt modellközvetítés sajátos megnyilvánulási formája a tankönyv és a szocializáció egyik fontos forrása.

Végpontnak mindenképp az tekinthető, hogy kiadják-e az adott tankönyvet. A dolgozat nem foglalkozik a magyarországi tankönyvpiac helyzetével és a tankönyvkiadás lehetséges kérdésével mélyrehatóan. A kérdéskörnek egy kicsiny részével azonban mégis érdemes foglalkozni, mely több pontban kapcsolódik a tanulmányom kérdésfelvételeihez. Érdekes megvizsgálni azon személyek pozícióját a tankönyvkiadókban, amelyek a könyvek megfizetendő kiadásáról vagy éppen nem kiadásáról döntenek. Apple foglalkozott a kérdéskörrel részletesen, és arra jutott, hogy ezeknek a személyeknek a nézetei, értékei és világlátása is jelentősen befolyásolják a döntési folyamatot.

Összefoglalásként Apple és Christian-Smith (1991) felvetését érdemesnek tartom megvizsgálni, minek során arra mutatnak rá, hogy valójában nem lehetünk biztosak abban, hogy azt, ami a tankönyvben szerepel, az előadók valóban meg is tanítják, illetve abban sem, hogy ami az órán elhangzik, azt a tanulók valóban fel is fogják, illetve meg is tanulják. A tanulók eltérő identitásaikból fakadóan (nem, etnikai csoporthoz való tartozás, társadalmi osztály, vallás stb.) különböző tapasztalatokkal rendelkeznek a világról, melyek sokszor eltérőek, s befolyásolják azt, hogy miként is értelmeznek, utasítanak vagy éppen fogadnak el tankönyvi szövegeket, társas kapcsolatokat vagy osztálytermi történéseket. Minden egyes tanulónak individuális és kollektív identitásából eredően egyéni értelmezései és olvasata van szövegről, illetve a világról. Optimális lenne, ha a tanulók kritikusan értelmeznék a tankönyvekben szereplő tudásanyagot és értékeket. A lényeg tehát abban rejlik, hogy az iskolai és az iskolán kívüli tanulás során tudatosítják a tanulóknak a szövegek és jelenségek többszörös olvasatait. Ebben segíthetnek a tankönyvek.

Jelentős számú munka jött már létre a magyar nevelés elméletében és gyakorlatában. Kutatásom viszont több szempontból is innovatív: több olyan témát helyez a középpont-

ba, mely még kevésbé ismert és nagyon fontos részét képezi a rejtett tantervnek. Ez pedig a nemek reprezentációja, a család és a különböző szteretípiák megjelenése az olvasókönyvekben.

Az iskola feladatkörébe nem csak és kizárólag a kollektív nevelést sorolhatjuk, jelentős még a személyiség fejlesztése és a tanulók identitástudatának alakítása is. Az előzőekben már volt szó, hogy a tankönyvek modellként funkcionálnak a gyerekek különböző élethelyzeteik megélése céljából, valamint egy-egy probléma megoldására mintaként szolgálnak. Kérdés az, hogy a tankönyvekben szereplő modellek és minták mennyiben tükrözik a valós életet? Milyen problémákat vetnek fel, és mennyiben készítenek kritikus gondolkodásra a tanulókat? És vajon a modellek, viselkedési minták és szerepek ugyanazt „üzenik” a fiúknak, mint a lányoknak? Megjelenik-e mindkét nem helyzete, tapasztalatai, mozgásteré és a társadalomban betöltött feladatai a tankönyvekben? Mindkét nem ugyanolyan mértékben van reprezentálva a tankönyvekben?¹⁴

Ahogy Czachesz Erzsébet, Lesznyák Márta és Molnár Edit Katalin tanulmányukban rámutatnak, az emberi élet során felgyülemlett tapasztalatok és azok feldolgozása nem független attól, hogy ki melyik nemhez tartozik. Viszont mind a pszichológia, úgy a közvélemény is különbséget vél felfedezni abban, hogy hogyan és mit élnek át különböző nemű emberek. A társadalmi előítéletek, melyek újrat teremtik a társadalmi egyenlőtlenségeket, veszélyesek lehetnek. Ezekkel a sztereotípiákkal a tankönyvek is rendelkezhetnek, például a férfi agresszivitását, önállóságát, racionálisát vagy éppen a nők érzelmességét, háziasságát, szépségét tekintve.

Kutatásokból az derül ki, hogy főként a fiúk élettapasztalatai vannak megjelenítve, a lányoké inkább az eltérőt jelenti. Horváth Futó Hargita is végzett hasonló jellegű kutatást, mely a vajdasági magyar diákokat érinti, és jutott ezen eredményekre, amikor az 5. és 6. osztályos olvasókönyveket elemezte. A tankönyvek nem építenek lányok valós tapasztalataira, valamint kevés a női író és a női művek is elenyésző szerepet kapnak a tankönyvekben. Ez azért gond, mivel a nők számra így kevés és behatárolható teret biztosítanak a tárgyalási formák. Ezen kívül ez a fajta ábrázolási mód az emberi tapasztalatok nagy részét így elhallgatja, melyeket általában a nőkkel szokás társítani, de mind a két nemnek szerves részei (Czachesz, Lesznyák, Molnár, 1996).

Megemlíthetőek még egyéb, az identitás alakítása szempontjából jelentős elemek, mint például a társadalmi osztály, az etnicitás, a kor stb. Elemzésünkéből egyértelművé válik az, hogy a tankönyvekben a szereplők kivétel nélkül fehér bőrűek, középosztálybeliek, ugyanolyan magasak és súlyúak, a fiúk és lányok megjelenítése viszont teljesen különvált, tehát rajzokról megállapítható, milyen nemű a gyerek. Itt is ugyanaz az eljárás van jelen, mint a nemek egyenlőtlen reprezentációjánál.

Az alsó osztályos olvasókönyvek vizsgálata anyanyelvi, nevelési és egyéb szempontok függvényében

Átnézvén a négy alsó osztályos olvasókönyv szövegeit, valamint a képanyagokat, elemzést készítettem azokról a tevékenységekről, történetekről, beszélgetésekről, hely-

¹⁴ Kereszty Orsolya: A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben

zetekről és az érzelmi, akarat, intellektuális szándékokról, amelyek a szövegekből, a képekről áradnak.

Tankönyvbírálatot nem végeztem, kizárólag az olvasható és a vizuális információt, valamint az élményanyagot vizsgáltam és összesítettem. A család, a nemi szerepek, a foglalkozások témaköre és az ezeket körülvevő sztereotípiák különböző szinteken és mélységben merülhetnek föl.

Az olvasókönyv-elemzés során Czachesz–Lesznyák–Molnár tankönyvelemzési szempontjait alkalmaztam, dr. Horváth Futó Hargita egyetemi tanár tanulmánya alapján. A vizsgált szempontok témák szerint csoportosítva a következőképpen alakultak: jelenlét-láthatatlanság, munka és hivatás, család és háztartás, a munka és a munkán kívüli tevékenységek köre, a tankönyvek férfi- és nőképe, személyiségjegyek. A vizsgálat tárgyai a jelenleg használatban levő, az általános iskolák alsó tagozatos diákjai számára íródott 1., 2., 3. és 4. osztályos olvasókönyvek, melyek a Tankönyvkiadó (Zavod za udžbenike) termékei, mégpedig Bálics Magdolna–Farkas Erika–Juhász Valéria: Olvasókönyv az általános iskolák 1. osztálya számára Belgrád, Zavod za udžbenike, valamint a 2., 3. és 4. osztályosoknak Erdély Lenke szerzőnő által szerkesztett olvasókönyvek.

1. Írók

Ha szemünkkel átfutjuk az olvasókönyvek tartalmát, arra az azonnal szembetűnő megállapításra juthatunk, hogy a szerzők többségében férfiak.

Az első osztályos olvasókönyvben a 27 szerző közül mindössze hat nő szerepel, a második olvasókönyvben a nagyszámú szerző közül csupán hét női szerző és 39 férfiszerző művei olvashatók. A harmadik osztályosban összesen 35 különböző név szerepel, ezek közül mindössze hat nő, míg a negyedik osztályos olvasókönyvben a 23 szerző közül mindössze két női író szerepel.

A négy tankönyvben ez az arány százalékban kifejezve: **83,97% (férfiszerzők)** és **16,03% (női szerzők)**.

2. Jelenlét és láthatatlanság

A női nem jelenléte az oktatási anyagokban számos formát ölthet, viszont az egyik legszembetűnőbb jelenség a nők észrevétlensége, láthatatlansága. A tankönyvek lapjain, és a történelemkönyvekben csupán mellékszereplők a nők, annak ellenére, hogy társadalmunknak kicsivel több, mint felét teszi ki a női nem. Ez a bemutatás a nők jelentéktelenségét, észrevétlen háttérben maradását sugallja, és erősíti meg ezt a képet a gyerekek fejében. Ha mégis rátalálunk a nőkre a tankönyvekben, akkor általában sztereotipizált szerepeiknek megfelelően mutatják be őket, holott manapság egyre növekvő számban töltik be azokat a hivatásokat, melyeket régen csak a férfiak tudhattak magukénak. A nemi egyenlőség mára már elméletileg megvalósult, ez azonban nem minden esetben fedti a valóságot. Mindezt tükrözi és megerősíti a nyelvi torzítás, amellyel a kultúra elsődlegesen közvetíti a két nem különbségeit. Nők és férfiak azonos viselkedését leíró eltérő

kifejezések pl. düh, indulat vagy hiszti, makacskodás, valamint a hozzáállás férfiak esetében a szigor, a büszkeség, míg nők esetében a kedvesség, a megértés jelenik meg.¹⁵

Az olvasókönyveket lapozva sokszor már a címek alapján is kiderül kik a mese szereplői, de ha tüzetesebben vizsgálódunk, akkor egyértelműen megállapítható, hogy az olvasókönyvek szemelvényanyagában sokkal több a férfi, mint a női szereplő.

A nők az esetek többségében inkább mellékszereplőként vannak jelen a történetekben. Az olvasmányok túlnyomó része a férfi szereplők szemszögéből, leginkább fiúgyermekek nézőpontjából íródott és az ő világukról is szól.

Pl. a Már iskolás vagyok című történet Danija, Palkó és a szamara, az Életmentésben bajba kerülő Csicseri Elemér és az ő megmentője Kacor Dani, Gyuszi az, aki fél a sötétben, a halász fiaival indul halászni, a molnár is fiával megy a vásárba, Karinthy Adagolás című olvasmányában Marci állít haza intővel édesapja elé, Kányádi Sándor szövegében a kislífi hiányzik az iskolából, a Tanítónk című olvasmányban a srác rendetlenkedik az iskolapadban, a tanító személyében pedig egy férfi áll, Móricz Zsigmond A nehéz négykrajcáros című, igazán tanulságos és szívhezszóló művében Balázs bácsi meséli el a gyerekeknek az arany óraláncán függő régi, vörösre kopott vaskos négykrajcáros történetét, melyet édesapjától kapott. Az előző történethez hasonlóan találhatunk még példát számos olyan történetre, ahol a cselekményszálak az édesapa köré fonódnak. Ha barátságról van szó, akkor általában fiú-fiú kapcsolatra találunk példát (pl. Gyurkovics Tibor Rád nem lehet számítani) vagy gondoljunk csak a népmesék szinte összes főszereplőjére, a szegény emberre vagy a szegény ember fiára, a juhászra, a királyokra és királyfiakra. Egyszóval férfi szereplők és a férfiak világával kapcsolatos témákra lelünk rá leginkább a lapok között.

3. és 4. számú kép: A barátság témája leginkább fiú és fiú között kerül bemutatásra



¹⁵ Lassú, Zsuzsa: Hagyományos és modern női szerepek az iskolában



Megfigyelhető, hogy az olvasókönyvek illusztrációin a nőket leginkább mint gondoskodó anyákat gyermekekkel a karjaikban, esetleg valamilyen házi munkák végzése közben ábrázolják, vagy idős asszonyok, nagymamák képében, népviseletbe vagy régiesen felöltözve, teltkarcsúan, széles mosollyal az arcukon, akik unokáiknak kedveskednek éppen vagy rendszerint a házi állatok körül és a veteményesben sűrögnek - forognak. A nagyszülők szinte mindig falun élnek és nagyon öregek, ábrázolásuk rendkívül sablonos. Teljesen hiányoznak a magukat szellemileg-külsőleg jól tartó, aktív nagyszülők.

5. kép: A nő gondoskodó családjában szerepében



6. és 7. kép: A nagymama és a nagyapa vagy az idősebb férfi szereplő sablonos ábrázolása



Az alsó osztályos olvasókönyvekben nemigen találunk példát nők szabadidős tevékenységük ábrázolására, mint amilyenek a séta, olvasás, pihenés stb.

Férfiak és nők száma az illusztrációkon:

1. osztályos olvasókönyv: **Férfiak 63 %, Nők 37 %**
2. osztályos olvasókönyv: **Férfiak 70,5 %, Nők 29,5 %**
3. osztályos olvasókönyv: **Férfiak 81,8 %, Nők 18,2 %**
4. osztályos olvasókönyv: **Férfiak 80 %, Nők 20 %**

3. Foglalkozás

Aszerint tanulmányozni az olvasókönyveket, hogy milyen szakmák, foglalkozások fordulnak elő a válogatott szövegekben vagy jelennek meg egy-egy meseszereplő életében, véleményem szerint nem elhanyagolható. Ha megkérdezzük egy alsó tagozatos gyereket, hogy mi szeretne lenni ha felnőtt, bizonyára érdekes kívánságokkal hozakodna elő, de biztosak lehetünk abban, hogy választ kapunk kérdésünkre. A foglalkozás tehát nem idegen a gyermekektől, már csak azért sem, mert szüleiket látva tisztában vannak annak fontosságával és jelenlétével a felnőtt ember életében.

Összességében beszélve a négy osztály olvasókönyveiről elmondható, hogy a nők foglalkozása, szerepe:

feleség (Három kívánság népmese, melyben a feleség nem az eszéről híres, A halász és a nagyravágyó felesége, ahogy a mese is írja: élt egy öreg halász zsörtölődő feleségével),

anya (Iszlai Zoltán Vendégség, Eleanor Frejon Lefekvés előtt, Hervay Gizella az Elfelejtő mese Mamája, aki hétfőn kifelejtette a levesből a sót, kedden a paprikásból a paprikát, szerdán a palacsintából a lekvárt, csütörtökön a töltött káposztából a húst és így tovább, Joanna Papuzinska Háziállatunk a dinoszaurusz című történetben az édesanya a dinoszauruszról is szívesen gondoskodik, Janikovszky Éva Bizonyítványosztás című művében az anya csak rejtve, a háttérben, az eseményeken kívül említődik meg). A nő természetes adottsága, hajlama és az anya szerepe szorosan összefonódik. A régmúlt időkre visszanyúlva fogalmazhatjuk meg a következtetést: az anya felmagasztalása és az ezzel kizárólagossá váló anyai gondoskodás a gyermeknevelés teljes felelősségét is a nőre hárította az idők folyamán. Az apa ezzel egy időben szinte teljesen kiszorult a családi nevelés színteréről.¹⁶

Dajka vagy nevelő (Molnár Ferenc nyomán íródott Kékszemű című történetben Bori Borcsa néne neveli a két árva kisgyereket, Annust és Jánoskát),

háziasszony (Kutya akart lenni, népmese, ahol az asszony viszi az ebédet férjének és fiának a mezőre, Hervay Gizella Elfelejtő mese),

nagymama vagy anyóka (Mátyást megvendégelik, monda, Németh István Mi van a nagymamánál?),

tanítónő (Hervay Gizella az Elfelejtő mese, Dušan Radović Nebáncsvirág)

királylány (H. C. Andersen Borsószem hercegisasszony, Szijj Ferenc A békadínóban szereplő Sziromka Mária királykisasszony),

¹⁶ Lassú, Zsuzsa: Hagyományos és modern női szerepek az iskolában

tündér (Három kívánság, népmese, ahol a tündér megjelenik a szegény embernek és feleségének). Szinte egy nő sincs munkaviszonyban.

Az állatokra is számtalan esetben ruháznak rá emberi tulajdonságokat a mesékben, de a nemek is hangsúlyosak. A 2. osztályos olvasókönyvben található Gárdonyi Géza megható története Micó macskáról, aki anyai ösztöneire hallgatva szembenéz a veszéllyel és a halállal, az odaadó gondoskodás és a feltétlen szeretet, egyszóval az anyaság mintapéldáját követve. A róka és a gólya című népmesében is kiemelkednek a nemi szerepek, ugyanis Róka koma és Gólyáné látják egymást vendégül.

Ami különösen szembetűnő az 1. osztályos olvasókönyvet lapozva, az a különböző állatok dominanciája a mesékben és ezzel együtt az illusztrációkon is.

Pl. A sajtot osztó róka egyértelműen nő. Ruhában, göndör fürtökből álló frizurájával, ravasz, ám csábos tekintettel, nőies kiállásban szerepel a lapokon, holott a szövegből nem derül ki a neme. A mohó macska fiús öltözetben, ahol a kék szín dominál, van jelen az olvasókönyvben. A teheneknek piros rúzsos szájuk van, a mondókában gyíkkisasszony szerepel, a zsiráfrol pedig, aki a fényképésznél járt, elegáns öltözeke árulja el számunkra férfi nemét.

A 2., 3. és 4. osztályosban ez a fajta ábrázolás és kifejezőmód nem annyira hangsúlyos, mint az 1. osztályosban.

8. és 9. kép: A nemek tipikus megjelenési formája. A róka nőiessége és a macska kisfiús és egyben sablonos ábrázolása az 1. osztályos olvasókönyvben.



10. kép: A nemek hangsúlyozása. Számos esetben az illusztráció dönti el a szereplő nemét, ha a szövegben nincs rá egyértelmű utalás.



A négy olvasókönyvben a férfiak foglalkozása, szerepe:

rendőr (Kormos István Vackor iskolát kerül, de rettenetesen megbánja), *orvos* (Orbán Ottó Begfázás), *szegény ember*, aki az esetek többségében a népmesékben jelenik meg (Kutya akart lenni, Három kívánság stb.)

Magas rangok is kijárnak a férfi szereplőknek, mint például a török császár (A kiskakas gyémánt félkrajcárja), de leggyakrabban királyként jelennek meg (Gianni Rodari A fagyaltpalota) s főleg a népmesékben (Mátyást megvendégelik stb.), a halászok járják a tengereket, óceánokat vagy csak a közeli tóra mennek élelmet szerezni családjuknak (A halász és nagyravágyó felesége, Kontra Ferenc A halász fiai), a horgász és a vadász szerepe is igen népszerű pl. Áprily Lajos Meteorológusok: „A havasi út mellett lakó Lázárral, a falu leghíresebb székely vadászával és pisztránghorgászával jártam egyszer a fenyvest.” (Erdély 2006: 22), Áprily Lajos Az őz, szerepelnek itt molnárok, molnárlegények (A molnár, a fia meg a szamár), a legismertebb népmesék főszereplői a legtöbb esetben juhászok (Az állatok nyelvén tudó juhász, Mátyás király meg az igazmondó juhász), de a szegény legény is gyakran indul útnak szerencsét próbálni (A kőleves), megjelenik a pásztor és a kanász is (Arany László A szomorú királykisasszony, József Attila A kanász), a férfi szerepel mint csősz, elöljáró, bíró A rátóti csikótojás című magyar népmesében, megjelenik mint tisztességes asztalosmester (Móricz Zsigmond A nehéz négykrajcáros). Értelmiségből sincs hiány. Erre is találunk egyértelmű utalásokat az Adagolás című olvasmányban: „Helyszín: Apa munkaszobája (íróasztal, szék, könyvszekrény) (Erdély 2009: 130).” A tanító és a tanár szerepét is szinte csak férfi személye testesítheti meg (Gyurkovics Tibor A levéltárca, Edmondo de Amicis Tanítónk, Kosztolányi Dezső Tanár az én apám). Író (Örkény István Nápolyi: „Csak a grófok racsolnak kedves fiam. Mi nem racsolhatunk, mert a te apád csak egy nyomorult író.” Erdély 2009: 68) A fiúk mint gyerekek, diákok szerepelnek az olvasmányokban (József Jolán A város peremén, József Attila az Altatóban szereplő kis Balázs, Gyurkovics Tibor A levéltárca, Edmondo

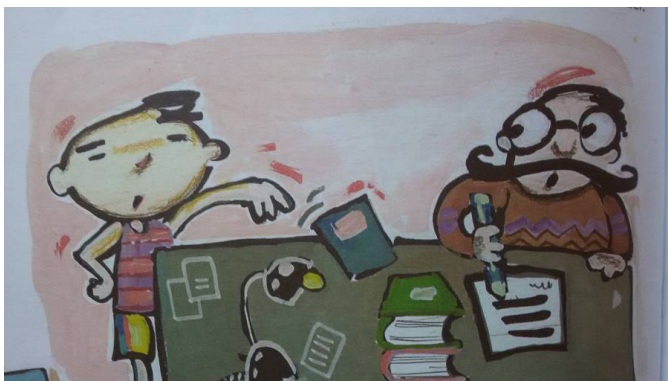
de Amicis Tanítónk című szövegében szereplő diákok, Petőfi Sándor Fekete kenyér stb.). A férfiaknak a nőkkel ellentétben tehát van szakmájuk, hivatásuk, munkahelyük és sok esetben hangsúlyosabb a szerepük.

Az apa szerep is hangsúlyos és általában párosul egy foglalkozással, tehát a szakma mellett az apa szerep is egyenrangúan kiemelkedik a sorok között (Gyurkovics Tibor A levéltárca, Örkény István Nápolyi, Kosztolányi Dezső Tanár az én apám).

A férfi, az apa szerepe szemmel láthatóan kifejezettebb, mint a nőé vagy az édesanyáé. Ha fontos, komoly dolgokról van szó, akkor az apa szava a mérvadó. Ő testesíti meg a szigort, a teljesítendő követelmények meghatározója, s a neki való megfelelés számít igazán értéknek. Több, konkrét példával élve személtetném ezt az álláspontot. Kosztolányi Dezső Tükörponty című szövegében a megmentett ponty sorsa végül a gyerekek kezdeményezésére jóra fordult. Szabadon engedték a Dunába, de ehhez előbb az apa engedélyét kellett kérni. Fekete István A bizonyítvány című elbeszélésének főszereplője megbukott, pontosabban gyenge félévi bizonyítványt kell hogy hazavigyen, ami ráadásul javítható, s emiatt őszinte és egyben félelmet keltő kijelentéseket tesz sorról sorra: „...Az ő apja meghalt, az enyém pedig nem síró természetű. Sajnos... Nálunk, ha sír valaki, az csak én lehettem, esetleg anyám, de az apám?” Itt még az anya alsóbbrendűsége is kitűnik. Tovább fokozza a kétségbeesés hangulatát, ahogyan a gyerek saját otthonát látja reményvesztett lelki állapotában: „Világosság nem volt az ablakokban, s így messziről olyan rideg, siralomház külseje volt.” S már súlykolják tovább nyomorúságát a fülében csengő szavak, melyeket majd apja intéz hozzá és csalódott édesanyjához felháborodásában: Ugye megmondtam, hogy keményebben kell fogni ezt a kölyköt...” (Erdély 2009: 45, 46)

Janikovszky Éva Bizonyítványosztásában az előbbi, szomorú példa ellentéte került a lapokra. A fiú egy jó bizonyítvánnyal tér haza. Azonban az, hogy ebben a családban is az apa a megmondható itt is kifejezésre jut: „Én sokat gondolkoztam azon, hogy mit kérjek majd apuéktól.” (Erdély 2009: 132)

11. kép: Karinthy Ferenc Adagolás című szövegében is egyértelmű az apa műveltsége, ezáltal meghatározó a szerepe a fontos eseményekben, mint amilyen a bizonyítványosztás.



4. Munkamegosztás és háztartás

A olvasókönyvekben a munkamegosztás szigorúan nemek szerinti, így a munkát, a foglalkozásokat vizsgálva teljesen egyoldalú kép jelenik meg előttünk. Sokszor találunk sztereotíp elemekkel. Az anya házimunkát végez: főz, mos, vasal, varr, gyermekével törődik, míg az apa szerepe kiemelkedőbb. Elismert, vagy legalábbis konkrétan megnevezett, szakmabeli foglalkozása van és legtöbbször az apa jelenik meg a kisgyermek szabadidejében is, a kalandokban, a fontosabb eseményekben. Nem találni példát mosogató apukára, de olyanra sem, aki szeret főzni és a konyhában szorgoskodna. A nő hagyományos szerepe a gondoskodó édesanya és a szerény feleség, a háziasszony, így feladatkörébe csupán az otthoni munkák és a gyerekek nevelése, gondozása tartozik. Az apa nemigen vesz részt a gyermeknevelésében. A nő számára konkrét munkahely nincs, a pszichikai munka, erőfeszítés nem oda illő fogalmak, karrierépítésről nem is beszélhetünk. A nagymama szintén csak házimunkát végez, a nagypapa ügyeskedik. A szülők, vagy még aktív nagyszülők hivatásáról, az örömmel végzett munkáról nincs igazán pozitív kép, szövegalkotás. A munka inkább mint nehéz fizikai tevékenység jelenítődik meg az olvasó előtt, nem mint egy alkotó jellegű foglalatosság.

12. számú kép: A mindig szorgalmas és házias nagymama ábrázolása.



5. A munkán és a tanuláson kívüli tevékenységek. A gyermekek szabadidejének eltöltése

A tankönyvek a nőkhez és férfiakhoz kötődő társadalmi szerepek és munkák mellett a velük szembeni elvárásokat is tükrözik. A férfiak és a fiúk aktív életet élnek, dolgoznak, utaznak, vadásznak, a nők élettere a családi otthon. A fiúk iskolába járnak, játszanak, olvasnak, a lányok élete passzív, segítkeznek az otthoni munkában, várják megmentőiket. Az irodalomtanítás feladata egyfajta kulturális – művelődés-, kor-, társadalomtörté-

neti stb. – tudás átadása is. A játék, a szórakozás, a kikapcsolódás, melyek a gyermeklét örömeit képezik, lelki-testi felüdülést nyújtanak. A horgászás, a focizás és ezzel együtt a természetben töltött szabadidő gyakori időtöltést jelent a mesében szereplő gyerekek számára. A számítógép, az okostelefon, a táblagép, de még a televízió is, egyszóval a XXI. század eszközei teljesen hiányoznak a könyvekből. Ezek mint a szórakozás családi vagy egyéni formái nincsenek jelen a könyvek által bemutatott történetekben, nem töltik ki a gyerekek szabadidejét, és a családi életben sem fedezhetők fel.¹⁷

13. számú kép: fiúk, akik szabadidejüket horgászással töltik.



6. Az egész társadalmat érintő szempontok

A legtöbb olvasmányban egyértelműen kifejezésre jut és jelen van, s ezért külön témaként lehet kezelni a **szegénység és a gazdagság** kérdéseit a mesékben. Véleményem szerint a téma mélyebb tárgyalása külön és egyedülálló, bővebb egységet is képezhet. A népmesékben a szegény ember kilátástalan nyomorban él, de az erkölcsi értékek az ő oldalán vannak. A gazdag ember viszont nincs rákényszerítve a nélkülözésre, általában születésétől fogva bőségben él, ennek okán az erkölcsi hiányok nála jelentkeznek. Egyedül a királyok, kiket egyértelműen a jólét vesz körül, tűnnek igazán bölcsnek és igazságosnak. Nincsenek viszont mai történetek, amelyek ezt a bonyolult kérdést a tanulók szintjén érintenék. Pedig a mai materialista világban a társadalmi különbségekkel már a kisgyerekek is szembesül. A tisztességes vagy tisztességtelen vagyonszerzéssel, a munkavégzés különböző formáival is találkozunk mindennapi életükben. Mindenesetre nagyobb hangsúlyt kellene adni az örömmel végzett, erkölcsi és anyagi elismerést jelentő munkának.

¹⁷ Kereszty Orsolya: A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben

Természetszeretetre, az állatvilág és a bennünket körülvelő természet megismerésére, csodálatára a család igen nagy mértékben nevelhet. Számos kép és szöveg utal kirándulásra, a természetben szerzett élményekre, kalandokra. Szintén külön témaként szerepelhetne annak vizsgálata, milyen állatokat szerepeltetnek az olvasókönyvek. Vegyes a kép. Sokszor jelenik meg városi gyerek számára is ismert kutya, macska és érdekes, hogy a hobbiállatok, mint amilyenek a papagáj, teknős vagy a manapság igen népszerű apró testű rágsálók alig szerepelnek. Sok esetben kerül bemutatásra a tanya, a falusi környezet, a vidéki táj. Nem hiányzik az a tipikus kép sem, amikor egy másfajta környezetben élő gyerek ellátogat falura a nagymamához vagy meglátogatnak falusi rokonokat és a háziállatok is bemutatásra kerülnek. A közvetlen környezetünkben élő állatok, az éppen gondozott háziállatok érzelmi kötődést fejezhetnek ki. Nagy mértékben vannak jelen a távoli földrészekben élő, csak állatkertben látható vadállatok pl. a zsiráf, az oroszlán, az elefánt, de a távoli múltból még dinoszauruszok is megjelennek az olvasókönyvek lapjain. A természethez mint értékhez szorosan kapcsolódik az egészség kérdésköre. Az egészséges táplálkozás hangsúlyt kap, de teljesen hiányzik például a sportoló szülő, testvér, aki követendő példaként szerepelne.

A magyar népmesék nagyszámú jelenléte mellett a **magyar táj** bemutatása, a múlt fel-táráásával foglalkozó képek, szövegek, a régmúlt idők szokásainak bemutatása és az, hogy betekintést nyerhetnek a diákok abba, hogyan éltek egykoron nagyszüleik, mi jelentette régen a kisgyermeknek a játékot, a szórakozást, a hazaszeretet értését, megbecsülését erősíti a diákokban. Nemes Nagy Ágnes Nyári rajz, Fehér Ferenc Bácskai tájkép című verse kitűnően vonatkoztatható a vajdasági tájra. A harmadikos olvasókönyvben Gárdonyi Géza Isten veled, gólyamadár című szövegében olvashatunk a fészket elhagyó gólyamadárról. Adott, hogy ennél az egységnél elhangzon, mennyire jellemző a magyar vidékre a gólya, melyet védenünk is kell, így erősíthetjük diákjainkban a nemzeti öntudatot, a haza szeretetét, igaz és fontos értékek észrevételét környezetünkben. Máris közelebb érezzük magunkhoz a verset, a történetet és rokonszenves a legtöbb olvasó számára, ha megjelenik a sorok között Bodri kutya, a síkság, a búzatáblák, a mező vagy a falusi ház nagy udvarral és veteményessel. Amennyiben a tanuló önállóan vagy a figyelemfelkeltés eszközével felismeri az illusztrációban jellegzetes magyar faluképet, vagy saját udvarukra, családi házukra tudja vonatkoztatni a látottakat, olvasottakat, akkor kialakul, erősödik a kötődés saját kultúrájához a mindennapok során is. Olyan érzelmeket hívnak elő ezek a képek, melyek létfontosságúak ahhoz, hogy egy egészséges személyiség, egy kiegyensúlyozott felnőtt váljon a gyermekből. Az effajta érzélemvilág kialakulásának folyamatát már kisgyerekkorban el kell kezdeni kiművelni.

Az olvasókönyvek **ismeretterjesztő** és szépirodalmi szövegeket is közölnek, ezek jeles férfiak (Mátyás király, II. Rákóczi Ferenc, A honfoglalás hősei, Petőfi Sándor) életét mutatják be. Részletet olvashatunk Petőfi Sándor naplójából, ahol forradalmi törekvéseiről ír, így a diákok már nem csupán költőként tekinthetnek rá. Olyan ismeretterjesztő szövegekkel találkozhatnak a gyerekek, melyek segítségével bővíülhet a diákok tudása az őket körülvevő világról. Ilyenek a pontyról, az eperfáról, a mezei nyúlról, a dinoszauruszokról vagy a pásztoréletről szóló részletek az olvasókönyvekben.

Ezek a szövegek korrelációt jelentenek más tantárggyal.¹⁸

A családkép megjelenése az alsó osztályos tankönyvekben

A vizsgált szempontok közül a családkép reprezentálása, véleményem szerint, egy külön fejezetet érdemel. Egyrészt az olvasókönyvekben fellelhető nagyszámú jelenléte miatt, másrészt a téma fontossága egyértelműen adott, s a 6–11 éves gyerekekre érzelmileg erősen hat az a világ (képi vagy szöveges formában), amelyet a tankönyvszerzők kialakítanak.

A testvér nélkül felnövekvő gyermekekben és ott is, ahol már van nagyobb testvér, felerősödhet a kistestvér iránti vágy, képet kapnak családmodellekről, akár az ideális családról is, s a nagyszülők jelenléte is meghatározó lehet. Tehát az azokból áradó értékrend befolyásolhatja gondolkodásmódjukat, a másokról és önmagukról alkotott véleményüket.

Ha az illusztrátor csak egy szülőt, vagy szülőt és egy gyermeket jelentet meg az olvasókönyvek lapjain, ez nem jelent föltétlenül csonka családot vagy egyke gyereket, de arra alapozva, hogy a vizuális inger, információ előbb marad meg a diákok emlékezetében, ezt az állapotot sugallhatja a kép.

14. kép: Az anya, aki örül gyermekének.



¹⁸ Dálnokiné Pécsi K. (2001) Családkép a kisiskolások tankönyveiben.

Az otthon fogalma, a család, a testvéri vagy akár a baráti szeretet, az összetartozás témakörét vizsgálva minden bizonnyal tudatosodik a diákokban a családkép. Pl. ha a kép vagy maga a történet együtt nyaraló családot mutat, vagy a szövegben a szülők együtt figyelik meg gyermekeikkel a természetet, közösen ülnek a családi asztalhoz, őszintén beszélgetnek, tudat alatt erősödhet a család fontossága. Tehát az évek során változó intenzitással, a tudatra hatva és a tudatalattit befolyásolva kialakul a tanulóknál a családkép. Ekkor jogosan merülhet fel bennünk a kérdés, hogy vajon milyen az ideális tankönyv a családkép szempontjából és vajon milyen is a tökéletes család? Ez, véleményem szerint a tankönyvírók, de ugyanakkor a tanítók nagy dilemmája is, akik a kínált szöveget sokszor tolmácsolják, kiegészítő magyarázattal, az életből merített példákkal látják el. Idealizált helyzetet mutasson-e be: egy tökéletes családot, akik gyakran töltik együtt az időt, kirándulnak, minden pillanatban a szeretet árad a sorokból, képekről, nem ismerve az elvált szülő, netán az árva, magára hagyott gyerek fogalmát, egy olyan családot, ahol nincs konfliktus, vagy súlyos nevelési gondokkal küzdő gyerek, csak csupa jó bizonyítvány és biztos anyagi háttér. Vagy inkább egy átlagos család életét tárja elénk, hogy az együttlét feszültségektől nem mentes, vagy egy nem éppen követendő példát is mutasson be, ahol az önzőség, a közömbösség egymás iránt is jelen van és élnek köztünk magányos gyerekek, kiegyensúlyozatlan, felelőtlen felnőttek.

Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a kisiskolás gyerek szívesen él a mesevilágban és kötődik az álmvilághoz. A mese nyújtotta lehetőségek által egy követhető, elérendő családkép kialakulását segíthetik elő a tankönyvek. Az idealizálás nem biztos, hogy pozitív hatást váltana ki a legtöbb gyerekből. Fennáll a veszélye annak, hogy az a diák, aki súlyos családi problémákkal küszködik és így az idealizált világban nem ismer rá saját küzdelmekkel és legtöbbször szomorúsággal teli hétköznapijaira, akár idegennek érezheti az olvasókönyv által teremtett világot.

Leginkább a szeretet és összességében vizsgálva egy gazdag érzelmvilág tükröződik vissza a négy olvasókönyvből. A barátságot megpróbáltatások elé állító helyzetek és az ezek által kiváltott őszinte gyermeki érzelmek, a gondoskodó szülői szeretet, a nagyszülők odaadó törődése, az osztálytársak és a testvér által nyújtott szeretet mind mind megjelennek a sorok között, hatva így a gyermekek érzelmeire, gondolkodásmódjukra az eddig megélt tapasztalataikra. Egyértelmű tanulság a legtöbb mesének, hogy a család biztonságát, szeretetet kell hogy nyújtson a gyerekeknek, a szülő jelenti a támaszt, a segítséget a mindennapi életben.

Megjelenik a dicséretet adó, a büszke szülő is (Janikovszky Éva Bizonyítványosztás: „Aztán amikor anyukám hazajött, apukám azzal fogadta, hogy gyere csak, gyere, legyél te is büszke a fiadra.”) (Erdély 2009: 131)

Véleményem szerint létfontosságú, hogy a tankönyvek, és ezzel együtt az olvasókönyvek is közvetítsék a diákok felé a tudás és a műveltség értékét. Leginkább azonban nem ismerjük a sikerhez vagy a kudarchoz vezető utat, csak a végeredmény mutatkozik meg a bizonyítványban.

A jó és a rossz vegyesen jelenik meg, egyszer a szülő, másszor a gyerek képviseli a rosszat és fordítva. Példaként említeném Örkény István Nápolyi című elbeszélését, melyben az apa szinte kegyetlen módon teljesíthetetlen követelmények elé állítja apró gyermekét, akit ráadásul gazembernek is nevez. „Mondd szépen: villamos-végállomás. Nézte az én mindent tudó számát, és elkezdte utánaformálni az ő rózsaszínű, puha, számócalevél nagyságú ajkaival e két szót. De ők nem akartak világra jönni, megkapaszkodtak valahol, összegabalyodtak, csak valami alaktalan habarék bukott ki a száján. Lehajtottotta fejét, és elkezdett sírni.” (Erdély 2009: 69)

Nem jelenik meg igazán a problémafelvetés, az ellentmondás, a vita a családban. Pl. Karinthy Ferenc Adagolás című szövegében Marci rendkívül humoros és találékony módon közli édesapjával az intőt. „Apa: Hallod, én betelefonozok az iskolába! Ugye, csak te kaptál intőt egyedül? Marci: Na jó! De stréber nem vagyok!” (Erdély 2009: 131)

Nemigazán találunk példát arra, hogy vitatkozik a család.

Tanúi lehetünk a szülőkkel való közös játéknak és fontos dolgokról beszélgető családoknak is. Példaként említeném Gyurkovics Tibor A nagy fehér bohóc című meséjét. „A reggeli szertartás csodálatos volt. Én az ajtóban álltam, apám a fürdőszoba nagy ovális tükre előtt. Hatalmas alak, felsőtestén nem volt semmi. Megnézte az arcát a tükörben, aztán elővett egy óriási pamacsot. Egy tubusból fehér kis kígyót nyomott az ujjára, elkente az arcán. Most kezdődik a játék - gondoltam. Kezdődött is.” (Erdély 2009: 81)

A szülőkhöz való kötődés erőssége is kifejezésre jut. Ez az érzés fokozottan még az állatmesékben is megjelenik, főként Gárdonyi Géza meséjében, ahol Micó a tűzből kölykeit kimentő, és végül önmagát föláldozó anyamacska a főszereplő. Ily módon kerül bemutatásra a szülői szeretet, a család biztonsága, de mindezek mellett hangsúlyozni kellene az apa és az anya egyidejű jelenlétét, közös aggodalmaikat, az együttesen képviselt értékeket és a törődést a mesékben. Tehát egy összetettebb és aktuálisabb anya-apa képet kellene nyújtani.

A kialakult családképek, melyek sztereotípiákká váltak, a hitelesség szempontjából mára már egyáltalán nem elfogadhatóak, tapasztalatok szerint nem minden esetben érvényesek egy XXI. századi családra.

Szakítani kellene a sztereotípiákkal, mert nem hitelesek. Az apa, a családfenntartó ritkán jelenik meg, ő a dolgozó, az ő szava a döntő, az ő szigorától tart a gyerek, ő az, akire fölneéz. Az anya a hétköznapiakban van jelen, házimunkát végez, este mesét mond. Az igazi érzelmi kötődés inkább csak hozzá fűződik és csak tőle várható. Az apa inkább távoli, példaképszerű, magas követelményrendszerrel, akihez a megfelelésvágy irányul. Az elvált, az özvegy, az örökbe fogadott gyerek fogalmak elő sem fordulnak, féltestvérek sincsenek. Mintha mindez tabu lenne. Árvák csak egy mesében fordulnak elő. A másodikos olvasókönyvben Molnár Ferenc nyomán íródott Kékszeműben, ahol egyértelmű említést tesz árvaságukról. Egy régi házban élt a két árva gyerek, Jánoska és Annus.

Amellett, hogy az anya és az apa nem egyenrangú társak a házasságban, a családban, megfigyelhető az is, hogy a szülők egymással szinte alig kommunikálnak, csak gyermekükön keresztül jelennek meg.

Idealizált képként van jelen a kétgyermekes család, leginkább egy fiú és egy lány-gyermek szerepel vagy az egyedüli gyerek dominál. Tipikus jelenség, hogy csak a szegény ember családjában fordul elő kettőnél több gyerek, így a sok testvér azonos a szegénységgel. Egy-két esetben szól a szöveg vagy ábrázol a kép újszülött kisbabát, s ennek szépségei fölött csak úgy átsiklik a történet, mellékes információként van bemutatva. A várandós anyuka, a megszületendő új testvér fölötti öröm, a várankozás – a tankönyv által nem kerül bemutatásra.

15. számú kép: A négytagú család az asztalnál.



Nincs jelen a rokonság a történetek közepette, ezzel azt sugallva, hogy a család egy nagyon szűk világban él. Nincs példa arra, hogy a család a nagyszülőkkel él együtt. A nagynéni, nagybácsi, keresztszülő, unokatestvér szinte teljesen hiányzik. Nincs esküvő, nincs keresztelő, nincsenek családi összejövetelek, pedig ha effajta képek tárulnak a gyerekek elé, azzal megteremtődnének azok az eszközök a tanórán, melyekkel a közösséghez való tartozás fontosságát, az összetartozást, a család szeretetét, az érzelmi biztonságot erősítenénk a diákokban. A vidám, segítőkész rokonok, szomszédok meglétével a 7–11 éves gyerek világa kitágul, új formát ölt. A magyar népmesék mellett elenyésző számban adódik lehetőség más népek meséivel megismerkedni, arról nem is beszélve, hogy rendkívül fontos lenne a határon túl élő magyarok és nyelvrokonaink mesevilágának bemutatása is.

Csupán átlagos, egészséges gyerekekről tesznek említést a történetek, nincsenek beteg vagy fogyatékoságban szenvedők. A betegség sem jelenik meg a sorok között.¹⁹

¹⁹ Dalnokiné Pécsi Klára: Családkép a kisiskolások tankönyveiben

Célok és feladatok elemzése

Tanító lévén nem pusztán a leírt szövegre és az ábrázolásra koncentráltam. Az olvasókönyvekben megjelent és felkínált kérdések, melyek az adott olvasmányhoz kapcsolódnak alaposan felkeltették az érdeklődésem és igyekeztem továbbgondolni egy-egy történetet, latolgatni a lehetőségeket a diákokkal való beszélgetésre a történet megismerése után. Több olyan szövegre találtam példát, mely nem pusztán a történetre koncentrált, hanem mélyebb információkat is tartalmaz.

Lázár Ervin Nagyapa meg a csillagok című olvasmányában a titokzatos nagyapa minden éjjel összeszedi az égről leesett csillagokat, fölmászik létráján és visszaszegezi mindegyiket, ezért nem látunk mi kevesebb csillagot az égen. Magával a történettel nincs gond, de felmerül a kérdés, hogy mi lesz, ha Nagyapa meghal? Válasz is érkezik a kérdésre, meghozza az a megállapítás, hogy Nagyapa nem hal meg soha. Lehet, hogy nem fog már beszélgetni, kijárni mindennap az udvarra, de a csillagokat összeszedi majd. Ez a történet a 4. osztályos olvasókönyvben van jelen. Hiszem azt, hogy akad a 10-11 éves diákok között olyan, nem is egy, aki már veszítette el nagyszüleit, akit már személyesen érintett a halál kérdése. Véleményem szerint, itt érvényesülhetne az az elv, hogy az iskola az életre készít fel, a halál pedig az élet velejárója. Meg kell ragadni az alkalmat és letisztázni azt, hogy a halál után miért gondolja úgy Mikkamakka, az olvasmány főszereplője, hogy Nagyapa jelen lesz, csak kicsit másként. Véleményem szerint amíg a történet igenis komoly kérdéseket tár fel, addig az olvasókönyv túlságosan gyerekes kérdéseket kínál egy 4. osztályos diáknak. Ilyenek például: Mutasd be osztálytársaidnak nagyapádat, mesélj kettőtök időtöltéséről.

Brasnyó István versében, a Nem szeretnék lakni szürek házban a szürke nem csak a ház színre vonatkoztatható. Ehhez a képhez társul még a gyermek magánya, a sötétség, még a tükör is kifakul, a ház a lakók ellen fordul. A gyermek inkább ülné báránnyal, megszabadulva az őt el nem fogadó társadalomtól. Nem köztük élne, hanem fölülről szemlélődne, mert onnan mindent szebbnek lát. Ehhez a komoly témát feldolgozó vershez, mely a csalódott, a kirekesztett gyermek lelki világát tárja elé, olyan lealacsonyító kérdéseket, feladatokat rendeltek a tankönyv írói mint például: Mondd el, milyen házban élsz, megfigyelted-e már a házakat napnyugtakor, milyen házat szeretnél magadnak. Ezek a kérdések megrekedtek a külsőségeken és nem tapintanak a lényegre, a gyermeki szomorúságra. Minden gyermek életében vannak nehéz napok, pillanatok, amikor összezsapnak fejük fölött a viharos felhők. Véleményem szerint adott a lehetőség arra is, hogy megmutassuk a diákok számára, a reménytelenségből is van kiút.

Tökéletes példája a hazaszeretetnek, a gyermeklét örömeinek Domonkos István Eperfa című verse. A láttál-e már eperfát, milyen fákat látsz az út szélén, hol találhatók fák a városban egyáltalán nem merítik ki mindazt, amit a vers elmond, de még a lényegre sem tapintanak rá.

A 3. osztályos olvasókönyvben található Zelk Zoltán Kőd és fény című meséje. Lajcsi és az öreg fa váratlan találkozását és beszélgetését olvashatjuk. Itt jelennek meg az alábbi

sorok: „A világ tele van szomorúsággal, s a köd az emberek szívéből kiáradó szomorúság. – De alig mondta el ezt a fa, a köd oszlani kezdett, s egyre erősebbek és fényesebbek lettek a napsugarak. Lajcsi felkiáltott:

– Hát a fény micsoda? A fény, ami elkergeti a ködöt?

– A fény pedig a reménység, ami a szomorú és meggyötört emberek szívéből árad. S ez a fény örömmé válik egyszer, s elűzi a szomorúságot, mint a napsugarak a ködöt.” (Erdély 2006: 20)

Az alaptörténet, hogy egy kisgyereket iskolába menet leszólít egy fa egyáltalán nem meglepő egy mesében, sőt kedves kis történet a gyerekek számára, akik sokszor talán már unalmasnak találják az iskolába vezető megszokott utcákat, ezért gondolataik elkalandoznak. Azok a gondolatok, melyeket a ködhöz és a fényhez társít a szerző viszont már egyáltalán nem gyerekesek, sőt rendkívül komoly hangulatot kölcsönöznek a mesének. Egy hirtelen váltás ez a történetben, ami megbeszélésre érdemes a tanórán. A kérdések és feladatok nem érintik a lelki világot, a szomorúságot és a reményt, csak a természetre koncentrálnak. Pl.: Beszéljétek meg, miben különbözik egymástól a köd és a felhő, utaztál-e már ködben, tudod-e hogyan keletkezik a köd stb.

Kosztolányi Dezső Homokvár című műve a tengerparton homokvárat építő gyermekek vidám képével idul. Ez indította útnak az író gondolatait a társadalomról, melyet a szeretet tart össze, és csodálta a romlatlan emberi alkotóvágyat. Hirtelen törésvonalként egy délután fölkerekednek a gyerekek és lerombolják mindazt, amit építettek, ami a külső szemlélődőnek úgy tűnt a szeretet alkotta. A csendes, nyugodt kép megszűnik és visongó lármával, ordítózza tiporták le a közös erővel és elszántsággal megteremtett homokvárat. A rombolás pár pillanat alatt lezajlott. Kosztolányi őszinte szavai rányomják a bélyeget a történet valódi értelmére: „Én néztem, hogy mi történik. Egy kiállítás akadozott a torkomon. Gyerekek, gyerekek. Emberek!”. Mindezek ellenére a könyv csak arra kérdez rá, ki járt már tengeren, hogyan szórakoztak a parton, építettek-e már homokvárat.

Tankönyv összehasonlítás, értékelés

A Mozaik Kiadó olvasókönyvei keltették fel azonnal az érdeklődésem, ahogy a tankönyvek után kutattam. Már amikor a kezembe vettem a 3. osztályos olvasókönyvet, jó érzés töltött el és gondolataim elindultak a kíváncsiság útján, hogy vajon mi mindent rejt ez a vastag könyv. Belelapozva kellemes meglepetés várt. Az újszerű, érdekes és igényes illusztrációk mellett sokatmondó idézetek olvashatók a könyv lapjain. Utassy József szavai nagyon találó és méltó indítása a könyvnek:

„Tudom: hazudni nem hazudtam.

Minden betű ragyog.

Arany sisakot hord a tollam,

s fényes gondolatot.” (Hámorszky – Aszódi – Tarbay 2002: 3)

Tovább lapozva a könyvet azzal találtam magam szemben, hogy habár a mesék már nagyon ismerősek, a gyerekek hallhatták már óvodás korukban vagy rajzfilm formájában megnézték, esetleg szüleik, nagyszüleik mesélhették már nekik, mégis úgy gondolom, hogy a mai technikai vívmányoknak köszönhetően egy olyan információgazdag és újdonságokkal teli környezetben nőnek fel az alsó osztályos gyerekek, hogy nélkülözhetetlen a régi, jól megszokott mesevilág szerepeltetése a tankönyvekben. Mese és valóság, hangzik a könyv pontos címe, mely számomra nagyon megnyerő és hűen igazolja azt, hogy a mai diákoknak többet, minőségesebbet kell nyújtani mint azt valamikor régen a tankönyvkészítők gondolták. A mese nem hal meg soha, olvasható a továbbiakban. Ez a két mondat rendkívül találó és visszasugározza mindazt, ami meghatározza a mai diákokat. Véleményem szerint a mai gyerekek másként élik meg a régi népmeséket és az azokban előforduló csodás elemeket, emberi tulajdonságokat. Sokkal érettebb és különb hozzáállással fogadják ezeket a történeteket mint nagyszüleink, dédszüleink valamikor az iskolapadban ülve. A számos információforrás és az őket nap mint nap érő hatások miatt pszichikailag gyorsan fejlődnek. Ezt a korai felnövést nagyban enyhítik a mesék és az általuk teremtetett képzeletvilág, mely visszaröpi őket a gondtalan és feszültségmentes gyermekkorba. Egy gyermekbarát világ kapuit nyitják meg ezek a mesék. A Mozaik Kiadó olvasókönyvei gazdag meseválogatást nyújtanak az olvasónak, így minden igénynek megfelelőek és minden témából adnak számunkra valami érdekeset és tanulságosat. Megjelenik itt a történelemtől kezdve, a természettudományokból merített tartalmakon át a versekig, a nép- és műmeséig minden. Ebben a korban (6-11 év) és ebben a mai világban a gyerekeknek szükségük van arra, hogy olyan témákról halljanak és olvassanak mint amilyen a jóság, a bátorság, a becsület, a tisztesség, az őszinteség, az önzetlenség és a szeretet, melyek a mindennapi életből sokszor nagyon is hiányoznak. Egy egyszerű példával élve, a bátorság ma már nem azt jelenti mint régen. Sokan tévesen használják és talán olyan embereket neveznek bátorak, akik erőszakkal, nem tisztességes módon érik el céljaikat. A mese tehát létszükséglet, mint a mindennapi kenyér. A szuperhősök mellett kellenek az egyszerű, szerény emberek, akik igaz értékeket képviselve, tisztességes úton, jó tetteikért és önzetlenségükért cserébe válnak hőssé. Kellenek a kardot ragadó vitézek, becsületes királyfiak, akik küzdenek a nemes cél érdekében és legyőzik a hétfejű sárkányt. Fontosak a művelt, szerény és tisztelettudó királylányok. Velük találkozik az olvasókönyvek lapjain átértékelődhet a gyerekekben a bátorság, az igazság kérdése még akkor is, ha környezetében nem ezt a fajta erényeket látta jónak, követendőnek. Találkoztam átfedésekkel is, ami a Mozaik Kiadó és a szerbiai Tankönyvkiadó könyveit illeti.

Az irodalom híres képviselői, nemzeti hősök, uralkodócsaládok, történelmi események, régi hagyományok, népszokások is megelevenednek az olvasókönyv lapjain. Örömmel fedeztem fel az állatokról szóló meséket és komoly, ismeretterjesztő szövegeket, melyek szép számban jelen vannak, gazdag és élethű illusztrációkkal. Az állatok nemesítik, jobba teszik az embert. Ez hangsúlyt kap a Mozaik Kiadó könyveiben. Megfelelően kiemelkedik a család, a gyermekkor és a barátok legszebb emlényeikkel, emlékeikkel. A kezembem tartva a negyedik olvasókönyvet elmondhatom, hogy a kül-

alak, a borítás és az, hogy milyen súlya van a könyvnek volt számomra azonnal érezhető, szembeütő. Tartalmára a tömör szöveg jellemző. A mesék elgondolkodtatóak, a szebbnél szebb idézetek váltakozása, ahogy az előző könyvben, itt is megmaradtak. A 3. osztályos olvasókönyv egy tovább fejlesztett változata. Ami számomra még különlegesség, egyedivé tette ezt a könyvet, az a fülszöveg helyén kinyíló Történelmi Magyarország térképe. Tekintetem rögtön Délvidékre szökött, ahol nem egy nagyvárost, nem bármelyik másikat láttam bejelölve, hanem szülővárosomat, Óbecsét. Ez a térkép útmutató az olvasókönyvben való barangoláshoz. A városok mellett található kis sárga körökben levő oldalszámok alapján találhatjuk meg a megfelelő történetet az olvasókönyvben. Először természetesen a Becse környéki oldalszámokat lapoztam fel. A török időket megjelenítő mondák, elbeszélések sokaságával találtam szembe magam. A becsei molnárok Móra Ferenc nyomán a Tisza partján élő török és magyar molnár életét mutatja be. Pontosan azokkal az erényekkel zárja a sorokat, melyek ritkaságszámban mennek a mai világban, s melyek fogalmát már gyermekkorban ismerni és érezni kell: „Becsület, tisztesség, szeretet, békeség.” (Földvári 2011: 109)

A Mozaik Kiadós könyvek fejezetekre osztva merítenek ki egy-egy témát, rendkívül tartalmasan. Ezek a könyvek nem csupán olvasókönyvek, hanem igazi Életlexikonok, saját tapasztalatom szerint nem csak 10-11 évesek részére.

Összegzés

Az alsó osztályos oktatás elsődleges feladata az alapkészségek, kompetenciák kiemelt fejlesztése. Az integrált anyanyelvi oktatás célja az anyanyelv tudatos használata különböző kommunikációs helyzetekben, gondolatok, érzelmek kifejezése. Az anyanyelv tantárgyán belül használatos tankönyvek a szóbeli és írásbeli kifejezőmód megalapozásának eszközei, tartalmuk elősegíti a társakkal és a felnőttekkel való kommunikációs helyzetekben a boldogulást.

Kiemelt célként szerepel az ismeretsajátítás során, hogy kialakuljon a saját élményeken, tapasztalatokon alapuló önálló ismeretszerzés képessége, az érdeklődés fenntartása, a véleményalkotás, a kritikus szemlélet kialakítása és a kreativitás felébresztése.

Köztudott, hogy a tantárgyak közötti integráció elősegíti a tanulók számára a természettudományi tárgyak, a humán tárgyak és a művészetek könnyebb megértését, átláthatóságát és az összefüggések felismerését.

Az anyanyelvi nevelés célja tehát a komplex ismeretszerzés. Az ember és a természet összhangjának hangsúlyozásával a természeti környezetet tisztelő, értékeit óvó élet szemlélet és gyakorlat kialakítása alapfeladat.

A magyar nyelv és irodalom tanításának célja az olvasás és írás megtanítása, a helyesírás megalapozása, a szövegértés műveleteinek elsajátítása, a gondolkodási képességek fejlesztése, a szövegalkotás algoritmusának elsajátítása, gyakorlása. A tudatos szövegbefogadás fejlesztése révén olvasni szerető, önálló olvasásra képes tanulók nevelése.

Mivel mindennapi életünkben is jelen van a természet, ezért egyértelmű a szoros kohézió a szépirodalmi és az ismeretterjesztő szövegek valamint a hagyományokat, ünnepeket és szokásokat bemutató írások között. A személyiségfejlesztéshez nagyban hozzájárulnak a gyerekek családi, baráti kapcsolatait bemutató szövegek, melyek az érzelmekre hatnak. A műfaji változatosság lehetővé teszi a több szempontú feldolgozást, a rugalmas gondolkodás kialakítását.

A jelentős történelmi események és személyek bemutatásával erősödhet vagy alakulhat ki a nemzettudat. Az esztétikai élmények befogadása, feldolgozása magas színvonalú illusztrációk és műalkotások bemutatása révén valósul meg.

Bizonyított tény, hogy a tankönyv tartalma, felépítése hat a tanuló személyiségére. A nemekről, a családokról, az iskolát, a tanulást és az egész társadalmat érintő sztereotípiák kialakulásáról árulkodnak a tankönyvek, s így leszögezhetjük, hogy mint szocializációs faktorok jelentős funkciójuk van. A rejtett tanterv részeként közvetítenek normákat, értékeket és elvárásokat a diákok felé. A rejtett tanterv feltárásának egyik meghatározó funkciója, hogy relális képet szolgáltatson a világról, környezetünkről, ahol élünk és magáról a társadalomról, amelyben élünk. A tankönyvek által kínált világ elősegítheti a meglévő sztereotípiák megerősödését, de meg is szüntetheti azokat vagy újak alakulnak ki.

Az olyan vizsgálatok, amelyek a tankönyvekben fellelhető társadalmi nemek reprezentációját, a családmodellek, a nő- és férfikép, a gyermek és a társadalom ábrázolását tekintették kutatásuk tárgyának, azt igazolják, hogy a tankönyvi modellek sok esetben eltérnek a valós élettől és az adott társadalom sztereotípiáit tükrözik. Ezen alapul a dolgozatban bemutatott komplex és átfogó saját kutatás is. Az általános iskolai olvasókönyveket vizsgálva összességében elmondható, hogy sokszor hamis kép jelenik meg a valóságról, sztereotíp elemekkel teletűzdelt olvasmányokkal találkoznak a diákok, melyek leginkább patriarkális családmodelleket mutatnak be, ezáltal rejtetten megerősítik a nemek társadalmi és családi szerepére vonatkozó különbségeit, s ezek a ráruházott szerepek a női és férfi szereplőkre már nem minden esetben mondhatók igaznak, aktuálisnak. Konfliktust okozhat, ha a tankönyvben más van, mint a valóságban. A diák megkérdőjelezi mindennapi életét, a családját, az információk hitelességét, mely őt körülveszi. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt, hogy a gyerekekre érzelmileg erősen hat a tankönyvszerzők által konstruált világ. Ezért fokozott figyelmet igényel az, hogy szemléletet képviselnek tankönyveink, a szövegek és az illusztrációk által. Reményeim szerint a rejtett tanterv anyanyelvi, nevelési és egyéb vonatkozásai tisztán és érthetően körvonalazódnak a dolgozatban tárgyalt vizsgálatok és meghatározott szempontok szerint.

A következő idézettel zárnám a munkám, mely kitűnően összefoglalja a leírtakat: „*Óceán partján élünk, s ahelyett, hogy falakat emelnénk, tanuljunk meg úszni.*” /Freedman/

Felhasznált irodalom

Blommaert, Jan 2012. *Chronicles of complexity. Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes*, Tilburg University, Ghent University

- http://www.tilburguniversity.edu/upload/19fb666f-300e-499b-badf-90204b0e89b1_tpcs%20paper29.pdf Letöltve: (2013.10.14.)
- Czachesz, E., Lesznyák, M., Molnár, E. K. (1996): *Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben*. *Educatio* 3. szám
- Dálnokiné, Pécsi Klára (2001): *Családkép a kisiskolások tankönyveiben*. *Új Pedagógiai Szemle* Január
- Gósy, Mária – Kovács, Magdolna: *A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében* <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1253/125306.htm> Letöltve: (2015.04.15.)
- Horváth F., Hargita: *A tankönyv mint szocializációs faktor* http://adattar.vmmi.org/cikkek/1792/letunk_2009.02_07_horvath_futo_hargita.pdf Letöltve: (2015.04.10.)
- Karlovitz, János Tibor: *Tankönyvkutatói perspektívák* http://epa.oszk.hu/02100/02137/00011/pdf/EPA02137_ISSN_1219-543X_tomus_12_fas_1_2007_047-062.pdf Letöltve: (2015. 04. 15.)
- Kereszty, Orsolya: *A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben* http://www.tanszertar.hu/eken/2005_03/kereszty.htm Letöltve: (2015. 05. 30.)
- Kiss, Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest.
- Kojanitz, László: *A tankönyvkutatás szerepe és feladatai* <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ko-Kojanitz-Tankonyvkutatas.html> Letöltve: (2015. 04. 15.)
- Lassú, Zsuzsa: *Hagyományos és modern női szerepek az iskolában* <http://www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam9/lassu.html> Letöltve: (2015. 06. 16.)
- Laundry, Rodrigue – Bourhis, Richard Y. 1997. *Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality*. IN: *Journal of Language and Social Psychology*, Vol. 16 No. 1, March 1997 (23-49)
- Lengyel, M. Tünde: *A tartalomelemzés fogalmának változása* http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_35_referatumkeszites_scorm_06/635_a_tartalomelemzs_fogalmnak_vltozsa.html Letöltve: (2015. 04. 15.)
- Lengyel, Zsolt (2012.): *Szóról szóra*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Nagy, Réka: *Nemi szerepek és nemi sztereotípiák az általános iskolai tankönyvekben* http://web.adatbank.transindex.ro/pdfdok/web4-5_09_Nagy.pdf Letöltve: (2015. 06. 16.)
- Scollon, Ronald – Scollon, Suzanne B. K. 2004. *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. Routledge.
- Szabó, L. Tamás 1988. A „rejtett tanterv”, Magvető Kiadó, Budapest.
- Szabó, L. Tamás: *Rejtett tanterv* http://www.kislexikon.hu/rejtett_tanterv.html#ixzz2y1MRvtu9 Letöltve: (2014.05.16.)
- Szabó, T. Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos” A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanárok metanyelvében, Ramma, Dunaszerdahely.
- Szabó T., Péter: *Iskolák nyelvi tájképe 1., Térkép e táj* <http://www.nyest.hu/hirek/terkep-e-taj>

Letöltve: (2014. 05. 16.)

Udžbenici na jezicima nacionalnih manjina za osnovne škole 2015/2016
<http://roditeljsrbija.com/udzbenici-na-jezicima-nacionalnih-manjina/6/>

Letöltve: (2015. 05. 30.)

Spisak odobrenih udžbenika za osnovnu školu

<http://roditeljsrbija.com/spisak-odobrenih-udzbenika-za-osnovnu-skolu/>

Letöltve: (2015. 05. 30.)

Vukov Raffai, Éva (2013): *Nyelvi attitűdök az anyanyelvi nevelésben Vajdaságban*.
Kézirat. Elhangzott Nyitran a 18. Élőnyelvi Konferencián.

A felhasznált tankönyvek jegyzéke:

Báлизs, Magdolna – Farkas, Erika – Juhász, Valéria (2008): *Olvasókönyv az általános iskolák 1. osztálya számára*, Belgrád: Zavod za udžbenike.

Erdély, Lenke (2009): *Olvasókönyv az általános iskolák 2. osztálya számára*, Belgrád: Zavod za udžbenike.

Erdély, Lenke (2006): *Olvasókönyv az általános iskolák 3. osztálya számára*, Belgrád: Zavod za udžbenike.

Erdély, Lenke (2009): *Olvasókönyv az általános iskolák 4. osztálya számára*, Belgrád: Zavod za udžbenike.

Földvári, Erika (2011): *Olvasókönyv negyedik osztályosoknak*, Szeged: Mozaik Kiadó.

Hámorszky H., Zsuzsanna – Aszódi, Éva – Tarbay, Ede (2002): *Mese és valóság, Olvasókönyv 3. osztály*, Szeged: Mozaik Kiadó.

Molnár Cs., László – Erdély, L. (2009): *Beszéljünk és írjunk! Munkafüzet anyanyelvből az általános iskolák 2. osztálya számára*, Belgrád: Zavod za udžbenike.

Molnár Cs., László – Erdély, L. (2009): *Keressük a szót! Munkafüzet anyanyelvből az általános iskolák 3. osztálya számára*, Belgrád: Zavod za udžbenike.

Molnár Cs., László – Erdély, L. (2009): *Szó és mondat, Munkafüzet anyanyelvből az általános iskolák 4. osztálya számára*, Belgrád: Zavod za udžbenike.

Képek forrása:

1.-4. osztályos olvasókönyvek és munkafüzetek anyanyelvből (Zavod za udžbenike, Beograd)

3. és 4. osztályos olvasókönyv (Mozaik Kiadó, Szeged)

v.

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES TANÍTÓ

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Klinócki Emil	A környezeti hatások szerepe az alsós tanulók mozgáskultúrájának kialakulására – dr. Lepeš Josip
Januskó Izolda	A hátrányos helyzetű tanulók oktatási problémái – dr. Ivanović Josip
Prágai Ágnes	A nevelési feladatok megvalósítása az általános iskolában – dr. Ivanović Josip
Komáromi Elena	Családi válság kihatása a gyermeknevelésre – dr. Ivanović Josip
Kurcinák Melissza	A meseszövegek (rajz)filmes kapcsolatai – dr. Hózsa Éva
Vajda Anita	A szóbeli és írásbeli szövegalkotás összehasonlító vizsgálata és tervezésének lehetőségei – dr. Vukov Raffai Éva
Bús Kornélia	A sport jelentősége az egészséges életmód kialakításában az alsó osztályos tanulóknál – dr. Lepeš Josip
Herceg Alexandra	A szülők szerepe az alsó tagozatos tanulók oktatásában és nevelésében – dr. Ivanović Josip
Tót Izabella	A családi nevelés hatása a gyermek iskolai teljesítményére – dr. Ivanović Josip
Szalma Tibor	Videokonferenciák lehetősége az általános iskolák alsó osztályaiban – dr. Takács Márta, dr. Námesztovszki Zsolt
Dömöndi Dorottya	A pedagógusok szakmai képességének felmérése Óbecse községben – dr. G. Molnár Irén
Rózsa Ramóna	A differenciált és kooperatív oktatás alkalmazása és hatékonysága az alsó tagozatos matematikaoktatásban – dr. Pintér Krekity Valéria
Skultéti Andrea	A testvérek szerepe a gyermek személyiségfejlődésében, iskolai eredményeiben és társas kapcsolataiban – dr. Ivanović Josip
Póth Máttyás	Mesekutatás, meseértelmezés és kivezető utak a meséből – dr. Hózsa Éva

Szabó Csilla	Gyermekábrázolás a filmművészetben – dr. Farkas Róbert
Janković Anabela	Matematika tanítása speciális tagozaton – dr. Pintér Krekity Valéria
Vinkler Manuella	A játék szerepe a tanítási-tanulási folyamatban – dr. Ivanović Josip
Miskolczy Janet Bernadett	Tapasztalatok a fogyatékkal élő fiatalok fejlesztésével kapcsolatban a Montessori-módszer szerint – dr. Ivanović Josip
Balázs Bálint	„A boldog békeidők” – dr. Dévavári Zoltán
Forgács Csilla	A szövegfeldolgozás folyamatának szakaszai az általános iskola alsó tagozataiban – dr. Vukov Raffai Éva
Szabó Laura	Betekintés a gyermekrajzokba és a TCT/DP által feltárt kreativitásba – Torok Melinda, magister
Gruber Klaudia	A média és a reklámok hatása a kisiskolások nevelésére – dr. Ivanović Josip
Horváth Timea	Fedezzük fel kincseinket – dr. Ivanović Josip
Ábrahám Izabella	Hiperaktív digitális bennszülöttek, avagy a neurológiai alapú teljesítményzavarok a XXI. században – dr. Ivanović Josip
Balassa Rita	Aranyút a frontális és az individuális munka között – dr. Ivanović Josip
Zámborszki Kitty	A testnevelés szerepe a tanulási felzárkóztatásban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulónál – dr. Lepeš Josip
Bašić P. Gréta	Az Életjel Csáth Géza Művészetbaráti Kör tevékenysége 2003–2015 között – dr. Dévavári Zoltán
Huszka Noémi	Z-generációs oktatási kihívások, avagy a tanítási-tanulási problémák felgyorsult világunkban – dr. Ivanović Josip
Juhász Dávid	Fészek – gyermekek és fiatalok napközije – dr. Ivanović Josip, Bagány Ágnes
Vranya Katalin	Szociális inadaptáció a pszichológia tükrében – dr. Démuth Ágnes
Mujagić Dániel	A nyelvi hátrányos helyzetből adódó beilleszkedési nehézségek – dr. Ivanović Josip, Bagány Ágnes

Szabó Batancs Melinda	Varázslatos mesevilág, avagy a mesék szerepe a nevelési folyamatban – dr. Ivanović Josip
Valkovics Melinda	A vásár hatása a gyermek iskolai teljesítményére – dr. Ivanović Josip, Bagány Ágnes
Tóth Bagi Kornél	Az elemek környezetszennyező hatása – dr. Czékus Géza
Budai Boglárka	Az egyetemi hallgatók kompetenciájának fejlesztése a tanulmányi kirándulásokon – dr. Czékus Géza
Pintér Norbert	Egy honlap-modell a környezetünk tantárgy oktatásához – dr. Czékus Géza
Szalma Izabella	Mire jó egy oktató-honlap? – dr. Czékus Géza

MESTERKÉPZÉS (MA)
TANÍTÓ – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Nagy Gabriella	Kooperatív tanítási módszerek alkalmazása matematikaórán – dr. Pintér Krekity Valéria
Bálint Zita	A zene és a Monarchia-irodalom novellatermése, valamint azok módszertani vizsgálata – dr. Hózsá Éva
Ördög Mariann	A tanulás tanítása az alsó osztályos matematikaórán – dr. Pintér Krekity Valéria
Tóth Delila	Matematikatörténeti érdekességek az alsó tagozatos matematikában – dr. Pintér Krekity Valéria
Simon Karolina	Egy privát nyelvhasználati szintér jellemzői – dr. Bene Annamária
Mészáros Boglárka	A logikai készségfejlesztés matematikai elméleti alapjai – dr. Takács Márta
Fekete Tímea	A motiváció szerepe a testnevelési tevékenységek sikeres végrehajtásában – dr. Lepeš Josip
Kiss Krisztina	Összefüggések az alsós tanulók testtömegindexe és a szülők iskolai végzettsége között – dr. Lepeš Josip
Molnár Tünde	A tanuló lakóhelye mint meghatározó tényező a motoros tudásuk fejlődésében – dr. Lepeš Josip
Bárdos Livia	A tanulók viszonya a matematika tantárgy tanulásához – dr. Pintér Krekity Valéria
Losonc Szintia	A problémamegoldás mint korszerű módszer a matematikaoktatásban – dr. Pintér Krekity Valéria
Kovács Cintia	A tehetségek felismerése és fejlesztése az alsó osztályos matematikaoktatásban és nevelésben – dr. Pintér Krekity Valéria
Juhász Dániel	Az alsó osztályokban tanító pedagógusok attitűdjei a matematikai értékelés függvényében – dr. Pintér Krekity Valéria
Viljanac Marina	Motoros tudás fejlesztése kisiskolás korban – dr. Lepeš Josip

Benkő Annabella	A népi játékok alkalmazása az alsós tanulók testnevelésében – dr. Lepeš Josip
Bognár Renáta	A rejtett tanterv anyanyelvi nevelési és egyéb vonatkozásai az alsó tagozatos oktatásban – dr. Vukov Raffai Éva
Januskó Izolda	Nyelvek, nyelvváltozatok az iskolában és azon kívül – dr. Vukov Raffai Éva
Bús Kornélia	Összefüggések az alsó osztályos tanulók motoros képességeinek és szabadidős aktivitásainak gyakorisága között – dr. Lepeš Josip
Prágai Ágnes	Tankönyvelemzés a matematikai oktatás és nevelés tükrében az általános iskola alsó tagozatán – dr. Pintér Krekity Valéria
Szarvák Éva	A vizuális reprezentálás szerepe a törtek tanításánál az alsó tagozatos matematikaoktatásban – dr. Pintér Krekity Valéria
Gulyás Ágnes	A hátrányos helyzetű és a tanulásban akadályozott tanulók koordinációs képességeinek fejlődése – dr. Lepeš Josip
Péity Tímea	A testtömegindex hatása a motoros képességekre az alsó tagozatos diákok körében – dr. Lepeš Josip
Fényszárusi Anna	Motoros készségek fejlődése különböző nemű tanulókkal – dr. Lepeš Josip
Kvasnica Aleksandra	A konstruktivista didaktika hozadéka a korszerű osztálytanításban – dr. Ivanović Josip

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES ÓVODAPEDAGÓGUS

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Bata Brigitta	Az óvodán kívüli szabadidős sporttevékenységek – dr. Lepeš Josip
Mujagić Tamara	Társas kapcsolatok kialakulása óvodáskorban – dr. Ivanović Josip
Szabó Tünde	Gyermekábrázolás a művészettörténet különböző korszakaiban – dr. Farkas Róbert
Fajferity Denis	A kishegyesi óvoda története a demográfiai adatok tükrében – dr. Czékus Géza
Sebestyén Péter	Medve-téma feldolgozása az óvodáskorú gyerekekkel – dr. Czékus Géza
Cseh Kornélia	Állattörténetek és illusztrációk a kortárs magyar gyermekirodalomban – dr. Hózsá Éva
Kovács Nóra	Függőleges utazások és kimozdulások a mesebirodalomban – dr. Hózsá Éva
Nagy Borsos Benjamin	Prezentációs technológia az óvodai foglalkozásokon – dr. Takács Márta
Loboda Csilla	A motoros képességek fejlődési dinamikája az óvodában – dr. Lepeš Josip
Bozsóki Anasztázia	A testtömegindex és koordináció összefüggései a 6 éves gyermekeknél – dr. Lepeš Josip
Vörös Imelda	Többszólamú turul – környezetvédelmi nevelés színházi eszközökkel – dr. Czékus Géza
Sándor Kinga	A család mint elsődleges szocializációs hely – dr. Ivanović Josip
Kapás Mónika	Az értelmileg akadályozott gyerek nevelése és oktatása – dr. Ivanović Josip, Bagány Ágnes
Alexa Katalin	A hátrányos helyzetű gyermekeket érintő nehézségek az óvodában és iskolában – dr. Ivanović Josip, Bagány Ágnes

Bálint Brigitta	Nagycsoportos óvodások képesség- és készség szintjének vizsgálata, fejlesztési lehetőségek ajánlása – dr. Ivanović Josip, Bagány Ágnes
Csipa Henrietta	Tanulási zavarok előjelei óvodáskorban – dr. Ivanović Josip, Bagány Ágnes
Csóti Krisztina	Az iskoláskor előtti gyermek viselkedését befolyásoló családi problémák – dr. Ivanović Josip, Bagány Ágnes
Máriás Krisztina	„A szeretet vakmerő vállalkozás”, avagy mit jelent nevelőszülőnek lenni? Esettanulmány a befogadó család életéről – dr. Ivanović Josip, Bagány Ágnes
Ujházi Orsolya	Az inklúzió alkalmazása az óvodában – dr. Ivanović Josip
Győrfi Adrianna	Egészséges életmódra nevelés Vajdaság iskoláskor előtti intézményeiben – dr. Borsos Éva

MESTERKÉPZÉS (MA)
ÓVODAPEDAGÓGUS – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Gyalus Csilla	Intenzív idegen nyelv fejlesztés az óvodában – dr. Takács Márta
Mészáros Ibolya	Népmese az óvodában – dr. Raffai Judit
Horváth Csilla	Moholi húsvéti szokások – dr. Raffai Judit
Bálint Klaudia	Népi játékok Óbecsén – dr. Raffai Judit



TANÁRAINK, MUNKATÁRSAINK TEVÉKENYSÉGE ÉS PUBLIKÁCIÓI



Czékus Géza

TANÁCSKOZÁSOK

MALT¹⁴ Conference. International conference Multi-dimensional aspects of learning and Teaching in science and mathematics education. University of Novi Sad Faculty of Education in Sombor. Sombor 3-4. October

Zorkóczy Lajos: Újvidék és környékének flórája (Flora Novog Sada i okoline) – a kötet szerb nyelvű fordításának bemutatása – szakvéleményező. Matica srpska, Újvidék, 2014. október 20.

Természettudományok időszerű kérdései és diskurzusai című nemzetközi hatókörű tudományos tanácskozás. Újvidék, 2014. 10. 25. Meghívott előadó

Óbudai Egyetem IV. Trefort Ágoston szakmai tanárképzési konferencia. 2014. november 20. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

5th International Congress Biomedicine and Geosciences – Influence of environment on human health. Proceedings. Association of Geophysicists and Environmentalists of Serbia. Beograd, 3-4. March 2015. Czékus Borisz, Czékus Géza (2015): Tri hektara je potrebno našim studentima

XI. Kárpát-medencei környezettudományi konferencia. Szentágothai János Szakkolégium. 2015. május 6-9., Pécs (Czékus Borisz, Czékus Géza (2015): A szabadkai egyetemisták ökolábnyma)

14. Lošinjski dani bioetike. Hrvatsko filozofsko društvo. Mali Lošinj, 17-20. svibnja 2015 (Czékus Borisz, Czékus Géza (2015): Ekootisak naše budućnosti)

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

Czékus Géza (2014): **Felvételi tájékoztató 2015.** Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. e-book. ISBN 978-86-87095-18-2

TANULMÁNYOK

Czékus Géza (2014): **Környezettudatosságra nevelés városdísztítéssel.** In: Ősz Rita (edit.): Empirikus kutatások a szakképzésben és a felsőoktatás-pedagógiában. Kutatási füzetek XII. DSGI Ergonómiai Mérnöki Iroda Kft. Budapest. ISBN: 978-963-89747-3-0 ISSN: 2063-4358 pp. 215–235.

Czékus Géza (2014): **Petőfi költészete biológus szemmel.** In: Berényi János (edit) (2014): Tudástérkép. Konferenciakötet. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék, 2014. ISBN 978-86-89095-06-7 pp. 382–391.

Czékus Géza (2014): **Száz évvel ezelőtt született dr. Sturc Béla.** In: Tóth Péter (edit) (2014): Óbudai Egyetem IV. Trefort Ágoston szakmai tanárképzési konferencia.

- Programfüzet. 2014. november 20. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. pp 11–12.
- Cekuš Geza (2014): **Practical Education of University Students at the University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica.** In: Obradović D., Branković, N. (edit) (2014): MALT' 14. Conference. International conference Multi-dimensional aspects of learning and Teaching in science and mathematics education. Book of Abstracts. University of Novi Sad Faculty of Education in Sombor. Sombor 3-4. October 2014. ISBN 978-86-6095-034-7 pp. 57.
- Czékus Géza (2014): **Az urbánus környezet biodiverzitása.** Létünk 4. 83–96. Természettudományok időszerű kérdései és diskurzusai című nemzetközi hatókörű tudományos tanácskozás. Újvidék, 2014. 10. 25.
- Czékus Géza (2014): **Sturc Béla centenáriuma.** In: Ricz (edit.): Bácsország 2014/4 (71.) 86–87.
- Czékus Géza, Czékus Borisz (2015): **A biológiai sokféleség megőrzése mint az EU-csatlakozás egyik lehetséges kapuja vagy gátja.** Létünk 1. 63–83.
- Czékus Géza (2015): **Zorkóczy szerb nyelven is** (Bemutatták Zorkóczy Lajos Újvidék és környékének flórája című könyvének szerb nyelvű fordítása). Létünk 1. 191–193.
- Czékus Borisz, Czékus Geza (2015): **Tri hektara je potrebo našim studentima.** In: Predavanja po pozivu/Invited Lectures (Zbornik radova V International Congress Biomedicine and geosciences – influence of environment on human health, Beograd, March 03-04, 2015). 101–109.
- Czékus Borisz, Czékus Géza (2015): **Ecological footprint of our future.** In: (Hrvoje Jurić, edit.): 14. Lošinjski dani bioetike. Mali Lošinj, Hrvatska, 17-20. svibnja 2015. Simpozij Integrativna bioetika i nova epoha. Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb. 103-104.
- Czékus Géza (2015): **Kulturális örökség – Az egyhajúvirág.** In: Bácsország 2015/1.
- Czékus Géza (2015): **Ami a Szent Rókus-kultusból Szabadkán megmaradt.** In: Bácsország 2015/3. (74) 56–60. ISSN 1450-6831

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

Szervezés:

1. Módszertani konferencia (Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar III. nemzetközi tudományos konferenciája, 2015. 05. 30.) – a szervezőbizottság elnöke
2. A Kutatók Éjszakája MTTK szervezője (2015. 09. 25.)
3. Az MTTK népszerűsítése a középiskolások körében – szervező
4. Tanulmányi kirándulások szervezője és lebonyolítója:
Nyíregyháza és Debrecen 2014. 10. 13–14.
Gyula – Erdei Iskola – 2014. 10. 17.
Szeged – Vadaspark, Fűvészkert; Mórahalmi bivalyrezervátum 2014. 10. 29.
Törökfalu (Utrine) – 2015. 04. 23.
Budapest, Természettudományi Múzeum (Múmiakiállítás, múzeumpedagógia) 2015-04-28
5. OTDK – Pécs, 2015. április 8–9. – megfigyelői minőség

6. Több kisebb tanulmányi látogatás megszervezése
7. Tudóstalálkozó (Biodiverzitás a Bibliában) ÚE MTTK és Felsőoktatási Kollégium, Szabadka, 2015. 19-25

Szerkesztés

1. Czékus Géza, Major Lenke (2014): **Módszertani Közlöny** IV. évf. 1. szám. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISSN 2217-4540 ETO/UDC: 371.3
2. Czékus Géza, Major Lenke (2015): **Abstracts**. 4th International Methodological Conference. May 30, 2015 Subotica, Serbia. University of Novi Sad, Hungarian Teacher Training Faculty, Subotica. ISBN 978-86-87095-45-8

Egyéb:

Hét alapképzésen lévő hallgató vezető tanára;
 Egy mesterképzésen lévő hallgató vezető tanára;
 Az MTTK által akkreditáltatott 3 program résztvevője (a módszertani konferencia programvezetője);
 Az önkéntes véradás megszervezése a hallgatók körében;
 A Tudomány Éjszakája rendezvény kari szervezője;
 A Kar képviselője az Újvidéki Egyetem Természettudományi-Matematikai Szakbizottságában;
 A VMÖT tagja
 TDK műhelymunka
 VMTDK (mentor és zsűritag),
 különböző bizottsági tagságok
 Arcus-Topolya – Környezetvédelmi előadás a nyári tábor résztvevőinek 2015. 07. 28.
 Iskolán kívüli iskola – előadás Nyári Egyetem (ÚE MTTK) 2015. 08. 26.
 Turul – előadás Nyári Egyetem (ÚE MTTK) 2015. 08. 28.
 Az interaktív tábla használata – 3 előadás (Belgrád és Újvidék) – akkreditált továbbképzés
 A budapesti Corvinus Egyetem Kertészettudományi Kar zentai Határon Túli Levelező Tagozatának vendégtanára
 Több program és akkreditált továbbképzés szervezője és lebonyolítója, gyakorlatok szervezője,
 A módszertani gyakorlatok szervezője
 A módszertani konferencia szervezőbizottságának elnöke



Dévavári Zoltán

TANÁCSKOZÁSOK

1. Emlékezés egy nyár éjszakára, Budapest, MTA-BTK ITI, 2014. szept 15–17.
2. Fejezetek a Délvidék múltjából II., Szeged, MTA SZAB, 2015. január 16.
3. A XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia (XXXII. Državna Studentska Konferencija Republike Mađarske) Humántudományi Szekció zsűritagja, Budapest, PPKE BTK, 2015. április 8–10.
4. A múlt üzenetei – Zsidó emlékek, Szabadka, Magyarország Főkonzulátusa, 2015. június 16.
5. Erasmus+ projektindító szakmai program, PTE, Pécs, 2015. június 23–24.

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

1. Új partok felé – Kisebbségi kiütkeresés, szellemi és politikai irányzatok a Délvidéken és a Magyar Párt megalakulása (1918–1923), VMMI, Zenta, 2014
2. Prilozi Istoriji subotičkih jevreja – Adalékok a szabadkai zsidóság történetéhez (1920–1944), Jevrejska Opština Subotica, Szabadkai Zsidó Hitközség, 2014
3. Egyetemes történelem a kezdetektől napjainkig, tankönyv. Kiadó: Újvidéki Egyetem, MTTK, 2015

TANULMÁNYOK

- Két tűz között – A szabadkai zsidóság megsemmisülése – Feljelentők, besúgók, életmentők és áldozatok, in: Magyar Holokauszt 70. Veszteségek és felelőségek, Logos Kiadó, Budapest, 2014
- Az első világháború feldolgozása és bemutatása a szerbiai általános és középiskolai tankönyvekben, Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2014
- A terror propagandája, Az Orjuna működése a Délvidéken (1922–1923), Délvidéki Szemle, 2015. szeptember
- A regényekben sokkal pontosabban lehet tudni, hogy mi történt, mint a valóságban. Századok – A Magyar Történelmi Társulat folyóirata (1867), 148. évfolyam, 6. szám (2014. december)
- Jegyzetek a napról – A boldog békeidők képzetének lebontása – Gyóni Géza írásai a szabadkai Bácskai Hírlapban, MTA BTK ITI, 2015
- A szabadkai zsidóság eszme- és politikatörténete (1918–1939). In: Élettől életig – a holokauszton át (Od života do života – kroz holokaust), Forum, Újvidék, Jevrejska Opština Subotica/Szabadkai Zsidó Hitközség, 2015
- Привредна смена у Суботици – Евидентирање и експропорција јеврејске имовине (1941–1942), Rad Muzeja Vojvodine 56, Novi Sad, 2014

- Élet az új államban – A szabadkai zsidóság és az antiszemitizmus (1918–1939), MTTK Évkönyv, Szabadka, 2014
- Egy családi tragédia margójára: A Bácsmegyei Napló, a Minerva Nyomda és a Fenyves család sorsa (1941–1947), Híd, Újvidék, 2014 decemberi szám
- Amikor a tömeghangulat felett a jog volt az úr – A Varga-féle kémper másodfokú ítéletének a rekonstrukciója (1923), MTTK Évkönyv, Szabadka, 2015
- A szabadkai zsidóság sorsa a levéltári dokumentumok tükrében (1941–1944)—Sudbina Subotičkih jevreja u svetlu arhivskih dokumenata (1941–1944), Jevrejska Opština Subotica, Szabadkai Zsidó Hitközség, 2014

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

- Szakfordítás: Prof. dr. Duško Radosavljević: A koszos kéz dühe – A fasizmus egykor és most (Eredeti cím: „Bijes prljavih ruku” – Fašizam nekad i sad) in: Konferencija 70 godina od holokausta u Subotici – Konferencija 70 évvel a szabadkai holokauszt után, Jevrejska Opština Subotica, Szabadkai Zsidó Hitközség, 2014
- Szakfordítás: Mirko Grlica: Szabadka úgy tett, mintha minden rendben lett volna – A holokauszt kulminálódása az antiszemitizmus évtizedes tolerálásának következményeként (Eredeti cím: A Subotica se pravila kao da je sve u redu – Holokaust kao kulminacija višedecenijska trpeljivosti prema antisemitizmu in: Konferencija 70 godina od holokausta u Subotici – Konferencija 70 évvel a szabadkai holokauszt után, Jevrejska Opština Subotica, Szabadkai Zsidó Hitközség, 2014
1. Az Évkönyv szerkesztőbizottságának a tagja, 2014
 2. Recenzió: Patak Márta: A test mindent tud, Forum, Újvidék, 2015
 3. XIX. Kárpát-medencei honismereti verseny (tudományos vetélkedő a középiskolák számára), Szabadka, 2014 novembere: csapatom második helyezést ért el
 4. A XX. Kárpát-medencei honismereti verseny szervezőbizottságának a tagja, 2015 augusztus–november
 5. 2014. október 23.: Rendkívüli történelemóra az MTTK-n
 6. 2014. március 15.: Rendkívüli történelemóra az MTTK-n
 7. A történelemszakkör vezetése az MTTK-n a 2014/2015-ös tanév második félévében

**Farkas Róbert****BIBLIOGRÁFIA****ÖNÁLLÓ KÖTET**

Vizuális vs Nemvizuális. Újvidéki Egyetem MTTK, Szabadka, 2014

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Újvidék, Stúdió M – Live koncert Ableton push 08. 10. 2014.



Gábrity Eszter

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

Takács, Zoltán, Gábrity, Eszter. 2014. Development of higher education networking in the multiethnic border region of North Vojvodina. In: Milan Bufon, Julian Minghi, Anssi Paasi (eds.): *The New European Frontiers. Social and Spatial (Re)Integration Issues in Multicultural and Border Regions*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 252-274.



Gábrity Molnár Irén

TANÁCSKOZÁSOK

1. Gábrity Molnár Irén: A szerb–magyar határ menti migrációs térség jellemzése. *Tudástérkép konferencia*, szervezők Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék és a MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Budapest. 2014. április 12. MTTK, Szabadka. Szerbia
2. Gábrity Molnár Irén: A vajdasági tudós szervezetek tevékenysége/esélye, MTA 185. közgyűlése, MTA KÜLSŐ TAGOK FÓRUMA, Tudomány és magyarság. Az akadémiai határon túli magyar tudományosság program 2013. évi eredményeiből. 2014. május 5. MTA Székháza, Budapest, Magyarország
3. Gábrity Molnár Irén: Magyar fiatalok a Vajdaságban, Nemzetstratégiai Kutatóintézet NEMZETSTRATÉGIAI AKADÉMIA konferencia- és programsorozatának II. rendezvénye a KÜLHONI MAGYAR IFJÚSÁG HELYZETE, a Külhoni Magyar Ifjúságkutatás – 2014 projekt nyitókonferenciája. *Társrendező*: Nemzeti Köszolgálati Egyetem. NKE Ludovika Campus, 2014. június 19. Budapest, Magyarország
4. Gabrić-Molnar Iren, Slavić Agneš: The impact of emigration from Serbia to Hungary on the Human resources of Vojvodina; INTERNATIONAL SYMPOSIUM „ACADEMICIAN BERISLAV BETA BERIĆ“ HUMAN RESOURCES AND REGIONAL DEVELOPMENT. Organised by: Provincial Secretariat for Health Care, Social Policy and Demography, Vojvodina Province, Republic of Serbia Matka Srpska (the Serbian Cultural and Scientific Institution) University of Novi Sad Faculty of Sciences Department of Geography, Tourism and Hotel Management Novi Sad. Serbia, 13-14th November 2014. Serbia.

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

1. Irén Gábrity Molnár: The Bologna process in Serbia – With a Special Focus on the Situation of the Higher Education of Vojvodina, Book Chapter In: *“The Bologna Process in Central and Eastern Europe”* edited by Tamas Kozma, Magdolna Rébay, Andrea Óhidy, Éva Szolár. Translated by Eszter Gábrity. Studien zur international vergleichenden Erziehungswissenschaft. Schwerpunkt Europa – Studies in International Comparative Educational Science. Focus: Europe. Vo.2. DOI 10.0007/978-3-658-02333-1_9, VS Verlag | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Germany/ Deutschland. 2014. pp. 223–256. http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-658-02333-1_9#page-1
2. Gábrity Molnár Irén: Következétesen az élet színpadán/Dosledno na pozornici života (portret). In: Káich Katalin: *A kölcsönösség színpadtere/Scena uzajamnosti*. Vajdasági Színházmúzeum/Pozorišni muzej Vojvodine, Novi Sad. 2014. pp. 271–276., 353–357.

3. Gábrity Molnár Irén: Az ifjúságkutatások a Vajdaságban. In. Bali János, Marelyin Kiss József szerk. *Metszetek. Külhoni magyar ifjúságkutatás 2014*, Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest, 2014. pp. 14–35.
4. Gábrity Molnár Irén: *A vajdasági szórványság útkeresése*, Kárpát-medencei szórványműhelyek kötete, Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest, 2014
5. Gábrity Molnár Irén, Ágyas Réka: *A vajdasági (magyar) fiatalok karrierút állomásai*, Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest, 2014

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

1. „Kárpát-medencei Közgazdász Konferencia – Magyar nyelvű gazdasági képzés a Kárpát-medencében” kerekasztal vita. Budapesti Corvinus Egyetem, 2014. január 23–24., Magyarország
1. Aktív részvétel a Magyar Tudományos Akadémia „Magyar Tudományosság Külföldön” Elnöki Bizottságban (Budapest, Domus Hungarica Vendégház, 2014. 02. 10.; 2014. 03. 24. és 2014. 10. 06.) Magyarország
2. *A vajdasági magyar felsőoktatás esélyei a regionalizálódó nemzetközi kapcsolatrendszerben. Önálló és/vagy a határon átvélő felsőoktatás útján...* Magyarságkutató Tudományos Társaság konferencia, 2014. február 20., Szabadka, Szerbia
3. *A felsőoktatás távlatai régiókban...* – MTT könyvbemutató (Takács Zoltán: Felsőoktatási határ/helyzetek), Regionális Szakmai Pedagógus-továbbképző Központ és a József Attila Könyvtár épülete. 2014. március 7. Magyarkanizsa, Szerbia
4. *Lakossági kapcsolatok és migrációk a szerb–magyar határ menti régióban*, 7. Kárpát-medencei Fiatal Politológusok Konferenciája, FiPol a Kárpát-medencei Fiatal Társadalomtudósok Konferenciája, 2014. április 3–4. Szabadka, Szerbia
5. *Az ifjúságkutatások leltára a Vajdaságban 2000–2014.* Workshop KÜLHONI MAGYAR IFJÚSÁGKUTATÁS 2014, Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest Társrendezők: Századvég Alapítvány, Pi-net – Postgraduates’ International Network, Magyar Szociológiai Társaság. 2014. április 10., Budapest, Magyarország



Halasi Szabolcs

TANÁCSKOZÁSOK

- Lepeš, J., **Halaši, S.**, Čapo, M., Milić, Z., Štajer, A. (2015). Motoričke sposobnosti i školska zrelost kod dece predškolskog uzrasta. In R. Romanov (Ed.), *Naučni skup sa međunarodnim učešćem „Razvojne karakteristike deteta predškolskog uzrasta“*. April, 25-26, 2015, (p.42). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu i Fakultet za sport i turizam u Novom Sadu. ISBN:978-86-85-871-29-0
- Lepeš, J., **Halaši, S.**, Štajer, A. & Milić, Z. (2015). A hátrányos helyzetű alsós tanulók motoros képességeinek változása [Changes in motor abilities at primary school disadvantaged children]. In J. Lepeš (Ed.), *IV. Međunarodna metodička naučna konferencija „Efekti nastave metodike na kvalitetnije obrazovanje učitelja i vaspitača“*. Maj, 30, 2015, (p. 54). Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku. ISBN:978-86-87095-55-7
- Lepeš, J., & **Halaši, S.** (2015). Razvoj motoričkih sposobnosti i njihova povezanost sa nekim osnovnim kompetencijama kod učenika koji žive u nepovoljnim životnim uslovima. In A. Mandak (Ed.), *Zbornik sažetaka prvog naučnog skupa sa međunarodnim učešćem „Nastava i nauka u vremenu i prostoru“*. Mart, 6-7. 2015, (p.108). Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu-Leposavić. ISBN: 978-86-84143-34-3
- Lepeš, J., Milić, Z., & **Halaši, S.** (2015). Uticaj antropometrijskih karakteristika na eksplozivnu snagu pojedinih mišića nogu kod dece narušenog posturalnog statusa. In D. Rajić (Ed.), *Zbornik rezimea sa 8. Međunarodne interdisciplinarne naučno-stručne konferencije „Horizonti“*. Maj, 8-9, 2015, (p. 50). Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera. ISBN: 978-86-87893-3
- Lepeš, J., **Halaši, S.**, & Ivanovović, J. (2015). Motor abilities and readiness for school in special needs children. In T. Gazdić-Alerić & M. Rijavec (Eds.), *Book of Abstracts „Researching Paradigms of Childhood and Education“*, April 13-15, 2015, (p. 27). Opatija: Faculty of Teacher Education University of Zagreb. ISBN: 978-953-7210-77-9
- Halasi, Sz.**, & Lepas, J. (2015). Physical activity of Teachers' Training Faculty students in Subotica. ECER-„Education and Transition-Contributions from Educational Research“, September, 8-11, 2015. Budapest: Corvinus University.

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

- Ihász, F., Finn, K. J., Lepas, J., **Halasi, S.**, & Szabó, P. (2015). Body Composition Comparisons by Age Groups in Hungarian Adults. *International Journal of Morphology, International Journal of Morphology*, 33(31), 850-4. ISSN 0717-9502.

- Lepeš, J., **Halasi, S.**, & Bohner-Beke, A. (2015). Leisure Time of Teachers' Training Faculty Students in Subotica. *Sport Mont*, 13(43,44,45), 345-349. ISSN: 1451-7485.
- Milić, Z., Lepeš, J., & **Halasi, Sz.** (2015). Analysis of strength of particular muscle groups in children with postural disorders. *Sportske nauke i zdravlje* 5(1), 74-80. ISSN 2232-822X UDC:572.511-057.874.



TANÁCSKOZÁSOK

- IV. Nemzetközi Módszertani Konferencia, Szabadka, 2015. május 30.
VIII. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Szabadka, 2015. szeptember 18-19.

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

- Borišev Milan, Horak Rita, Pajević Slobodanka, Orlović Saša, Nikolić Nataša, Župunski Milan, Pilipović Andrej (2015): Daily dynamics of photosynthetic parameters in beech population under periodical drought conditions. *Central European Journal of Biology*, 10 (1): 201-210.
- Cekuš Geza, Horak Rita (2014): Povezivanje prirode i društva sa nastavnim predmetima 4. razreda. Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja. *Tematski zbornik*, 3: 43-56.
- Major Lenke, Horák Rita (2015): A környezeti nevelés helye a tantárgyak rendszerében. VIII. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. In press
- Horák Rita, Major Lenke, Sóti Livia (2015): A növény részei. IV. Nemzetközi Módszertani Konferencia. Szabadka. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. In press

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

- Doktori disszertáció megvédése, melynek címe: Fiziološke adaptacije bukve (*Fagus sylvatica* L.), smrče (*Picea abies* (L.) Karsten) i jele (*Abies alba* Mill.) na sezonsko variranje abiotičkih činilaca u četiri zaštićena planinska staništa Republike Srbije

**Hózsza Éva**

TANÁCSKOZÁSOK

2015. április 25.: Pálma-álmok, pálma-dialógusok (Ami a novellákat összeköti). A tanácskozás címe és szervezője: Tudás és régió. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2015, VMAT, Szabadka
2015. október 28.: Rajsli Ilona–Hózsza Éva–Horváth Futó Hargita: Név – irodalmi névadás – szemantikai távlatnyitás. A tanácskozás címe és szervezője: A jelentésvizsgálat (új) horizontjai. Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék
2015. november 7.: Leír(hat)ja-e a kortárs vajdasági magyar szerző a tulajdonnevet? Projekt tanácskozás: A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

BIBLIOGRÁFIA

KÖTET

A móló hangja. Életjel, Szabadka, 2015

TANULMÁNYOK

- Áthúzott ünnepek. In: Csányi Erzsébet szerk.: *Ünnep.* konTEXTUS Könyvek 9. Bölcsészettudományi Kar – Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2015, 113–126.
- Hózsza Éva–Hicsik Dóra: Ami a városnak jó. In: Ózer Ágnes szerk.: *Élettől az életig a holokauszton át.* Forum, Újvidék – Szabadkai Zsidó Hitközség, Szabadka, 2015, 114–142.
- Hofmannsthal architektúra. In: *Tanulmányok,* Újvidék, Bölcsészettudományi Kar, 2015. 1.
- Hózsza Éva – Rajsli Ilona – Horváth Futó Hargita: *The relation of a personal name-examination and literary naming in the Hungarian literature in Vojvodina (Személynév-vizsgálat és irodalmi névadás relációja a vajdasági magyar irodalomban).* Harri Mantila–Jari Sivonen–Sisko Brunnin–Kaisa Leinonen–Santeri Palviainen ed.: *Book of Abstracts of XII International Congress for Finno-Ugric Studies – University of Oulu, 2015. Juvenes Print, Oulu (Finland), 2015. 366.*

TEVÉKENYSÉGEK

2015. március 5.: A Kosztolányi-talány című vetélkedő kérdéseinek összeállítása, Városi Könyvtár, Szabadka
2015. március 17.: A Középiskolások Művészeti Vetélkedőjének szabadkai elődöntője – az írásművek zsűrizése
2015. március 19.: Hivatalos megbeszélés az új szak vendégtanáraival kapcsolatban. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
2015. március 26.: Kosztolányi-talány. A vetélkedő bírálóbizottságának tagja, Városi Könyvtár, Szabadka
2015. március 27.: 15. Klasszikus Erdélyi Magyar Irodalom, Kárpát-medencei Próza felolvasó Verseny, a bírálóbizottság tagja, Kiskunhalas
2015. április 30.: A Kosztolányi Dezső Tehetséggondozó Nyelvi Gimnázium felvételi tesztjének összeállítása, Szabadka
2015. június 27. és július 1.: Felvételi vizsga a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon, képességvizsga, az irodalmi feladatok előkészítése és javítása
2015. szeptember 8.: Felvételi vizsga a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon, az irodalmi feladatok előkészítése és javítása
- Az egész tanév során: A Kiadói Bizottság és az Arculat Bizottság tagja.



Huszar Elvira

TEVÉKENYSÉGEK

2014. Átvehette a Magyarország köztársasági elnöke által adományozott Magyar Érdemrend tisztikeresztje kitüntetését.
2015. március 14.: a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar vegyeskarának hangversenye a Kar dísztermében (1848-as megemlékezés)
2015. április 12-én a Vajdasági Magyar Tudományos Akadémia Nemzetközi Konferenciáján való részvétel előadóként. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. Téma: A vezénylés alapjai
2015. május 30-án a Nemzetközi Módszertani Konferencián való részvétel előadóként. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. Téma: A zenei emlékezőképesség fejlesztése


Ivanović Josip

TANÁCSKOZÁSOK

2014. január 24-én: **Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju s naglaskom na obrazovanje Roma** – uvodno predavanje (Josip Ivanović). A tanácskozás címe: Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji – Ro - ufos - luna - MI – stručno-znanstveni seminar na temu romologije u P+8 – „Ljepotica”, Velika vijećnica, Imre Nagya bb, Beli Manastir, Hrvatska.
2014. szeptember 26-án és 27-én: **Bajka u korelacijsko-integracijskom sustavu** (Josip Ivanović és Aleksandar Nagy Olajos). A tanácskozás címe: A mese és kontextusai – 8. Nemzetközi Interdiszciplináris Tudományos Konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Vajdaság, Szerbia.
2014. szeptember 29-én: **Pedagoške i didaktičke pretpostavke primene interaktivne table** – uvodno predavanje (Josip Ivanović). A továbbképzés címe: Interaktív tábla használata az oktatásban, az akkreditált képzés vezetője: dr. Námesztovszki Zsolt. A továbbképzés helyszíne: Miloš Crnjanski Általános Iskola, Belgrád, Szerbia.
2015. január 8-án és 9-én: **Mogućnosti poboljšanja položaja Roma u odgoju i obrazovanju** – pozvano plenarno predavanje (Josip Ivanović). A tanácskozás címe: Međunarodna je znanstveno-stručna konferencija Položaj Roma u odgoju i obrazovanju organizirana u okviru projekta Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji (RO-ufos-luna-MI) Učiteljskoga fakulteta u Osijeku Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska.
2015. április 13-tól 15-ig: **Motor abilities and school readiness at disadvantaged children** – predavanje (Szabolcs Halasi, Josip Lepeš i Josip Ivanović). A tanácskozás címe: Međunarodna je znanstvena konferencija Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu Sveučilišta u Zagrebu, A tanácskozás helyszíne: Opatija, Opatija, Grand Hotel 4 opatijska cvijeta****, Hrvatska.
2015. május 30-án: **Primjena tematskog integriranog planiranja u suvremenoj nastavi književnosti** (Josip Ivanović és Aleksandar Nagy Olajos). A tanácskozás címe: 4. Nemzetközi Módszertani Tudományos Konferencia A módszertan oktatásának hatékonysága az óvodapedagógusok és osztálytanítók minőségesebb képzésében. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Vajdaság, Szerbia.

BIBLIOGRÁFIA

- Ivanović, Josip & Nađ-Olajoš, Aleksandar (2014): *Bajka u korelacijsko-integracijskom sustavu*, In: „A mese kontextusai – VIII. tudományos konferencia tanulmánykötete / Bajka, priča i njeni konteksti – Zbornik radova VIII. međunarodne znanstvene konferencije / The tale and its contexts – 8th International Scientific Conference volume of studies, Szabadka / Subotica: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar / Univerzitet u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, pp. 212–223.

- Ivanović, Josip & Nađ-Olajoš, Aleksandar (2014): *Bajka u korelacijsko-integracijskom sustavu / Fairy tales in the correlation and integration system*, In: „A mese kontextusai – VIII. tudományos konferencia – program és rezümékötet – 2014. szeptember 26. és 27. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Strossmayer u. 11 / Bajka, priča i njeni konteksti – VIII. međunarodna znanstvena konferencija – program i zbornik sažetaka – 26. i 27. rujna 2014. Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, Strossmayerova 11 / The tale and its contexts – 8th International Scientific Conference – Program and volume of abstracts – 26th and 27th September, 2014, Teacher Training Faculty in Hungarian Language, Subotica, Strossmayer str. 11, Szabadka / Subotica: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar / Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, pp. 64–65.
- Ivanović, Josip & Nađ-Olajoš, Aleksandar (2014): *Vjerska nastava u korelacijsko-integracijskom sustavu*, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar – Évkönyv – Tanulmánygyűjtemény, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara, Volume 9; Number 1/2014, pages 180–191.
- Ivanović, Josip – Španović, Svetlana & Gajić, Olivera (2014): *Od samousmerenog do kooperativnog učenja u novom medijskom okruženju – naučna monografija*, Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici Univerziteta u Novom Sadu, [196 pp.][elektronski optički disk].
- Ivanović, Josip (2015): *Mogućnosti poboljšanja položaja Roma u odgoju i obrazovanju / The Possibilities of Improving the Position of Roma Children in Education*, In: „Međunarodna znanstveno stručna konferencija – Položaj Roma u odgoju i obrazovanju / International Scientific and Professional Conference – The Position of Roma in Education – 8.-9. siječnja 2015. / January 8-9, 2015 – Osijek, Croatia – Sažetci izlaganja / Book of Abstracts”, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku / University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti / Faculty of Education, pp. 48–49.
- Ivanović, Josip (2015): *Mogućnosti poboljšanja položaja Roma u odgoju i obrazovanju / The Possibilities of Improving the Position of Roma Children in Education*, In: Vesnica Mlinarević – Maja Brust Nemet & Jozef Bushati (Eds.) „Obrazovanje za interkulturnalizam / Intercultural Education – Položaj Roma u odgoju i obrazovanju / International Scientific and Professional Conference – The Position of Roma in Education”, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku / University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti / Faculty of Education, pp. 63–89.
- Nađ-Olajoš, Aleksandar & Ivanović, Josip (2015): *Primjena tematskog integriranog planiranja u suvremenoj nastavni književnosti / Use of Thematic Integrated Planning in Teaching Literature*, In: Josip Lepeš – Géza Czékus & Lenke Major (Eds.): „4th International Scientific Conference on Methodology – The Influence of Methodology Teaching on the Quality of Teacher and Pre-school Teacher Training – May 30, 2015 Subotica, Serbia – Abstracts – 4. nemzetközi tudományos módszertani konferencia – A módszertan oktatásának hatékonysága az óvopedagógusok és osztálytanítók minőségesebb képzésében – 4. međunarodna metodička naučna konferencija – Efekti nastave metodike na kvalitetnije obrazovanje učitelja i vaspitača – 4. međunarodna metodička znanstvena konferencija – Učinci nastave metodike na kvalitetnije obrazovanje učitelja

*i odgajatelj*a, pp. 66-67, Subotica: University of Novi Sad, Teachers' Training Faculty in Hungarian in Subotica.

TEVÉKENYSÉGEK (amik az előzőekben nem sorolhatók)

Vendégtanár:

- a) Általános pedagógiai tantárgyak magyarul az Újvidéki Egyetem tanárképző karai magyar ajkú hallgatói 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 Kara hallgatói számára, Újvidék
- d) Pedagógiai tantárgyak egyetemi alap-, mester és doktori képzésen a mosztári Hercegovina Egyetem Társadalomtudományi Karán, Bijakovići, Bosznia és Hercegovina

Projektumok:

- a) Szerbia oktatási rendszerének minősége az európai távlatok függvényében (SzORMETF) című 179010. számú projektum, amelynek támogatója a Szerb Köztársaság Tudományügyi Minisztériuma (2011–2015).
- b) Znanstveni projekt: Improvement of Position of Roma Children in Education in Baranja Region – Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji, Projekt je financirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda – Ug. br. IPA4.1.2.2.02.21.C31.

**Pintér Krekić Valéria**

TANÁCSKOZÁSOK

1. Pinter Krekić, V., Kovács, E., Bagány, Á., Major, L. (2015): *The theoretical and practical approach of differentiation in mathematics teaching*, 4th International Methodological Conference, The influence of methodology teaching on the quality of teacher and pre-school teacher training, May 30, 2015 Subotica, Serbia, Teacher Training Faculty in Hungarian in Subotica, University of Novi Sad
2. Major, L., Pinter Krekić, V., Bagány, Á. (2015): *The methodology of teaching mathematics for pre-service kindergarten pedagogues*, 4th International Methodological Conference, The influence of methodology teaching on the quality of teacher and pre-school teacher training, May 30, 2015 Subotica, Serbia, Teacher Training Faculty in Hungarian in Subotica, University of Novi Sad, Poster
3. Pinter Krekić, V., Zita, D. (2015): *A differenciálás lehetőségei az alsó tagozatos matematikaoktatásban (Possibilities of Differentiated Teaching in the Early Years of Mathematics Teaching)*, 4th International Methodological Conference, The influence of methodology teaching on the quality of teacher and pre-school teacher training, May 30, 2015 Subotica, Serbia, Teacher Training Faculty in Hungarian in Subotica, University of Novi Sad
4. Pinter Krekić, V., Kovács, C. (2015): *A tehetségek felismerése és fejlesztése az alsó osztályos matematika oktatásban és nevelésében (Talent Identification and Development in Framework of the Mathematics in the Lower Classes)*, 4th International Methodological Conference, The influence of methodology teaching on the quality of teacher and pre-school teacher training, May 30, 2015 Subotica, Serbia, Teacher Training Faculty in Hungarian in Subotica, University of Novi Sad

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

1. Pinter Krekić, V., Mrđa, M., Lazić, B. (2014): *Külső és belső differenciálás az alsó tagozatos matematikaoktatásban (Interior and Exterior Differentiation in the Early Teaching of Mathematics)*, Fókuszban a tanuló, Tanulmányok Szendrei Julianna emlékére, Szerkesztette: Sztányi Judit, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest, 2014, 83–93. old., ISBN 978-963-284-556-2 http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/szakmai_anyagok/tp_modszertani_anyagok/Sztanyai_Judit_2014_Fokuszban_a_tanulo_kotet.pdf
2. Pinter Krekić, V., Lazić, B., Mrđa, M. (2014): *Adaptívna pedagogija u funkciji kvaliteta propedevtičkog učenja matematičkih sadržaja, Módszertani Közlöny, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, IV. évfolyam 1.szám, 165–177. old. ISSN: 2217-4540*

3. Péics, H., Rožnjik, A., Pinter Krekić, V., Takács, M. (2015): System of Delay Difference Equations with Continuous Time with Lag Function Between Two Known Functions, *Electronic Journal of Qualitative Theory of Differential Equations* 2015, No. XX, 1–14.; <http://www.math.u-szeged.hu/ejqtde/>, ISSN: 1417-3875

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

1. A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tanácsának elnökeként való tevékenységek
2. Az Újvidéki Egyetem Tanácsának tagjaként való tevékenységek
3. Члана Савета Универзитета у Новом Саду за образовно-научно поље друштвено-хуманистичких наука који учествује у раду Сената у проширеном саставу
4. Az Újvidéki Egyetem Minőségbiztosítási Bizottság tagjaként való tevékenykedés
5. A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán a hallgatók minőségbiztosítás és önértékelés felmérési bizottsága elnökeként való tevékenykedés
6. A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Társadalmi és Humán Tanszék elnökeként való tevékenységek
7. A Választási Bizottság tagjaként való tevékenykedés
8. A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Nemzetközi Tudományos Konferenciáinak program- és szervezőbizottsági tagjaként való tevékenykedés
9. A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Nemzetközi Tudományos Konferenciáinak recenzensként történő tevékenykedése
10. Mentor, elnök és bizottsági tag diplomadolgozatok védésénél és értékelésénél az alap- és mesterszakon
11. Projektben való részvétel (naziv projekta: Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja, finansira: AP Vojvodina, Sekretarijat za nauku i tehnološki razvoj, br. 114-451-2097/2011, vrsta projekta: Projekat iz programa od značaja za nauku i tehnološki razvoj AP Vojvodine, period: 2011-2014, rukovodilac: dr Aleksandar Petojević)



Lepeš Josip

TANÁCSKOZÁSOK

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kara - szoros együttműködésben a Pécsi Tudományegyetemmel és a Nyugat-magyarországi Egyetemmel - műhelytalálkozója 2015. január 20. TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” c. projekt keretében „A testnevelés tantárgy-pedagógia és módszertan időszerű kérdései – tartalmi és szerkezeti újítások a XXI. század kihívásaira reagálva” címmel – előadó

Nemzetközi tudományos módszertani szeminárium: A roma nemzetiségű gyerekek életmódja, oktatásának problémái és lehetőségei. 2015. március 27. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász – előadó

A magyar pedagógusképzés és oktatói-kutatói utánpótlásképzése a Kárpát-medencében: eredmények és jövőtervek. 2015. június 18. Debreceni Egyetem – plenáris előadó

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

Ihász, F., Finn, K. J., Lepes, J., Halasi, S., & Szabó, P. (2015). Body Composition Comparisons by Age Groups in Hungarian Adults. *International Journal of Morphology*, 33(31), 850-4. ISSN 0717-9502.

Lepeš, J., Halaši, S., & Ivanovović, J. (2015). Motor abilities and readiness for school in special needs children. In I. Prskalo, V. Horvat & M. Badrić (Eds.) *Book of Selected Papers “Researching Paradigms of Childhood and Education”, 1st Symposium: Kinesiological Education-the Present and the Future*, April 13-15, 2015, (p. 32-42). Opatija: Faculty of Teacher Education University of Zagreb.

ISBN: 978-953-7210-78-6

Lepeš, J., Halaši, S., Čapo, M., Milić, Z., Štajer, A. (2015). Motoričke sposobnosti i školska zrelost kod dece predškolskog uzrasta. In R. Romanov (Ed.), *Naučni skup sa međunarodnim učešćem „Razvojne karakteristike deteta predškolskog uzrasta”*. April, 25-26, 2015, (p.42). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu i Fakultet za sport i turizam u Novom Sadu. ISBN:978-86-85-871-29-0

Lepeš, J., Halaši, S., Štajer, A. & Milić, Z. (2015). A hátrányos helyzetű alsós tanulók motoros képességeinek változása [Changes in motor abilities at primary school disadvantaged children]. In J. Lepeš (Ed.), *IV. Međunarodna metodička naučna konferencija „Efekti nastave metodike na kvalitetnije obrazovanje učitelja i vaspitača”*. Maj, 30, 2015, (p. 54). Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku. ISBN:978-86-87095-55-7

- Lepeš, J., & Halaši, S. (2015). Razvoj motoričkih sposobnosti i njihova povezanost sa nekim osnovnim kompetencijama kod učenika koji žive u nepovoljnim životnim uslovima. In A. Mandak (Ed.), Zbornik sažetaka prvog naučnog skupa sa međunarodnim učešćem „Nastava i nauka u vremenu i prostoru“. Mart, 6-7. 2015, (p.108). Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu-Leposavić. ISBN: 978-86-84143-34
- Lepeš, J., Milić, Z., & Halaši, S. (2015). Uticaj antropometrijskih karakteristika na eksplozivnu snagu pojedinih mišića nogu kod dece narušenog posturalnog statusa. ISBN: 978-86-87893-3. In D. Rajić (Ed.), Zbornik rezimea sa 8. Međunarodne interdisciplinarne naučno-stručne konferencije „Horizonti“. Maj, 8-9, 2015, (p. 50). Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera.
- Lepeš, J., Halaši, S., & Ivanović, J. (2015). Motor abilities and readiness for school in special needs children. In T. Gazdić-Alerić & M. Rijavec (Eds.), Book of Abstracts “Researching Paradigms of Childhood and Education”, April 13-15, 2015, (p. 27). Opatija: Faculty of Teacher Education University of Zagreb. ISBN: 978-953-7210-77-9
- Lepeš, J., Halaši, S., & Bohner-Beke, A. (2015). Leisure Time of Teachers' Training Faculty Students in Subotica. Sport Mont, 13(43,44,45), 345-349. ISSN: 1451-7485.
- Milić, Z., Lepeš, J., & Halasi, Sz. (2015). Analysis of strength of particular muscle groups in children with postural disorders. Sportske nauke i zdravlje 5(1), 74-80. ISSN 2232-822X UDC:572.511-057.874
- Halasi, Sz., Lepeš, A., & Štajer, A. (IN PRESS). Analysis of motor abilities in terms of engagement in extracurricular sports activities of younger school-age children. Évköny, ISSN 2217-8198

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia testnevelés és sporttudományi szekció. 2015. április 9–10. Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar
ELTE Határon Túli Felsőoktatási Intézmények Fóruma munkacsoport tagja, 2015. július 6., Budapest

**Major Lenke**

TANÁCSKOZÁSOK

4. Nemzetközi Módszertani Konferencia. A módszertan oktatásának hatékonysága az óvodapedagógusok és osztálytanítók minőségesebb képzésében. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2015. május 30.
- XI. Kárpát-medencei Környezettudományi Konferencia. Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar, Pécs, 2015. május 6–9.
13. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged. 2014. április 23–25.
- Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2014, Szabadka. 2014. 04. 12.
13. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia. Újvidék, 2014. november 21–23.
- VIII. Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmánykötete. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2014. szeptember 26–27.
- Selye János Egyetem 2014-es Nemzetközi Tudományos Konferencia. Oktatás és tudomány a XXI. század elején. Komárom, 2014. szeptember 16–17.

BIBLIOGRÁFIA

KONFERENCIAANYAGOK

- Horák Rita, Major Lenke, Sóti Livia (2015): A növény részei. In: 4. Nemzetközi Módszertani Konferencia. A módszertan oktatásának hatékonysága az óvodapedagógusok és osztálytanítók minőségesebb képzésében. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2015. május 30. ISBN 978-86-87095-55-7
- Krekity Valéria, Kovács Elvira, Bagány Ágnes, Major Lenke (2015): A differenciált matematikaoktatás elméleti és gyakorlati megközelítése. In: 4. Nemzetközi Módszertani Konferencia. A módszertan oktatásának hatékonysága az óvodapedagógusok és osztálytanítók minőségesebb képzésében. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2015. május 30. ISBN 978-86-87095-55-7
- Major Lenke (2015): Élő és élettelen természet – módszertani összefoglaló (poszter). In: 4. Nemzetközi Módszertani Konferencia. A módszertan oktatásának hatékonysága az óvodapedagógusok és osztálytanítók minőségesebb képzésében. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2015. május 30. ISBN 978-86-87095-55-7
- Major Lenke, Pintér Krekity Valéria, Bagány Ágnes (2015): A matematikatanítás módszertana az óvodapedagógus hallgatók számára (poszter). In: 4. Nemzetközi Módszertani Konferencia. A módszertan oktatásának hatékonysága az óvodapedagógusok és osztálytanítók minőségesebb képzésében. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2015. május 30. ISBN 978-86-87095-55-7

- Major Lenke (2015): Alsó tagozatos tanulók környezeti attitűdjének vizsgálata. In: XI. Kárpát-medencei Környezettudományi Konferencia. Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar, Pécs, 2015. május 6–9. ISBN 978-963-642-748-1
- Major Lenke (2015): Intenzív környezeti nevelési program hatásainak attitűdvizsgálata. In: 13. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged. 2014. április 23–25. 52. ISBN: 978-963-306-314-9
- Major Lenke (2014): Az intenzív környezeti nevelési program hatása a szabadkai alsó tagozatos tanulók környezeti attitűdjére. In: Tudástérkép. Vajdasági Magyar Tudósszabadtalálkozó 2014, Szabadka. 2014. 04. 12. 250–260 p. ISBN 978-86-89095-06-7
- Major Lenke, Szabó Batancs Melinda, Vituska Tímea: Meséssel a természetért. 13. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia. Újvidék, 2014. november 21–23. ISBN 978-86-85245-27-5
- Major Lenke (2014): A Grimm mesék létjogosultsága. A mese és kontextusai: VIII. Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmánykötete. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2014. szeptember 26–27. 241–250 p. ISBN 978-86-87095-50-2
- Major Lenke (2014): The theory of Environmental Education - E.E. program: case study. A Selye János Egyetem 2014-es Nemzetközi Tudományos Konferenciája. Oktatás és tudomány a XXI. század elején. Komárom, 2014. szeptember 16–17. 340–346. ISBN 978-80-8122-103-3

TANULMÁNYOK

- Horák Rita, Major Lenke (2015): A szemléltetés szerepe a környezetünk és a természet és társadalom órákon. Módszertani Közlemény, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, IV. évf. 1. sz. 71–83. ISSN 2217-4540 (M53)
- Major Lenke (2014): The analysis of the environmental attitudes among teacher training students. Évkönyv: Tanulmánygyűjtemény, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, IX. évfolyam, 1. sz. 141–152. (M53)

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekben nem sorolhatók)*

- Kutatók Éjszakája: társszervező
 Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia: mentor
 Pí-nap: társszervező
 Matematika műhelymunka Kanizsa, Szilágyi: társszervező
 Abszolvans kirándulás szervezése
 VMTDK műhelymunka: kutatómódszertan előadások megtartása
 Társadalomtudományi tanszék műhelymunkájának szervezése: Fenntartható fejlődés
 VMTDK-MTTK házi konferenciájának szervezése
 Gyereknapi oktató-szervező
 Nyílt nap: szervező
 MTTK Nyári egyetem: előadó
 4. Nemzetközi Módszertani Konferencia, MTTK: társszervező, titkár, recenzens, mentor
 9. Nemzetközi Tudományos Konferencia, MTTK: a szervezőbizottság tagja



Námesztovszki Zsolt

TANÁCSKOZÁSOK

- Námesztovszki Zs. (2014): Az információs társadalom új tanulásformái. A magyar nyelvű tudományosság, oktatás és tehetséggondozás időszerű kihívásai és lehetőségei a Vajdaságban – A Magyar Tudomány Ünnepe, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Námesztovszki Zs., Kőrösi G., Esztelecki P. (2015): Az online tanulás lehetőségei és nehézségei. IV. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest, ISBN 978-615-5460-05-0, 362–374.
- Námesztovszki Zs., Kőrösi G., Esztelecki P., Vinkó A., Kovács C. (2015): A tudatos és biztonságos internethasználat alapjai online kurzus bemutatása. II. IKT az Oktatásban Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN: 978-86-87095-54-0, 112–115.
- Námesztovszki Zs. (2015): Egy kísérleti MOOC felületén megjelenő kommunikáció jellemzői. II. IKT az Oktatásban Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN: 978-86-87095-54-0, 116–120.
- Námesztovszki Zs., Kőrösi G., Esztelecki P., Vinkó A., Kovács C. (2015): Magyar nyelvű online kurzusok a Vajdaságban. Tudás és régió – vajdasági magyar tudóstalálkozó, Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék, MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Budapest, Hungarológiai Kutatóközpont, Újvidék (Újvidéki Egyetem, BTK, Hungarológia Tanszék), Szabadka.
- Námesztovszki Zs., Kőrösi G., Esztelecki P., Vinkó A., Kovács C. (2015): Tapasztalatok és következtetések egy kísérleti MOOC kapcsán, VII. Oktatás-Informatikai Konferencia – ELTE Pedagógikum Központ – ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, ISBN: 978-963-284-598-2, 302–314.
- Ž. Namestovski, A. Buda, M. Takács (2015): Application models of computers and educational software for teaching, International Conference on Information Technology and Development of Education, ITRO 2015; Technical Faculty “Mihajlo Pupin”, Zrenjanin, ISBN: 978-86-7672-258-7, 309–311.

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

- Esztelecki P., Kőrösi G., Námesztovszki Zs. (2015): M-learning – a jelen vagy a jövő oktatási eszköze? Új Pedagógiai Szemle, 65., Magyar Pedagógiai Társaság Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, ISSN: 1215–1807, 102–109.

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Magyar Tudományos Akadémia Domus csoportjának ösztöndíjasa a következő kutatási témával: E-learning eszközök alkalmazása a vajdasági magyar informatikai tehetséggondozásban (témavezető: Námesztovszki Zsolt; ösztöndíjasok: Körösi Gábor, Esztelecki Péter, Major Lenke).

A II. IKT az oktatásban konferencia szervezőbizottságának elnöke és a tanulmánykötet szerkesztője.

Meghívott előadó a Vajdasági Magyar Mérnökök és Műszakiak Egyesülete részéről a következő előadással:

E-learning és az online képzések jelentősége és lehetőségei

Meghívott előadót a Train the trainer (Informatikai szoftverismeretek a hatékony pedagógiai munkavégzéshez) TÁMOP programban a tatabányai Edutus főiskolán és a szolnoki Szent István Egyetemen.

Meghívott előadó a WIFI Hungária részéről a következő előadással: SAP bevezetéséhez kapcsolódó informatikai ismeretek

Meghívott előadó az Omega Községi Ház részéről a Születés hete programsorozatban a következő előadással: Digitális korszak

A gyakorló pedagógusok felkészítő képzése az interaktív tábla alkalmazására elnevezésű akkreditált pedagógus-továbbképzés vezetője, amely a következő helyszíneken került megszervezésre:

Petőfi Sándor Általános Iskola, Újvidék: 2015. szeptember 5–6. (30 pedagógus)

Petőfi Sándor Általános Iskola, Újvidék: 2015. szeptember 19–20. (28 pedagógus)

Web 2.0-es eszközök lehetőségei az oktatásban (Google Drive dokumentumok, Prezi prezentációk, WordPress honlapok) elnevezésű akkreditált pedagógus-továbbképzés vezetője, amely a következő helyszíneken került megszervezésre:

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka: 2015. január 5. és 6. (17 pedagógus)

Közgazdasági és Kereskedelmi Iskola, Zenta: 2015. június 13. (57 pedagógus)

Nikola Tesla Villamossági és Építőipari Középiskola, Nagybecskerek: 2015. június 20. (39 pedagógus)



Németh Ferenc

TANÁCSKOZÁSOK

A mese és kontextusai. The Tale and its contexts. Bajka, priča i njeni konteksti. VIII. Nemzetközi Tudományos Konferencia. 2014. szeptember 26–27. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Németh Ferenc: Három vajdasági magyar kultuszmeséről (Gergely Boriska: Mese Arany Jánosról; Mese Jókai Mórról; Mese Petőfi Sándorról)

A természettudományok időszerű kérdései és diskurzusai. Nemzetközi hatókörű tudományos tanácskozás – Current Issues and Discourses in Natural Sciences. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka – Forum Könyvkiadó Intézet – Létiünk folyóirat, Újvidék, 2014. október 25., Újvidék

Németh Ferenc: Az asztrofizika magyarországi úttörője. Szathmári Ákos (1855–1927) munkásságáról (Plenáris előadás)

Babits Mihály Nemzetközi Emlékkonferencia. Eötvös József Főiskola – Ady Endre Városi Könyvtár és Művelődési Központ, 2014. november 22., Baja

Németh Ferenc: Babits Mihály szerb barátja, Todor Manojlović (Plenáris előadás)
VIII. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Humán tudományok találkozása – Interdiszciplinaritás a pedagógiában. Tudományos tanácskozás. Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron – Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár. Sopron, 2014. november 27.

Németh Ferenc: Diesterweg Adolf tanainak népszerűsítője: Bányai (Goldberg) Jakab (1852–1919) munkásságáról

Magyarok a Délvidéken, 1944–1945. Az MTA BTK Történettudományi Intézete. Tudományos konferencia. 2014. november 28. Szeged

Németh Ferenc: Kibontakozó magyarsággép és identitásmódosulás a fasiszta megszállás alatti Bánátban (1941–1944)

Eighth International Interdisciplinary Symposium Encounter of Cultures. Faculty of Philosophy University of Novi Sad 1-2 December 2014

Németh Ferenc: Reception of the first Mikszáth Story Book Published in Serbian (1893)
9. Kontextus konferencia 2014. Interdiszciplináris tudományos konferencia. Ünnepek. Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék. 2014. december 5.

Németh Ferenc: Petőfi-ünnepélyek Bácskában a költő eltűnésének fél évszázados jubileumán (1899)

Fejezetek a Délvidék múltjából 2. A Délvidéki Kutató Központ, a Délvidéki Szemle folyóirat, a SZAB Délvidéki Kutatóközpont Munkabizottsága, a SZTE BTK Új- és Legújabbkori Magyar Történeti Tanszéke és az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. Nemzetközi történettudományi és művelődéstörténeti konferencia. 2015. január 23., Szeged

Németh Ferenc: A bánáti közművelődés kiemelkedő intézménye: A Torontálvármegyei Magyar Közművelődési Egyesület (1885–1918)

Homo Viator. Sapientia EMTE Humántudományok Tanszéke, a Romániai Hungarológiai Társaság és a Román Összehasonlító Irodalmi Társaság. 2015. április 24., Csíkszereda, Sepsiszentgyörgy.

Németh Ferenc: Kéjutazás, tapasztalatszerzés, emlékörkötés

Tudás és régió. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2015. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság. 2015. április 25., Szabadka

Németh Ferenc: Egy tudós bánati életpálya. Lambrecht Kálmán (1889–1930), a paleontológus, ornitológus és etnográfus

TRANS-LINGUISTICA 3. Nyelvi és kulturális kölcsönhatások interdiszciplináris keretben. 2015. május 28–29. Interacțiuni lingvistice și culturale în cadru interdisciplinar, 28–29 mai 2015. Linguistic and cultural interactions – an interdisciplinary approach, 28–29 May 2015. Sprachliche und kulturelle Wechselwirkungen im interdisziplinären Rahmen, 28–29 Mai 2015. Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Műszaki és Humántudományok Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Marosvásárhely

Bence Erika – Németh Ferenc: Szecesszió: irodalom, művészet, létforma. Herczeg Ferenc Szelek szárnyán című hajó- és útinaplójáról

Banatul – Istorie si multiculturalitate. Simpozionul international. Banat – Istorijska i multikulturalnost. Međunarodni simpozijum. Rešica, (Rumunija) 2015. június 26–28.

[A tanácskozás tudományos bizottságának a tagja, valamint a tanácskozás tanulmánykötete szerkesztőbizottságának a tagja]

Németh Ferenc: Zabranjene rumunske knjige, udžbenici i mape u Banatu u drugoj polovini 19. veka

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

A bánati tipográfus. Pleitz Ferenc Pál (1804–1884). Bácsország Vajdasági Honismereti Társaság, Szabadka, 2014, ISBN 978-86-88807-05-0

U Adijevom krugu. Todor Manojlović između Nađvarada, Temišvara i Arada 1907–1910. Gradska narodna biblioteka „Žarko Zrenjanin” – Zavod za kulturu vojvođanskih Mađara, Zrenjanin-Senta, 2015, 203 [Biblioteka *Susreti*, knjiga br. 8], ISBN 978-86-7284-156-6

Elfelejtett arcok, történetek, események. Vajdasági művelődéstörténeti olvasókönyv. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2015, ISBN 978-86-87095-56-4

TANULMÁNYOK

Babits Mihály szerb barátja: Todor Manojlović. *Danubius Noster* 2014/1–2. 25–32.

Kassák Lajos szerb barátja: Todor Manojlović. *Hungarológia Közlemények*, 2014/3., 71–83.

- A Bács-Bodrog Megyei Irodalmi Társaság a polgári szokáskultúra és a peremvidéki lét szorításában. *Hungarológiai Közlemények*, 2015/2. sz. 105–118.
- Bence Erika–Németh Ferenc: A magyar történelem idegen kultúrtérben. In: *Nyelvi sokszínűség Európában*. Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2015, 13–24. ISBN 978-973-1970-87-5
- Odjek izbivanja Prvog svetskog rata u Banatu, sa posebnim osvrtom na organizovanje i prilagođavanje života u zaleđu. In: *Studii si cercetari. Actele simpozionului „Banat – Istorie si multiculturalitate”*. Studije i Istraživanja. Radovi Simpozijuma „Banat – Istorijska i multikulturalnost”. Zrenjanin – 2014, Rešica – 2015. Rešica, 2015, 97–112. ISBN 978-86-87803-64-0
- Zabranjene rumunske knjige, udžbenici i mape u Banatu u drugoj polovini 19. veka. In: *Studii si cercetari. Actele simpozionului „Banat – Istorie si multiculturalitate”*. Studije i Istraživanja. Radovi Simpozijuma „Banat – Istorijska i multikulturalnost”. Zrenjanin – 2014, Rešica – 2015. Rešica, 2015, 647–654. ISBN 978-86-87803-64-0
- A boszniai okkupáció mint tartós irodalmi ihlet. Száz éve hunyt el Dankulov Péter (1855–1914) = Tudástérkép. Vajdasági magyar tudóstalálkozó 2014. Szerk.: Berényi János. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék, 2014, 222–229. ISBN 978-86-89095-06-7
- „Az iskola és az élet”. Egy 20. század eleji bácskai néptanító pedagógiai kísérleteiről. Szerk.: Nagyházi Bernadette. Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben. Tanulmánykötet. Kaposvári Egyetem, Kaposvár, 2014, 347–354. ISBN 978-963-9821-77-4 elektronikus kiadvány
- Bánátiak másság- és idegenség-élménye a boszniai okkupációban = Szerk.: Bertók Rózsa – Bécsi Zsófia. Kirekesztés, idegenség, másság. Pécs: ETHOSZ – Virágmandula Kft., 133–143. ISBN 978 615 5497 32 2
- A nagy háború (ismeretlen) regénye. Tarkó János: *Amíg a nagy vihar tombolt...* Nagybecserek, 1919. Tanulmányok – Studije – Studies, 2014. 1: 101–108.
- A boszniai okkupáció mint idegenség élmény. = *Évkönyv*, 2014, 12–19.
- Franz Liszt in Banat – Franz Liszt u Banatu = Studii și cercetări. Actele Simpozionului „Banat – istorie și multiculturalitate” – Studije i istraživanja. Radovi simpozijuma „Banat – istorijska i multikulturalnost”. Zrenjanin – 2012; Rešica – 2013. Nicu Ciobanu. Societa (Fundatia) Romana de Etnografie și Folclor din Vojvodina – Institutul de Cultură al Românilor din Vojvodina. Novi Sad – Zrenjanin, 2014, 466–475. ISBN 978-86-87803-51-0
- Bence Erika–Németh Ferenc: Szecesszió: irodalom, művészet, létforma. Herczeg Ferenc Szelek szárnyán című úti- és hajónaplójáról. = *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду – Annual Review of the Faculty of Philosophy University of Novi Sad*. XXXIX-2, Нови Сад, 2014, 29–45. ISSN 0374-0730 ISSN 2334-7236 (online)
- Az asztrofizika magyarországi úttörője (Szathmári Ákos [1855–1927] munkásságáról. = *Létünk*. 2014/4., 10–24.
- Petőfi-ünnepélyek Bácskában a költő eltűnésének fél évszázados jubileumán = Szerk.: Csányi Erzsébet. Ünnep. konTEXTUS könyvek 9. Újvidék: Újvidéki Egyetem, BTK – Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, 2015, 189–198. ISBN 978-86-6065-313-2 (BK)
- Németh Ferenc 2015. A rabul ejtett pillanat bűvöletében (Raffai Judit: Komponovane fotografije / Megkomponált fényképek) = *Létünk*, 2015/1., 179–181.

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Művelődéstörténeti műhelymunka. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2014/2015-ös tanév, Szabadka.

VMTDK Műhely. Mentor. 2015. április 18., Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
2014. október 28., Raffai Judit: Megkomponált fényképek – Szabadkai fényképészek 1860 és 1941 között c. kötetének bemutatása, a Szabadkai Városi Múzeumban (a kötet recenzenseként)

2015. május 16., vetítéssel egybekötött előadás Pechán Józsefről a Verbászi Múzeumban, a Múzeumok éjszakáján [Umetnički dometi i istraživačka putešestvija Jožefa Pehana (1875-1922)]

2015. június 24., André Károly: A Törökbecsei Pótkórház az első világháború alatt (1914–1918) és a Törökbecsei Vöröskereszt Fiókegylet c. kötetének bemutatása, a Törökbecsei Népkönyvtárban (a kötet recenzenseként)

Ervin Dubrović: *Merica. Emigrarea din banat si Transilvania. Emigrarea din Europa Centrala in Amerika (1880-1914)*. Editura Institutul de Cultura al Romanilor din Voivodina, Zrenjanin, 2014. ISBN 978-86-87803-63-3 [A kötet recenzense]

A Bácsország vajdasági honismereti szemle főszerkesztője



Raffai Judit

TANÁCSKOZÁSOK

- A vajdasági magyar népmese-adatbázis. Előadás az MTTK A mese és kontextusai című VIII. Nemzetközi Tudományos Konferenciáján, Szabadka, 2014. 09. 27.
- A Csornai Richárd Ökológusok Egyesületének ludasi táborában folytatott néprajzi kutatás eredményei. Előadás az Értékmentés és tudományszervezés című Papp György Emlékkonferencián a Kiss Lajos Néprajzi Társaság szervezésében, Magyar-kanizsa, 2014. 10. 25.
- Agócs Gergely–Raffai Judit: Az olvasott népmesétől az elmondott népmeséig. Előadás A népmese(mondás) szerepe a pedagógusképzésben című konferencián a Hagyományok Háza szervezésében, Budapest, 2015. 05. 29.

BIBLIOGRÁFIA

- Raffai Judit (főszerk.): A mese és kontextusai. VIII. Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmánykötete. / Bajka, priča i njeni konteksti. Zbornik radova VIII. međunarodne naučne konferencije. / The tale and its contexts 8th International Scientific Conference volume of studies. MTTK, Szabadka / Subotica, 2014. E-book
- Raffai Judit (szerk.): A mese és kontextusai. VIII. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Program és rezümékötet. / Bajka, priča i njeni konteksti. VIII. međunarodna naučna konferencija. Program i zbornik rezimeja. / The tale and its contexts 8th International Scientific Conference volume of studies. Program and volume of abstracts. MTTK, Szabadka / Subotica, 2014.
- Ágoston Pribilla Valéria – Hicsik Dóra – Korhecz Papp Zsuzsanna – Ninkov K. Olga – Raffai Judit: Séta Kosztolányival. Forum Könyvkiadó Intézet – Szabadkai Városi Múzeum, Újvidék / Szabadka, 2014.
- Forrai Ibolya – Raffai Judit (szerk. utószó, jegyzetek): Kálmány Lajos alföldi gyűjtés. Budapest, Balassi Kiadó, 2015.

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

- Oktató a Szlovákiai Magyar Művelődési Intézet *A magyar mesemondás hagyománya* című képzésén, Dunaszerdahely, Fülek, 2015. 02. 10–11.
- Oktató a *Magyar népmese – hagyományos mesemondás. A szövegfolklor tanulása és tanításának módszertana* című Hagyományok Háza közművelődési szakemberek és pedagógusok számára akkreditált 60 órás képzésén. Budapest, 2015. január és június között.



Takács Izabella

TANÁCSKOZÁSOK

- A cikkcímek hatásmechanizmusa.* Tudóstalálkozó 2015. Tudás és régió. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2015. 04. 25.
- Az anyanyelvfejlesztő játékok az iskola-előkészítés aspektusából.* IV. Óvodapedagógiai Konferencia (akkreditált, meghívott előadó). „Beiskolázás anyanyelven a tudományos érvek tükrében” c. Vajdasági Magyar Óvodapedagógusok Egyesülete. 2015. 04. 16. Kishegyes.
- Demagógiai stratégiák – a nép(meg)vezetés nyelvi eszközei az 1999-es miloševići időszakban.* Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat Nemzetközi Konferenciája. Lendva, Szlovénia. 2014. 11. 7–8.

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

- (Röp)manipuláció.* 2014. Tudástérkép. Konferenciakötet. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó. Újvidék: Magyar Akadémiai Tanács. 229–233. ISBN 978-86-89095-0. COBISS SR-ID 291147783.
- A médianyelv hatalma – a hatalom nyelve.* Régió és kultúra. Tanulmányok. Tartományi Tudományügyi és Technológiai Fejlesztési Titkárság Régió és kultúra c. projektuma. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szabadka. 33–43. ISBN 978-86-87095-44-1.
- Demagógiai stratégiák – a nép(meg)vezetés nyelvi eszközei és jogi lehetőségei* (Nyelvi jogok Szerbiában az 1990-es évektől napjainkig). InPrint. Lendva.

Tevékenységek (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

- Régió és kultúra – Tartományi Oktatásügyi Titkárság projektuma
Társszerző: 2015. Szerb Köztársaság Oktatásügyi, Tudományügyi és Technológia és Fejlesztési Minisztérium. Oktatási és Nevelési Minőségellenőrző Intézet. Feladatgyűjtemény Magyar nyelvből az általános iskolai oktatás és nevelés 2014/2015-ös tanévének záróvizsgájára.
- Zsűrizések: Ékes beszéd III. vajdasági egyetemista szónokverseny. BTTK, Újvidék. 2014. okt. 29.
- Tantárgyháló, Módszertani Központ tantárgykorrelációs versenye
Lektorálások: Dr. Simeon Marinković – Slavica Marković: Óvodába járok 4-5 évesek részére. Belgrád: Kreatív Központ, 2015

Dr. Simeon Marinković – Slavica Marković: Óvodába indulok 3-4 évesek részére. Belgrád: Kreatív Központ, 2015

Dr. Simeon Marinković – Slavica Marković: Vidám óvoda. Belgrád: Kreatív Központ, 2014.

Előadó: Takács Izabella – Törteli Bagány Ágnes: Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációja, oktatási problémáinak kezelése. 2015. jan. 6-7. Újvidéki Egyetem, MTTK, Szabadka. 16 órás akkreditált továbbképzés.

Fordítás: Tim Kreativnog Centra: Portfolio deteta – Portfólió a gyermekről. Kreatív Központ, Belgrád, 2014. ISBN 978-85-529-0093-0. COBISS SR-ID 204603916.

Felvételi előkészítő órák Helyesírásból. Felvételi tesztek társszerkesztője (Vukov Raffai Évával), javítása.



Takács Márta

TANÁCSKOZÁSOK

2015 IEEE International Conference on Fuzzy Systems (FUZZ-IEEE 2015), Isztambul, Törökország: Márta Takács, Ernesztina Zubán, Kornél Kovács: Customer Habit Analysis in an e-commerce System Using Soft Computing Based Methods

A Természettudományok időszerű kérdéseiről és diskurzusairól, Létünk Konferencia 2014. november. Az előadás címe: Fuzzy kognitív térképek

BIBLIOGRÁFIA

Folyóíratcikk:

Edit Tóth-Laufer, Márta Takács, Imre J. Rudas: Fuzzy Logic-based Risk Assessment Framework to Evaluate Physiological Parameters, Acta Polytechnica Hungarica, Volume 12, Issue 2., pp. 159–178., Budapest

József Klespitz, Márta Takács, Imre Rudas, Levente Kovács: Performance of Soft Computing Controllers in Hemodialysis Machines, International Journal of Fuzzy Systems, Volume 17, Issue 3., pp 414-422., Springer Berlin Heidelberg

Márta Takács: Fuzzy kognitív térképek, Létünk 2014/4, pp. 107–117., Újvidék

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekben nem sorolhatók)*

A Nép kör MMK elnöke

A IEEE International Symposium on Intelligent Systems and Informatics (SISY) konferenciasorozat szervezőbizottságának elnöke

CEEPUS CIII-HU-0028-08-1415 hálózat intézményi koordinátora

Projektrésztvevő kutatóként: OTKA, Magyarország

Intelligens otthon, intelligens robot

A bizonytalanság modellezése és identifikációja komplex intelligens rendszerekben

Vajdasági Tudományos és Művészeti Akadémia: Matematički modeli inteligentnih sistema i njihova primena Projektvezető: Pap Endre akadémikus.

A FOLYÓIRAT SZERKESZTŐSÉGÉNEK UTASÍTÁSAI

Folyóiratunk olyan tanulmányok, szakcikkek gyűjteménye, amelyek elméleti, áttekintő és eredeti kutatások eredményeit tartalmazzák, és eddig még nem jelentek meg. A kéziratok elbírálásának alapvető kritériumai a következők: tárgyilagosság, szabatoság, valamint az oktatás szempontjából megítélhető jelentőség. Alapvető célunk, hogy széles olvasói kört szólítsunk meg (kutatókat, egyetemi oktatókat, szakmunkatársakat, gyakorló pedagógusokat és pedagógusjelölteket), illetve hogy lehetőséget adjunk számukra tanulmányaik közzétételére. 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 szabatosága indokolja.

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

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

Formai követelmények – A szövegek 10-es betűnagysággal, Times New Roman betűtípussal írt Word 97-2003 verziójú dokumentumként küldhetők be. Ha a szakdolgozat szerb nyelven íródik, cirill és latin betű használatra 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 közzétételére kerül a folyóiratban.

Táblázatok – A táblázatok szerkesztésekor kétsoros távolságot (sorkihagyást) ajánlott alkalmazni. Minden táblázat külön oldalra kerül, a táblázatokhoz fűződő magyarázatokat, kérjük, külön oldalra szerkessze. Több táblázat esetében sorszámozunk. Minden táblázatot világos címmagyarázattal kell ellátni, és a szövegben történik rájuk utalás. A táblázat szélessége nem haladhatja meg a 12,5 cm-t.

Grafikai mellékletek – A grafikai mellékleteket nagybetűvel, a szakmunkában használt betűtípussal összhangban jelölve, külön file-ok formájában kell mellékelni. A melléklet nem tartalmazhat aláhúzást, beábrnyékolást. 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 (Foucalt, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). Kétszerős mű esetében szükséges mindkét szerző nevét feltüntetni zárójelben (Falus és Golnhofner, 1989). Ha egy műnek kettőnél több szerzője van, a zárójelben az első szerző vezetéknevét kell feltüntetni, majd pedig a társszerzők rövidítése következzen. Pl. (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágoni, 2003) helyett csak (Fóris Ferenczi és társai, 2003).

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

(a) A felhasznált szakirodalom jegyzékében előforduló minden egyes tételnek tartalmaznia kell a hivatkozott szerző vezeték- és utónevének kezdőbetűjét, valamint a szóban forgó kiadvány (könyv, folyóirat stb.) megjelenésének adatait: évét, helyét és kiadóját.

(b) A szakirodalmi tételeket a következőképpen soroljuk fel:

Szilágyi Zsófia (1998): „Aranysárkány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy Maszák Mihály (szerk.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105.

(c) Amennyiben a hivatkozott cikk folyóiratban jelent meg, a szakirodalmi tételnek tartalmaznia a szerző vezeték- és utónevének kezdőbetűjét, zárójelben a megjelenés évét, a zárójel után, attól kettősponttal elválasztva a cikk címét, a folyóirat teljes címét dőlt betűtípussal írva, a folyóiratszám terjedelmét, továbbá a hivatkozott cikk első és utolsó oldalának a folyóiratban feltüntetett számát: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual 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 szaktanácskozosok 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.

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.

CIP - Каталогизacija y 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
2015

www.magister.uns.ac.rs



ISSN 2217-8198



9 772217 819003

É v k ö n y v