

**Az Újvidéki Tudományegyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar**

ÉNYÖNY

ÉVKÖNYVE

2006.

Szabadka, 2006

Szerkesztették
Dr. Káich Katalin
dékán és
Dr. Czékus Géza

Technikai szerkesztő
Námesztovszki Zsolt

Az összefoglalókat angolra fordította
Ódry Ágnes

Lektor
Dr. Bene Annamária és
Mr. Dragana Francišković

A kötetet kiadja: Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Felelős kiadó: Dr. Káich Katalin dékán
www.magister.edu.yu
magister@yunord.net
ISSN 1452-8118
Példányszám: 300
Nyomda: Dániel Print, Újvidék

TARTALOMJEGYZÉK

Beköszöntő	5.
MEGNYITOTTUK KAPUINKAT	
Dr. Zolnai Albert köszöntő levele	7.
Dr. Káich Katalin megbízott dékán ünnepi megnyitó beszéde	9.
Hiller István a Magyar Köztársaság oktatási- és kulturális miniszte- rének köszöntő levele	10.
Dr. Slobodan Vuksanović a Szerb Köztársaság oktatási miniszterének köszöntő levele	11.
Dr. Slobodan Vuksanović a Szerb Köztársaság oktatási miniszterének köszöntő levele	13.
TANULMÁNYOK ÉS SZAKDOLGOZATOK	
Mr. Balažević Éva: <i>A gyermek zenei képességeinek fejlesztése az általános iskola alsó tagozataiban</i>	15.
Dr. Bene Annamária: <i>Why Hungarians in Serbia like object pro-drop forms more than Hungarians in Ukraine</i>	17.
Béres Zoltán: <i>A problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének tíz szabálya a matematikában</i>	23.
Dr. Bogner István: <i>Zum Passiv in diachroner Hinsicht</i>	33.
Dr. Czékus Géza: <i>A kanizsai avar régészeti lelőhely embertani fel- dolgozása</i>	43.
Mr. Dragana Francišković: <i>Recepcija lektire u osmom razredu</i>	57.
Dr. Gábrity Molnár Irén: <i>A Bolognai Folyamat és a felsőoktatás szerveződése</i>	79.
Dr. Hóza Éva: <i>Modul-játékok</i>	91.
Mr. Josip Ivanović: <i>A fiatalok vallásossága és lelki egészsége közötti összefüggés</i>	111.
Dr. Josip Lepeš: <i>Az iskolai testnevelés osztályozásának időszerű problematikája</i>	115.
Námesztovszki Zsolt: <i>Számítógépek az általános iskoláinkban</i>	127.
Pető István: <i>Értékelés vagy minősítés?</i>	139.
Dr. Pintér János: <i>A problémamegoldás iskolája és gyakorlata</i>	153.
Mr. Pintér Krekity Valéria: <i>Kreativitás a matematika tanításában</i>	159.
Dr. Silling István: <i>Kommunikáció a harangok nyelvén</i>	167.
Takács Izabella: <i>Leltár Pilinszky János Van Gogh „képei” között</i>	175.
Vukov Raffai Éva: <i>A délszláv nyelvek korai török elemei</i>	183.
MINDENNAPJAINK	
Dr. Káich Katalin megbízott dékán <i>A magyar tudomány napja</i> alkal- mából megtartott ünnepség megnyitóján elhangzott beszéde	211.
213.	

Eseménynaptár – 2006.	215.
A Tanítóképző Kar munkatársai	217.
Tanáraink, munkatársaink tevékenysége és publikációi	218.
Hallgatóink	231.
Schmied Ildikó szakdolgozat-melléklete	237.
Széll Edina szakdolgozat-melléklete	247.

KÉPMELLÉKLET

255.

Beköszöntő

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar immár valósággá vált. Szabadkán, 2006. október 16-án ünnepélyes keretek között megnyitotta kapuit a Sárgaház földszintjén elhelyezkedő négy tanterem, egy könyvtár- és két irodahelyiség annak a 125 hallgatónak, aki tanulmányainak befelyezésekor olyan diplomát fog lapni, melyet ennek az intézménynek pecsétjével hitelesítenek majd. Merem remélni, hogy a magyar tanítóképzésnek folyamatossága térségünkben most már azon az úton fog haladni, melyet nem veszélyeztet semmilyen önös álpatriotizmusba öltöztetett, legitimitást nélkülöző politikai akarat, mely törölni kíván minden előtte létrejött egykorvált valóságot abból a célból, hogy megtagadva a mássághoz való jogot maga kreálta, minden mást kizáró, saját virtuális világon alapuló elképzelései szerint rendezze át környezetét.

Ha egy népet meg akarsz semmisíteni, vedd el a kultúráját. Egy nép sajátoságos önnönvalója megnyilvánulási formáinak alapját a kultúra adta/adja. A kultúráteremtő hősök kezdetben a hármasságot alkotó fejedelmek, főpapok és tanítók voltak. A civilizálódás folyamán azonban fokozatosan szétvált a három hatáskör, de a kultúráteremtés mindenkor a mesterként tisztelt, negybetűs Tanítót illette. Ha ismerjük a régmúltban kialakult rendeltetését a tanítónak, máris világossá válik micsoda nagy felelőssége van ennek a *hivatásnak*, s ezen a lényegen illetően az „új időknek új dalai” sem változtathatnak/változtatnak. Nem véletlenül jelentheti ki a XX. századi magyar irodalom egyik költőóriása, József Attila, hogy: „Én egész népemet fogom / nem középiskolás fokon / tani-/ tani!”

A tanítónak megkülönböztetett helye van/kell hogy legyen ma is a társadalomban még akkor is, ha tudjuk, hogy erkölcsromlástól szétroncsolt, eldologiasodott mindennapjainkban gyakran **csak** a szakmai korlátokba szorított tanítói magatartás érhető tetten, és lépten-nyomon a **hivatástudat** hiányát kénytelen megállapítani a kortársi megítélés.

Régióink minden magyarlakta helységében hatványozottan nagy szükség van a nagybetűs Tanítókra, ha meg akarja tartani identitástudatában azt a helyet, melyet évszázadokon át a magyarság középeurópaiságával szokás jellemezni, lévén hogy az utóbbi időkben a nemzeti identitást aláásó politikai gyakorlat igencsak elhatalmasodott körünkben, s félé, ha ennek a folyamatnak nem álljuk útját, könnyen a globalizálódó világ arctalan részeivé válunk.

A kistérségeknek, mint amilyen a miénk is, meg kell találnia azt az utat, mely a nemzeti sajátosságokat megőrizendő képes a másságot úgy beépíteni kultúrájába, hogy az ne a veszélyeztetettség, hanem a gyarapodás, a gazdagodás, a változatosság, és a sokszínűség forrásává váljék. A másság megértésének, elfogadásának eszközeként példaértékűvé válhat ez a magatartásforma ebben a multietnikus környezetben.

Ezredfordulós valóságunk még mindig amellett tesz tanúságot, hogy a kis helységekben a pap meg a tanító hozzáállása, ha úgy tetszik **hivatástudatának minősége** dönti el nemcsak a jövőbeni nemzedékek nevelésének, tanításának hatékonyságát, de a helybeli kultúrtevékenység alakulását is. Éppen ezért az egyetemes emberi színezetet is magába foglaló, de mindenkor nemzeti jellegben kifejezésre juttatható alaptartalmak elsajátítását szeretnénk biztosítani hallgatóink számára abból a célból, hogy hivatástudatuk teljes mértékben történő kiterebélyesítésének segítségével fáklyalángként világítsák majd be azt a közösséget, melynek szolgálatát felvállalják.

A nagybetűs Tanítók mindig is a **szolgálat** oltárára helyezték el emberségüket, és tudásuk legjavát adták az életfeladatuk rájuk bízott közösség lelki és szellemi életének nevelésére.

Isten áldását kérve minden hallgatónkra, útjára indítjuk az első számú *Évkönyvet*, mely a faktográfia segítségével enged majd betekintést abba a tevékenységbe, mely a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar megalakulását követően kibontakozóban van.

Szabadka, 2007 februárja

prof. dr Káich Katalin, děkán

MEGNÝITOTTUK KAPUIN KAT

Kedves Káich Katalin drágány asszonyom!

és

Kücsere Jéza Szabodka polgármesterének

Köszönöm, hogy meghívtak a szabodkai Magyar
Tanítók Társulatának 100. évünnepélyes megemlékezésére.

Lélekben Önökkel leszek, és szívvel gratulálok
azoknak akik kitartóan kísérték a szabodkai
Magyar Tanítók Társulatát.

A ünnepélyes idején én a kaménicai Onkológiai
Intézet valamelyik osztályán további gyógykeze-
lésen fekszem, abban a reményben, hogy segíteni
fognak egészségem visszaállításában.

Sok-sok sikert kívánok munkájukhoz Önnek
és kollégáimnak és egyben jó egészséget ehhez a
gyógyító hivatáshoz. Ezem a tanítók, külön se-
gített a problémák megoldásában. Nagyon boldog
voltam és maradtam azért, hogy tájékozódjak a
a tanítók magyar nyelven tanulhatok - tanulhatunk!

Szabodka, 2006. okt. 14-én

Tisztelettel:

Jolani Szent

Hölgyeim és uraim, igen tisztelt és kedves vendégeink, tanárok, diákok!

135 évvel ezelőtt, pontosabban 1871. november 25-én, azaz alexandriai Szent Katalin napján, Szent Katalin egyben a diákok és egyetemi hallgatók védőszentje is, megnyitotta kapuit a Magyar Királyi Állami Tanítóképezde a gyakorlóiskolával egyetemben a folyamatos magyar tanítóképzés céljából Szabadkán. Nem véletlenül esett a választás Szabadkára amikor ennek az új tanintézménynek megnyitásáról volt szó, hiszen a tanítóképzésnek Szabadkán igen régi hagyományai voltak. Nevezetesen, amikor 1777-ben Mária Terézia meghozta az új oktatási törvényt, a *Ratio Educationist*, hogy megreformálja az egész birodalom területén, így a történelmi Magyarországon is, meg szűkebb pátriánkban is az oktatást, akkor többek között arról is rendelkezett ez a törvény, hogy minden 6 és 12 év közötti gyermeknek kötelező iskolába járni. Ez volt az első eset, hogy a Habsburg birodalom kötelezővé tette a népoktatást. A törvény életbe léptetése sok akadállyal járt, többek között hiányoztak a szakképzett tanítók. Ennek a problémának orvoslása céljából szervezték meg évenként az 5-6 hónapig tartó tanítóképző tanfolyamokat, s tették ezt Szabadka szabad királyi városban is több évtizeden keresztül, pontosabban 1843-ig. Az 1871-ben beindított folyamatos magyar tanítóképzésnek Szabadkán voltak szép, emlékezetes pillanatai, de megtalálhatók ebben a 135 évben azok a pillanatok is, amelyekre nem szívesen emlékezünk. Ma, amikor saját otthonba költözhetsz a magyar egyetemi szintű tanítóképzés Szabadkán, csak jogos örökségét, szellemi hagyományainak egyik legjelesebbjét veszi birtokába újra a város, annak lehetőségét, hogy újjában kialakított tanítási programjával bekapcsolódhassék abba az európai folyamatba, melynek irányvonalait a bolognai folyamatok jelölték ki. Mint művelődéstörténész nem állítom, nem is állíthatom, hogy ez a mai nap történelmi pillanat. Erről majd az idő dönt. Azt viszont állíthatom, hogy rajtunk, tanárokon, diákokon, meg a szélesebb értelemben vett közösségen múlik az, hogy az eljövendő időszakban sikerül-e egy olyan értékgazdag intézményt létrehozni, amelynek tevékenységére büszkén tekinthet a vajdasági magyarság. Ha ezt meg tudjuk valósítani, elképzelhető, hogy majd pl. 50 év múlva, 2006. október 16-át történelmi pillanatként fogja nevezni az utókor. Isten áldását kérve eljövendő munkánkra, egyben kérem, fogadják szeretettel az Újvidéki Tudományegyetem eme legifjabb intézményének, a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karnak megérkezését.

**Dr. Káich Katalin megbízott dékán ünnepi megnyitója*

Oktatási és Kulturális Minisztérium
Miniszter

Prof. Dr. Káich Katalin
megbízott dékán

Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
Szabadka, Strossmayer u.11
Szerbia

Tisztelt Dékán Asszony!

Megtisztelő felkérésüket a Szabadkai Magyar Nyelvű Tanítóképző Kar ünnepélyes megnyitójára köszönettel megkaptam. Sajnos egyéb, hivatalos elfoglaltságom nem teszi lehetővé, hogy részt vehessek a megnyitó ünnepségen, ezért engedje meg Dékán Asszony, hogy írásban küldjem jókívánságaimat a délvidéki magyarság legújabb, s talán legfontosabb Intézménye oktatóinak, hallgatóinak.

A Vajdaság első állami alapítású magyar felsőoktatási intézményének Szabadka városa egy impozáns belvárosi épületben, az egykori bankpalotában adott otthont. Külön köszönet illeti érte a város vezetését.

Maradandót csak úgy alkothatunk, ha megőrizzük értékeinket, ha merünk álmodni és van víziók a jövőről. Összefogással - amennyiben erre képesek vagyunk - nem marad el a siker. Erre példa a kapuit most megnyitó Tanítóképző Kar is.

Az elmúlt hónapok nem teltek eseménytelenül. Az a sokak által felvállalt stratégiai cél, hogy a Magyar Nyelvű Tanítóképző Kar - amely jelenleg az Újvidéki Egyetem keretében működik - fokozatosan kiépülve és korszerűsödve vezető szerepet érjen el a régióban, komoly erőfeszítéseket és türelmes, lépésről lépésre történő előrehaladást igényelt és igényel ma is.

A Kar, felmérve a vajdasági magyarság elvárásait, valamint a munkaerő-piaci igényeket, hosszú távon nem csak a tanítóképzésre kíván koncentrálni, hanem művelődésszervezőket, könyvtárosokat, speciális gondozókat is képez a jövőben. Az előretérítő oktatásszervezés nem csak szűkebb környezet számára lehet példaértékű.

Egy új oktatási intézmény megnyitása és a tanévkezdés egyszerre jelentheti az eredmények számba vételét, s új tervek, ambíciók összegzését is. Mégis a tanévnyitók főszereplői elsősorban a hallgatók, különösen az elsőévesek, akiket külön is sok szeretettel üdvözlök. Kívánom, érezzék jól magukat, és legyenek mindig büszkéek arra, hogy a Szabadkai Magyar Tanítóképző Kar padjait koptatták. Tegyük a mércéket magukkal szemben egyre magasabbra. A dopping ne a vizsga legyen, hanem az elkötelezettség, az eltökéltség, hogy nemjő, hanem kiváló szakemberként akarják gyakorolni hivatásukat. Tanuljanak meg tanulni, ez a képesség egész életükben meghatározó lesz. Henry Ford, az autókirály azt mondta: „Bárki, aki felhagy a tanulással, az öreg: legyen husz- vagy nyolcvanéves. Aki viszont mindig tanul, az fiatal marad. Az életben a legnagyobb dolog frissen tartani az elmét.” És végezetül egy

utolsó kérés mindenképp. Soha ne feledjék, hogy nem egyszerűen szakmájuk kiemelkedő művelőjévé kell válniuk, hanem az ország, a régió és a magyarság jövőjét meghatározó értelmiségivé is.

Erdély, Felvidék és Kárpátalja után most már a Vajdaság is büszkélkedhet önálló magyar nyelvű felsőoktatási intézménnyel. Köszönetemet fejezem ki azoknak, akik időt s fáradságot nem kímélve közreműködtek az intézmény létrehozásában, amely a vajdasági magyarság legfontosabb oktatási intézményévé válhat, s reményeim szerint tevékenységével nagyban hozzájárul majd a vajdasági magyarság szülőföldön való maradásához.

A most megkezdett munkához valamennyiüknek sok sikert kívánok.

Budapest, 2006. október 16.

Üdvözléssel:

Hiller István

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У СУБОТИЦИ

-проф. др Каталин Каић, в.д. декана-

Поштована,

Оснивање Учитељског факултета у Суботици на мађарском наставном језику резултат је заједничких напора Националног савета мађарске националне мањине, Савета Републике Србије за националне мањине, Универзитета у Новом Саду, Министарства просвете и спорта, Покрајинског секретаријата за културу и образовање и локалне самоуправе који су уложени у циљу проширивања мреже образовних институција на језицима националних мањина.

Остваривање заједничка настојања наведених државних институција, представника мађарске националне мањине и локалне самоуправе представљају реализацију образовне политике Министарства просвете и спорта Републике Србије усмерене ка подстицању развоја и очувања мултикултурног друштва кроз задовољавање уочених потреба образовања на језицима националних мањина.

Полазећи од становишта да је квалитетно образовање основа развоја и напретка сваког друштва, Министарство просвете и спорта Републике Србије користи ову прилику да професорима и студентима Учитељског факултета у Суботици честита почетак рада и почетак нове академске године и да свима пожели пуно успеха у даљем раду,

С поштовањем,

МИНИСТАР

Др. Слободан Вуксановић

TANULMÁNYOK ÉS
SZAKDOLGOZATOK

TANULMÁNYOK ÉS
SZAKDOLGOZATOK

A gyermek zenei képességeinek fejlesztése az általános iskola alsó tagozataiban

Balažević Éva

Újvidéki Tudományegyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Összefoglaló

A zenével való foglalkozás a tanulók sokoldalú harmonikus fejlődéséhez járul hozzá. Az ember születésekor meghatározott anatómiai-fiziológiai sajátosságokkal, hajlamokkal rendelkezik. Ha a zenei képességek fejlesztése a célunk, akkor közelebbről is meg kell határoznunk, hogy mik azok, mitől függ a fejlődésük.

A zenei hajlam előfeltétele a zenei képességek és a zenei tehetség fejlődésének. Aki zenei hajlammal jön a világra, annál a hallóapparátus és a hangadó apparátus, valamint a megfelelő centrális góccok alkatuknál fogva többé-kevésbé kifogástalanul működnek. A zenei képesség zenei tevékenységre teszi alkalmassá az embert, aktív zenélésre, zenehallgatásra, zeneszerzésre. A zenei képességek fejlődésére, a zenei készségek kialakulásával, a helyes zenei ismeretszerzés és gyakorlás folyamatával lehet számítani.

Kulcsszavak: zenei képességek felismerése és fejlesztése, zenei hajlam, zenei szabadaktivitások.

Egészséges lelkületű családban a gyermek zenei nevelése megszületése után azonnal elkezdődik. Énekre ringatják, dúdolással altatják, később tapsoltatják, táncoltatják, pl.: Aludj, baba, aludjál...; Tente, baba, tente...; Jár a baba, jár...stb.

Ez ösztönös tevékenység és hagyományokon alapszik. Jelentős szerepet játszik benne az anya és a család játékszerete, zenei műveltsége.

Az első zenei benyomások, a gyermekkor zenéje életreszólóan befolyásolja, hogy a gyermek később milyen zenét szeret és ért meg.

A gyermekek sokféle hang veszi körül: zörejek, állati, emberi, zenei hangok. Ezeknek a hangoknak fontos szerepük van, mert ezek alapján ismeri meg környezetét (edénycsörgés, utca zaja, járművek által keletkezett hangok stb.) Természetesen a természet hangjaira is fel kell hívni a figyelmét. A szél zúgása, az esőcseppek kopogása, a madárhangok, a levelek susogása nagy hatással vannak a gyermekekre.

Sokféle zenét hallanak, sokszor sajnos gépzenét, ami nem mindig felel meg a gyermeknek. Legmeghatározóbb a gyermek zenei fejlődése szempontjából a zenei hangok közül az éneklés, majd később a hangszerek hangjai. Az éneklési mód, a hangszereken való játék módja legalább olyan érdekes a gyermek számára, mint maga a dallam, az énekléssel és a játékkal járó öröm.

A csecsemőnek a beszéd hanglejtése, tempója, az arckifejezés többet mond minden szónál. A gyermek a zenei hangra fogékonyabb lesz, ha a beszédünk színes, a játék szerint hol magas, hol mély árnyalatú. Szereti utánmozni az állatok hangjait, szereti

ha sokféle hangszínnel mesélünk. A beszéd hangsúlyait helyesen kellene használnunk. A művészi értékű dalokat, a gyermek számára ismeretlen szavakat többször el kell ismételni. A túl erős hangtól, amely megijeszthetné a gyermeket, tartózkodnunk kell. A középerős hangok kellemesen hatnak rá.

Az egyszerű kis gyermekdalok, mondókák színessé varázsolják az együttléteket, mert a szöveghez és a ritmushoz játékos mozdulat jár, öröm, nevetés. A derűs, vidám gyermek testileg is jobban fejlődik.

A mondóka vagy ének minden mozdulatnál hangsúlyt kap. Az igazi élvezetet a mozdulatok sokszori ismétlése jelenti, melyek egyre szaporább egymásutánissággal vezetnek el a játék csúcspontjához. Tehát a szöveg és a játékos mozgás szorosan összetartozik, és csak együtt szerez örömet.

Már korán, másfél-két-hároméves korára igen sok dalt képes megtanulni a zenére nagyon fogékony gyermek feltéve, hogy megfelelően foglalkoznak vele. Annyit énekeljen, amennyihez kedve van és amikor kedve tartja.

Nagy örömet okozhat, ha maga is kitalál dallamokat, ha énekelve mond el egy-egy történetet. Ilyesmire akkor kerül sor, ha a családban sokat énekelnek, ha a gyermek jól érzi magát, kiegyensúlyozott légkörben él és fogékony a zenére.

Hároméves korig nagyon egyszerű dalok ajánlottak (Csiga-biga, gyere ki), amelyekben a játék közben énekel a szülő a gyermekkel együtt. Erre a célra legmegfelelőbb a néphagyomány ének- és mondókaanyagából válogatnunk. Ezek ugyanis pontosan követik a beszéd hangsúlyát, ritmusát, lejtését és komoly jelentőségük van a beszéd kialakulásában. Kedveltek az altatók (Aludj, baba, aludjál), tapsolatók (Tapsi, tapsi mamának), naphívogatók (Süss fel nap), esőbízogatók (Ess, eső, ess), szójátékok, kiolvasók, nyelvtörők, csúfolódók, versek, mondókák (Cin, cin cinege -Törzsök, 1980).

A gyermek éneklő tevékenysége fokozatosan fejlődik. Már csecsemőkorban működésbe lép valamennyi érzékszerve, az analízátorok központi részei viszont csak később tökélesednek.

A kisgyermek hangszalagja születéskor 5 mm hosszúságú. Növekedni hat éves kortól kezd, s évenként egy-egy mm-t növekszik a mutálásig. A hangszalag mérete öt éves kortól kb. annyi mm, ahány éves a gyermek. A legtöbb gyermek kb. öt éves kora körül kezd csengő hangon énekelni.

A hangképző szervek kis mérete miatt, és a hangszalagok működését irányító izommozgások fejletlensége miatt, a kisgyermek csak szűk hangterjedelemben képes énekelni. Általában akkora hangtávolságban énekel, ahány éves. Hároméves gyermektől tehát a kisterc (másfél hangtávolság) és a nagyterc (két hangtávolság) terjedelmű, szó-mi és mi-re-dó hangkészletű dalok tisztá éneklését várhatjuk el.

A kisgyermek dalai rövid lélegzetűek. Formai egységük a motívumok, melyek mindössze négy lüktetésre terjednek, és gyakori a motívumok ismétlődése, pl.: Szébb a páva, mint a pulyka; Sétálunk, sétálunk című dal.

A zené érzéseket, hangulatot tolmácsol, ezért a gyermek emocionális fejlődésének alapfeltétele a közvetlen zenei élmény.

A gyermek zenei képességei zenei ráhatás és zenei tevékenységek közben fejlődnek. A fejlődést kedvezően befolyásoló környezetben is csak a rendszeres gyakorlás, a rendszeres pedagógiai ráhatás hoz megfelelő eredményt. A zenei képességek csak akkor nem fejlődnek, ha a gyermek egyáltalán nem hall zenét, nem

foglalkoznak vele zenei téren, vagy ha a gyermek szervezetében káros elváltozás tapasztalható.

Ha a fejlődéshez szükséges hatások a kellő időben elmaradnak, később nehezen alakíthatók ki a kívánt képességek, de az érdeklődés is elmarad. A zenei képességek fejlesztéséhez sokszor megismétlődő akusztikus hatás szükséges. Az ingerek hatásáról a visszaéneklés ad számot. Így tudjuk felismerni, megfigyelni a gyermek képességeit. Éneklés közben alkalmazkodni kell a gyermekhez ritmusban, hangmagasságban, hangszínből, hangerőben és tempóban egyaránt. Úgy kell énekelni, ahogyan azt tőle is hallani szeretnénk.

Az énekléshez szükséges készségek közé tartozik a helyes testtartás, szabályos légzés, a hangindítás és a gégemozgás. Ha az éneklés táncos vagy játékos mozgáshoz kötött, akkor mozgási készségekre is szükség van. A gyermek mozgása még nem eléggé határozott, tempója lassú, ingadozó.

Minden egészséges gyermek fejleszthető zeneileg, megtanulhat tisztán énekelni, később a zene szépségét is élvezni. Ha tehetséges, akkor zeneileg magasabb szintre is törekedhet megfelelő és kitartó munkával. Tehát a nevelés biztosítja a zenei fejlődését is, de a végeredményt döntően befolyásolja a gyermek születésekor magával hozott fogékonysága, adottsága, hajlama.

A zenére jó adottságokkal született gyermek érzékenyebb a zenei hangokra, gyorsabb a zenei felfogóképessége, több dallamot jegyez meg, és többet is énekel, mint a többi gyermek.

A zenei készségek foka iskolába induláskor eltérő szintű. Ez függ egyrészt a gyermektől, másrészt a környezettől.

A gyermektől hat-hétéves korára elvárható, hogy kishangterjedelmű hangokat tisztán, jó szövegkiejtéssel, önállóan és csoportosan el tudjon énekelni. Nem minden gyereknek azonos hangmagasságú a hangregisztere.

Vannak, akik magasabban, vannak, akik mélyebben tudnak csak tisztán énekelni. Ezért ugyanazt a dalt mélyebben és magasabban is el kell énekelni!

A gyermekek megismerik és megkülönböztetik a zörejt a zenei hangtól, az emberi beszédet az énekléstől. Különbséget kell tenniük a magas-mély hang, az erős-halk hang, valamint a gyors-lassú tempó között.

A hangok hangszínét is megfigyelik, és arról meg tudják állapítani a hangforrást, azt, hogy minnek a hangját hallják. Célszerű, ha a gyermek látja, hallja, és meg is foghatja a hangot adó tárgyat.

A belső hallás fejlesztésének egyik módja a dalfelismerés, ilyenkor egy dalt jelre magukban tovább énekelnek akusztikus ingerek nélkül.

Az általános iskola alsó tagozataiban a zeneművészeti tevékenységek legáltalánosabb feladata a zenei képesség, a minden emberben feltételezhető hajlam fejlesztése. Zenei képességünk működése nemcsak a készségek fejlődését, hanem a zenei ismeretek megszerzését is igényli.

A zenei hajlam előfeltétele a zenei képesség fejlődésének. A képesség még nem tehetség. A tehetségnél a képességek az átlagosnál gyorsabb és magasabb fokú fejlődése a jellemző.

Aki zenei hajlammal jön a világra, annál a halló- és a hangadó apparátus, valamint a megfelelő centrális góccal többé-kevésbé kifogástalan működésre alkalmasak. Erről a zenében az éneklés és hangszeres megszólaltatás adhat képet. A hangszer megszólaltatásához és az énekléshez ezenkívül más tényezők is szükségesek, például a

motorikus és szellemi képességek, ügyesség, reprodukálóképesség, emlékezet, fantázia stb (Mészáros, 1969).

A zenei készség kialakítása zenei képességeink meghatározott irányú fejlesztését jelenti. A készségek az ismeretek gyakorlása során alakulnak ki. A képesség valamilyen tevékenység sikeres elsajátításának, végrehajtásának lehetőségét biztosítja.

A zenei készségek, a zenei képességek iskolai fejlesztése során, a zenei érzékek iránti érzékenységet és képzeteket kell fejleszteni. A zenei készségek a különböző zenei tevékenységek során alakulnak ki, és három csoportjukat különböztetünk meg:

- a) a zenei befogadó tevékenységet (daltanítás, zenehallgatás)
- b) a zenei előadó tevékenységet (dalok éneklése, hangszeres előadás)
- c) a zenei alkotótevékenységet (improvizáló tevékenységek)

A befogadás és előadás kész zeneművekre vonatkozik, az alkotás pedig ezek ismeretében valósulhat meg.

Ahhoz, hogy a zenei készségek kialakuljanak, gyakorlásra van szükség. A gyakorlással megszerzett készséget a zenei alkotások megtanulására használjuk.

A zenei készségek fejlesztésére kétféle munkaformát különböztetünk meg. Ezeknek különböző eszközei lehetnek:

a) órán végzett munkaformák:

- 1) a zenei írás-olvasás alapjainak elsajátítása
- 2) zenehallgatás
- 3) hallás utáni éneklés
- 4) gyermekhangszereken való játszás
- 5) zenekísérettel végzett játékok és ritmikus gyakorlatok
- 6) zenei alkotó tevékenység, gyermekalkotások

b) órán kívüli munkaformák:

- 1) énekkari munka
- 2) gyermekzenekari munka
- 3) zenei szabadaktivitások (szakköri munkák)

A zenei készségek kialakítása zenei képességeink meghatározott irányú fejlesztését jelenti. A készségek az ismeretek gyakorlása során alakulnak ki. A képesség valamilyen tevékenység sikeres elsajátításának, végrehajtásának lehetőségét biztosítja. A zeneművészeti tevékenységek legáltalánosabb feladata a zenei képesség, a minden emberben feltételezhető hajlam fejlesztése. A zenei készségek, a zenei képességek különböző zenei tevékenységek közepette fejlődnek, a zenei tevékenységek eredményei.

A zenei képességek fejlődésére a zenei készségek kialakulásával, a helyes zenei ismeretszerzés és gyakorlás folyamatával lehet számítani.

Az előírt tanterv és program, valamint a zenekultúra módszertani utasításai meghatározzák a fejlesztésre javasolt készségeket az általános iskola minden osztálya számára.

Felhasznált irodalom

1. Keszler L. (1959): Zenei alapismeretek iskolai és magánhasználatra. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
2. Laczó Z. (1984): Zenehallgatás az általános iskola alsó tagozatain; Tankönyvkiadó, Budapest.
3. Lantos Rezsőné, Lukin Lászlóné (1978): Ének-zene az általános iskola 1. és 2. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
4. Mészáros S. et al (1969): Esztétikai nevelés az óvodában. Tankönyvkiadó, Budapest.
5. Péter J. (1973): Zenei nevelés az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.
6. Törzsök B. (1980): Zenehallgatás az óvodában. Zeneműkiadó, Budapest.
7. -- (1997): Zenei mindentudó gyermekeknek. Passage Kiadó, Szeged.

Razvijanje muzičke sposobnosti dece u nižim razredima osnovne škole

Sažetak

Bavljene muzikom doprinose svestranom harmoničnom razvoju učenika. Pri rođenju, svako dete poseduje određene anatomsko – fiziološke svojstvenosti i sklonosti. Ako nam je cilj razvoj muzičkih sposobnosti, onda moramo precizno odrediti od čega zavisi njihov razvoj. Preduslov za razvoj muzičkih sposobnosti i kasnijeg muzičkog talenta je posedovanje muzičke sklonosti. Organi sluha i govora kao i centri za sluh i govor su, po svojoj formi, u stanju da manje – više besprekorno funkcionišu kod one dece kod kojih je muzička sklonost urođena. Muzička veština čini čoveka sposobnim za muzičko stvaralaštvo, aktivno muziciranje, slušanje muzike, komponovanje. Da bi se razvijala muzička veština kod dece, neophodno je podsticanje muzičkih sklonosti, usvajanje pravilnih muzičkih osnova i proces vežbanja.

Ključne reči: prepoznavanje i razvoj muzičkih sposobnosti, muzička sklonost, muzičke slobodne aktivnosti.

Developing musical skills with children in the first four grades of elementary school

Abstract

Music enhances the harmonic development of children in many ways. A child has certain anatomical and physiological characteristics and aptitudes at birth. If our objective is to develop music skills, we have to define more precisely what those skills are and what affects their development. Aptitude for music is a prerequisite for developing music skills and talent. Those who are born with an aptitude for music have organs (audial and vocal, as well as the respective central organs) that are capable of more or less perfect functioning. Musical skills make children capable of carrying out musical activities such as playing music, listening to music and writing music. Music skills can be developed by providing adequate musical education and practice.

Keywords: recognising and developing music skills, aptitude for music, activities with music.

Why Hungarians in Serbia like object pro-drop forms more than Hungarians in Ukraine*

Bene Annamária

Újvidéki Tudományegyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
bene.a@eunet.yu

Abstract

In my paper I discuss what is behind the split between grammaticality judgments of indigenous Hungarians in Ukraine and Serbia, i.e. what drives the Hungarians in the northern Slavic country to judge the overt objects as much more acceptable, and what forces the Hungarians in the southern Slavic country to choose the covert objects.

My explanation of this split is based on the tripartite typology of pronouns developed by Anna Cardinaletti and Michal Starke, as well as on structural differences between Hungarian accusative paradigm on the one hand, and the accusative personal pronoun paradigms of the interfering Slavic languages.

Keywords: *interference, accusative personal pronoun-pro_{acc}, dichotomy, bilingualism.*

Introduction

Data drawn from 'The sociolinguistics of Hungarian outside Hungary' project provided a few surprises. It appeared for example, that there is a huge gap in grammaticality judgments of Hungarians in Serbia vs. Ukraine: for Hungarians in Serbia (to be more precise, in Voivodina, which is the northern province of Serbia) standard (i.e. covert or null pronominal or pro) accusative personal pronouns are much more acceptable than for Hungarians in Ukraine (in the Subcarpathian area of Ukraine) or even for Hungarians in Hungary. There are several studies already relating to this subject. These provide explanations based on e.g. universal contact variables (Lanstyák-Szabó Mihály 1997), metalinguistic development of bilinguals (Göncz-Kodžopeljić 1991, Göncz 1999), duration of contact between local-minority Hungarians and majority Slavs (Kontra 2001, 2003). Nevertheless, using a theoretical linguistic framework I draw up another account of this phenomenon.

This paper is organized as follows: first, I give a brief overview of Cardinaletti-Starke's (1999) typology, and then I introduce the Hungarian and Serbian accusative

* E cikk részletesebb és magyar változata a Magyar Nyelv c. folyóirat 2006. évi 1. számában jelent meg Vajdaságban miért láttalak és miért nem láttalak téged? cím alatt.

personal pronoun paradigms. Finally, I give my explanation of the mystery of object pro-drop forms in Hungarian.

The tripartition of pronouns

According to Cardinaletti-Starke (1999) what seems to be a single personal pronoun class actually falls into distinct subclasses. In other words, the authors argue that personal pronouns are to be universally divided into three groups: strong, weak and clitic pronouns, which can surface as overt or covert forms. However, it is important to notice that though Cardinaletti-Starke (1999) suggest the universal character of the phenomenon; they do not claim that all the three kinds of pronouns occur in all languages: a particular language is free to choose its inventory of pronouns.

Let us look now briefly on their tripartition.

2. 1. Overt personal pronoun-types

In Cardinaletti-Starke's (1999) tripartite typology of pronouns there are three kinds of overt personal pronouns:

i. strong personal pronouns are characterized by properties equivalent to full NPs. They can be focused, they can occur in argument positions, they can be coordinated etc.:

- (1) Er ist dumm.
he-MASC.NOM be-3SG.PRES stupid
He is stupid.
- (2) ER ist dumm.
It is he, who is stupid.
- (3) Er und sie sind dumm.
he-MASC.NOM and they-3PL.FEM/MASC.NOM be-3PL.PRES
stupid
He and they are stupid.

ii. Weak personal pronouns are often morphologically simpler, that is slightly deficient. They cannot be prosodically focused, show restricted syntactic distribution (e.g. they do not occur in all the expected argument positions) and do not show other properties of full phrases either: they cannot be modified or coordinated. For latter, consider

- (4) Esse (*e quelle accanto) sono troppo alte.
3.PL.FEM.NOM (and those besides) be-3PL. too tall/high
alte. (Cardinaletti-Starke 1999: 145.)
They (*and those besides) are too tall.

iii. Clitic personal pronouns are the most defective overt personal pronouns. Their restrictions occur above all in phonology: clitics cannot be

stressed; they always need a host to be pronounced (cf. (5)). There are restrictions in syntactic distribution of clitics as well, their location usually being connected to a unique position, e.g. Serbian clitics must appear in second position as Wackernagel's law states (Wackernagel 1892), no other position is allowed (6):

- (5) a. Vidim te.
see-3.SG.PRES you-FEM/MASC.ACC.CL
I see you.
b. Koga vidiš? Tebe.
who-ACC see-2.SG.PRES you-FEM/MASC.ACC
Who do you see?
c. Koga vidiš? *Te.
- (6) a. Zoran mi kupuje knjige.
Zoran 1-DAT.CL buy-1SG.PRES book-ACC.PL
Zoran is buying books for me.
b. *Zoran kupuje mi knjige.
c. *Zoran kupuje knjige mi.
d. *Mi Zoran kupuje knjige.

After the classification of overt personal pronouns Cardinaletti-Starke (1999) formulate the rule of choice of a pronoun:

- (7) Choose the most deficient possible form. (Cardinaletti-Starke 1999: 153.)

Covert personal pronoun: pro

Pro or null pronominal is a deficient weak personal pronoun. It is deficient because it has no phonological content; all other characteristics of his are roughly the same as the characteristics of weak personal pronouns: pro has person, number, case, can refer both to [+human] and [-human] entity, can act as expletive, etc.:

- (8) a. Péter látta pro_{acc}.
Peter see-3SG.PAST
Peter saw him/her/they/it.
b. Pro piove molto qui. (Cardinaletti-Starke 1999: 175.)
rain-3.SG.PRES a lot here
It rains a lot here.

From the point of view of my analysis it should be kept in mind that in languages which have pro (in pro-drop languages), given the choice between an overt personal pronoun and a pro counterpart, pro is always chosen (remember (7)):

- (9) a. Gianni ha telefonato quando pro è arrivato a casa.
Gianni AUX phone-PP when AUX arrive-PP PREP-LOC
home
Gianni called, when he arrived home.
b. *Gianni ha telefonato quando lui è

Gianni AUX phone-PP when he-NOM.MASC AUX
 arrivato a casa.
 arrive-PP PREP-LOC home

Or as Chomsky would say:

- (10) Avoid pronoun. (Chomsky 1981: 65.)

Personal pronoun paradigms

Hungarian accusative personal pronoun paradigm

Hungarian is an object (and subject) pro-drop language. Normally, in the case of neutral reading the accusative personal pronoun remains covert and is situated after the verb, in argument position. In other words the standard form of accusative personal pronoun in Hungarian is *pro_{acc}*. This means Hungarian keeps both to Cardinaletti-Starke's and Chomsky's rule (observe (7) and (10)):

- (11) [_{TopP} Péter [_{VP} hívta *pro_{acc}*]]
 Peter call-3SG.PAST
 Peter called him/her.

But if the accusative personal pronoun carries new information it must leave its postverbal position and move to a preverbal location, which is the focus position. There it will appear as an overt accusative personal pronoun:

- (12) [_{TopP} Péter [_{FP} Őt_i [_{VP} hívta t_i]]]
 Peter he/she-ACC call-3SG.PAST
 It was he/she, who Peter called.

According to the relevant literature (É. Kiss 1998, 2002) we found in Hungarian the following accusative personal pronoun paradigm:

- (13) 1SG: engem(et) 'me' — *pro_{acc}*
 2SG: téged(et) 'you' — *pro_{acc}*
 3SG: őt 'him/her' — *pro_{acc}*
 1PL: minket 'us' — *pro_{acc}*
 2PL: titeket 'you' — *pro_{acc}*
 3PL: őket 'they' — *pro_{acc}*

Serbian accusative personal pronoun paradigm

Serbian is an object pro-drop language. It has a full strong accusative personal pronoun paradigm and a defective accusative clitic personal pronoun paradigm (Stevanović 1974):

- (14) 1SG: mene — me 'me'
 2SG: tebe — te 'you'
 3SG: FEM: nju; MASC: njega — FEM: je/ju; MASC: ga/nj 'him/her/it'
 1PL: nas 'us' — ∅
 2PL: vas 'you' — ∅
 3PL: njih — ih 'they'

A Serbian accusative clitic personal pronoun just like Hungarian *pro_{acc}* is situated in neutral reading after the verb:

- (15) [_{VP} Vidim te]
 see-1SG.PRES you-2SG.ACC.CL
 I see you.

And just like in the case of Hungarian if it carries some new information it is moved to a preverbal position where it surfaces as full strong accusative personal pronoun:

- (16) [_{FP} TEBE_i [_{VP} vidim t_i]]
 you-2SG.ACC see-1SG.PRES
 It is you I see.

The data

In the 7-country project mentioned earlier the data was obtained through the use of a written sociolinguistic questionnaire. This contained the following three pairs of sentences for examining which of two similar sentences is considered by the informants as more natural; basically judgment data was gathered:

- (17) a. Hahó! Itt vagyok! Látsz *pro_{acc}*? (=K_510.)
 hello here be-1SG see-2SG.PRES
 Hello! I am here! Can you see me?

- b. Hahó! Itt vagyok! Látsz engem?
 hello here be-1SG.PRES see-2SG.PRES I-ACC
 Hello! I am here! Can you see me?

- (18) a. Tegnap láttalak *pro_{acc}* a tévében. (=K_515.)
 yesterday see-1SG.PAST the TV-LOC
 I saw you on TV yesterday.

- b. Tegnap láttalak téged a tévében.
 yesterday see-1SG.PAST you-2SG.ACC the TV-LOC
 I saw you on TV yesterday.

- (19) Találkoztam Hedviggel, s _____, hogy
 meet-1SG.PAST Hedvig-INS and _____ C

- (1) megkértem *pro_{acc}*
 ask-1SG.PAST

- (2) megkértem őt
 ask-1SG.PAST he/she-ACC

vegyen nekem kiflit. (=K_615.)
 buy-3SG.IMP I-1SG.DAT croissant-ACC

I met Hedvig and asked her to buy me a croissant.

The data collected showed there is a considerable difference between responses in the northern Slavic country of Ukraine and the southern Slavic country of Serbia:

- significantly more Hungarians in Serbia used *pro*-objects than did the Hungarians in Ukraine.

In this paper I claim that the split between grammaticality judgments of Hungarians in Serbia and Hungarians in Ukraine can be attributed to the structural differences between the accusative personal pronoun paradigms of the two interfering languages, Serbian on the one hand, and Russian/Ukrainian on the other.

The usage of accusative personal pronouns by Hungarians in Serbia

I argue that in Serbia the Hungarians rather choose forms like *látasz pro_{acc} látalak pro_{acc} megkértem pro_{acc}* than *látasz engem, látalak téged, megkértem őt*, because both Hungarian and Serbian have two types of accusative personal pronoun paradigms. As I showed earlier

- Hungarian has (i) strong accusative personal pronouns and (ii) *pro_{acc}*,
- Serbian has (i) strong accusative personal pronouns and (ii) accusative clitic personal pronouns.

Based on this my hypothesis is that Hungarians in Serbia choose the standard, object *pro*-drop forms more often because their Hungarian grammar, i.e. the grammar of their L1 language is influenced by their L2 language, namely Serbian. The consequence of Serbian interference is the strengthening of the strong accusative personal pronoun-*pro_{acc}* dichotomy. The choice between these two personal pronoun types is regulated as mentioned earlier through Cardinaletti-Starke's Choice of the Pronoun Rule (7) and Chomsky's Avoid Pronoun Rule (10).

This is not just a simple theory; this theoretical assumption is in fact provable. Observe that Hungarians in Serbia use *pro_{acc}* exactly there where Serbian native speakers use accusative clitics (under examples (a) the sentences judged by Hungarians in Serbia as more natural may be read, while under (b) the Serbian equivalents are cited):

- (20) a. *Látasz pro_{acc}?* (=17a)
b. Da li me vidiš?
C Q-CL I-ACC.CL see-E/2.PRES
Can you see me?
- (21) a. *Tegnap pro_{acc} látalak a tévében.* (=18a)
b. Juče sam te video na televiziji.
yesterday AUX.CL you-FEM/MASC.ACC.CL see-PP PREP TV-LOC
I saw you on TV yesterday.
- (22) a. *Találkoztam Hedviggel, s megkértem pro_{acc}, hogy vegyen nekem kiflit.* (=19a)
b. Sreo sam Hedvigu, i zamolio sam je
meet-PP AUX.CL Hedvig-ACC and ask-PP AUX.CL she-FEM.CL
da mi kupi kiflu.

C I-DAT.CL buy-E/3.PRES croissant-ACC
I met Hedvig and asked her to buy me a croissant.

What do the Hungarians in Ukraine do?

In Ukraine the Hungarians are in contact with both Russian and Ukrainian. However, it should be mentioned that the interviewed Hungarians in Ukraine claimed higher proficiency in Russian than in Ukrainian (Csernicskó 1998). This apart, they identify Russian and Ukrainian strong accusative personal pronouns as strong Hungarian accusative personal pronouns. It is so given that neither Russian nor Ukrainian has clitics or *pro_{acc}*, only strong accusative personal pronouns. Nevertheless, the fact, that Russian and Ukrainian have only strong accusative personal pronouns does not necessarily mean that these two languages have only strong accusative personal pronouns. The point is much rather that these two languages have only one type of personal pronouns, therefore they use the same accusative personal pronoun not only as strong but as overt weak accusative personal pronoun too. This would mean that both in Russian and in Ukrainian the overt weak accusative personal pronoun and the strong accusative personal pronoun are morphologically identical forms.

Before I go on with my analysis let me show you the paradigms for Russian (Hadrovics-Gáldi 1968) and Ukrainian (Katona 1963), respectively:

- (23) 1SG: меня 'me'
2SG: тебя 'you'
3SG: MASC: его/FEM: её/NEUT: его 'him/her'
1PL: нас 'us'
2PL: вас 'you'
3PL: их 'they'
- (24) 1SG: мене 'me'
2SG: тебе 'you'
3SG: MASC: його (нього)/FEM: її (її) 'him/her'
1PL: нас 'us'
2PL: вас 'you'
3PL: MASC: його (нього)/FEM: їх (їх) 'they'

I assume that Hungarians in Ukraine prefer strong Hungarian accusative personal pronouns for the reason that the two Slavic languages spoken there have strong and overt weak accusative personal pronouns which are morphologically identical. Consequently the Russian/Ukrainian interference cannot create a dichotomy similar to that seen in the case of Hungarians who live in Serbia. This interference creates a grammar which is composed of morphologically identical overt accusative personal pronouns, i.e. here we have a grammar which lacks *pro_{acc}* (covert weak accusative personal pronoun).

And indeed, in what follows it can be seen that Hungarians in Ukraine use Hungarian strong accusative personal pronouns in positions where Russian native speakers use their strong accusative personal pronouns (examples (a) are sentences which are considered as more natural by Hungarians in Ukraine, while examples (b) are the corresponding Russian sentences):

- (25) a. Látsz engem? (=17b)
 b. Ты меня видишь?
 you-NOM I-ACC see-2SG.PRES
 Can you see me?
- (26) a. Tegnap láttalak téged a tévében. (=18b))
 b. Вчера я видел тебя по телевизору.
 yesterday I-NOM see-1SG.PERF you-ACC PREP TV-LOC
 I saw you on TV yesterday.
- (27) a. Találkoztam Hedviggel, s megkértem őt, hogy vegyen nekem kiflit. (=19b))
 b. Я встретился с Хедвиг и попросил
 I-NOM meet-1SG.PERF PREP Hedvig-INSTR and ask-1SG.PERF
 её купить мне рожек.
 she-FEM.ACC buy-INF I-DAT croissant-ACC
 I met Hedvig and asked her to buy me a croissant.

The same holds for Ukrainian as well. Sentences below show that Hungarians in Ukraine use Hungarian strong accusative personal pronouns where the Ukrainian native speakers use their overt accusative personal pronouns:

- (28) a. Látsz engem? (=17b)
 b. Бачиш мене?
 see-2SG.PRES I-ACC
 Can you see me?
- (29) a. Tegnap láttalak téged a tévében. (=18b))
 b. Я вчора бачив тебе по телевизору.
 I-NOM yesterday see-2SG.PERF you-ACC PREP TV-LOC
 I saw you on TV yesterday.
- (30) a. Találkoztam Hedviggel, s megkértem őt, hogy vegyen nekem kiflit. (=19b))
 b. Я зустрівся з Хедвіг і попросив
 I-NOM meet-1SG.PERF PREP Hedvig-INSTR and ask-1SG.PERF
 її купити мені рогалік.
 she-ACC buy-INF I-DAT croissant-ACC
 I met Hedvig and asked her to buy me a croissant.

Conclusion

My goal was to demonstrate, it is possible to create an explanation of the split between grammaticality judgments of indigenous Hungarians in Serbia and Ukraine using a tool of theoretical linguistics. Based on Cardinaletti–Starke's (1999) tripartite typology on pronouns and on structural differences between Hungarian, Serbian, Russian and Ukrainian accusative personal pronoun paradigms I showed that Hungarians in Serbia prefer the *pro_{acc}* personal pronouns because Serbian interference strengthens the strong accusative personal pronoun–*pro_{acc}* dichotomy. This is possible because either language has strong accusative personal pronouns; furthermore

Hungarian has *pro_{acc}*, and Serbian has accusative clitic personal pronouns as well. On the other hand, in the case of Hungarians who live in Ukraine the Russian/Ukrainian interference cannot generate such a dichotomy because even though these two Slavic languages may also have both strong and overt weak accusative personal pronouns, the former are morphologically identical with the latter. Therefore the Russian/Ukrainian interference cannot produce a dichotomy similar to that seen in the case of Hungarians in Serbia; instead it creates a grammar which may very well be composed of two accusative personal pronoun types (strong and overt weak), but here an important restriction applies: these two personal pronoun types have morphologically identical forms (the only difference between them appears probably in stressing).

Bibliography

- Cardinaletti, Anna–Michal Starke 1999. The typology of structural deficiency: A case study of the three classes of pronouns. In Henk van Riemsdijk (ed.): *Clitics in the Languages of Europe*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York. 145–233.
- Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)* [The Hungarian language in Subcarpathia, Ukraine]. Osiris Kiadó. MTA Kisebbségkutató Műhely. Budapest.
- Chomsky, Noam 1981. *Lectures on government and binding*. Foris Publications. Dordrecht.
- Göncz Lajos–Jasmina Kodžopeljić 1991. Expositure to two languages in the preschool period, metalinguistic development and the acquisition of reading. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 12: 65–81.
- Göncz Lajos 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)* [The Hungarian language in Voivodina, Yugoslavia]. Osiris Kiadó. Forum Könyvkiadó. MTA Kisebbségkutató Műhely. Budapest–Újvidék.
- Hadrovics László–Gáldi László 1968. *Orosz–magyar szótár 1–2*. [Russian–Hungarian dictionary]. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Katona Lóránt 1963. *Ukrán–magyar szótár* [Ukrainian–Hungarian dictionary]. Akadémiai Kiadó. Kárpátontúli Területi Kiadó. Budapest. Uzshorod.
- É. Kiss Katalin 1999. Mondattan [Syntax]. In É. Kiss Katalin–Kiefer Ferenc–Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan* [New Hungarian grammar]. Osiris. Budapest. 17–183.
- É. Kiss Katalin 2002. *The syntax of Hungarian*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Kontra Miklós 2001. Hungarian verbal puzzles and the intensity of language contact. *Journal of Sociolinguistics* 5: 163–179.
- Kontra Miklós 2003. A határon túli magyar nyelvváltozatok [Hungarian language variations abroad]. In Kiefer Ferenc (ed.): *A magyar nyelv kézikönyve* [Handbook of Hungarian language]. Akadémiai Kiadó. Budapest. 301–321.
- Lanstyák István–Szabómihály Gizella 1997. *Magyar nyelvhasználat–Iskola–Kétnyelvűség* [Hungarian language use, schools, and bilingualism]. Kalligram Könyvkiadó. Pozsony.

13. Stevanović, Mihailo 1974. *Gramatika srpskohrvatskog jezika 1-2* [Grammar of Serbocroatian language]. Nolit. Beograd.
14. Wackernagel, Jacob 1892. Über ein Gesetz der indogermanischen Wortstellung. *Indogermanischen Forschungen* 1: 333–436.

Összefoglaló

Tanulmányomban a vajdasági magyarok körében kimutatott rendhagyó accusativusi személyes névmási paradigmahasználatokat vizsgálom.

Magyarázatom a Cardinaletti–Starke szerzőpáros névmási tipológiájára, valamint a magyar és a szerb személyes névmási rendszer eltérő felépítésére épül.

Kulcsszavak: *interferencia, accusativusi személyes névmás – pro_{acc} paradigma, kétnyelvűség.*

Szöveg

Rad se bavi problemom interferencije mađarskog i srpskog jezika sa jedne strane, i mađarskog i ruskog i ukrajinskog jezika sa druge. Naime, utvrđeno je da je za Mađare u Vojvodini prihvatljivija *pro_{acc}* forma lične zamenice, dok je za Mađare u Ukrajini prihvatljiviji oblik [lična zamenica + -i tvorbeni sufiks za objekat].

Objašnjenje ove reči bi se čudno i svakako značajne razlike u jeziku dveju mađarskih zajednica leži u trostrukoj tipologiji ličnih zamenica koju su izradili Mihal Starke i Ana Kardinaletti, kao i u strukturalnim razlikama mađarskih ličnih zamenica u akuzativu, kao i u razlikama srpskih i ukrajinskih ličnih zamenica u akuzativu.

Ključne reči: *interferencija, paradigme ličnih zamenica u akuzativu, dvojezičnost.*

A problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének tíz szabálya a matematikában

Béres Zoltán

Lazar Nešić Vegyészeti – Technológiai Középiskola, Szabadka és
SZTE Bolyai Intézet, Szeged
beres@tippnet.co.yu

Összefoglaló

A cikk elsősorban A. Schoenfeld és Pógya Gy. eredményei alapján gyakorlati tanácsokat ad matematikatanároknak a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez.

Kulcsszavak: *problémamegoldás, gondolkodás, matematikatanítás.*

Bevezetés

Két ember beszélget:

- Nagyon kipihentnek tűnsz!
- Nem csoda. Alkalmaztam főállásban egy embert, akinek az a dolga, hogy megoldja minden problémámat!
- Ne mondd! És miből fizeted?
- Látnod, ez is az ő problémája.

A fenti viccből is érzékelhető az ember vágya egy olyan életvitel iránt, amelyben minden problémáját meg tudja oldani, nem kell tartania a megoldhatatlan problémáktól.

Mindannyian tisztában vagyunk azzal, hogy mindennapi problémáink annyira szerteágazóak, annyira sokszínűek, hogy egyetlen receptet találni megoldásukra szinte lehetetlen, azaz ha sikerülne is ilyet találni, az valószínűleg annyira általános utasításokat tartalmazna, hogy a konkrét esetben nem mennénk vele sokra.

A problémamegoldással kapcsolatban rengeteg kérdés (ironikusan fogalmazva: újabb probléma) merül föl: ha egy problémát sikeresen megoldunk, nem lehetne-e a megoldásának eredményét vagy a megoldásának módját alkalmazni más megoldásra váró problémára? Érdemes-e a problémáinkat valamiféleképpen csoportosítani? Hogyan álljunk hozzá általában egy problémához? Lehet-e fejleszteni a problémamegoldó készségünket, és ha igen, hogyan?

Ez utóbbi kérdésre keresem a választ ebben az írásomban.

Autóvezetői vizsgára készülve először egy elméleti tesztet kell eredményesen kitölteni. A teszt részben lexikális tudást (szabályok, előírások, közlekedési jelek ismerete), másrészt leírt, lerajzolt problémahelyzetek megoldásának készségét kéri számon. Jelen témánk szempontjából az utóbb megfogalmazott készség fejlesztésének a módja lehet tanulságos. A vizsgázó feladata itt az, hogy a megtanult szabályokat és korábbi tapasztalatokat minél gyorsabban, minél hatékonyabban alkalmazza konkrét szituációkban. A felkészülés már megoldott szituációk tanulmányozásával történik, amely egyszerre segíti a szabályok bevéését és a tapasztalatok szaporodását.

Másik példának a sakkozók felkészülését említem meg: a sakkozók idejük nagy részét korábban lejátszott játszmák illetve más állások elemzésével töltik.

Mindkét példa azt a sejtésünket erősíti, hogy a problémamegoldó készség fejlesztése sok problémával való szembesüléssel, illetve problémaszituációk elemzésével érhető el. Az is világos, hogy a leendő autóvezető közlekedési helyzeteket, a sakkozó sakkjátszma-állásokat elemzi, hiszen problémamegoldó készségének fejlődését elsősorban ezen a területen kívánja kamatoztatni. Feltehető azonban, hogy az itt szerzett készségek kihatnak az általános problémamegoldó készségre is. Felmerül a kérdés: melyik az a tudományág, melyik az a műveltségi terület, amely az általános problémamegoldó készséget a leghatékonyabban fejleszti?

Egyik lehetőség: a matematika

Ahogy a testnevelésóra kiválóan alkalmas arra, hogy a környezetünkből jövő ingerekre adott mozgásos válaszainkat finomítsuk, válaszaink készletét bővítsük, ugyanígy a matematikaóra az, amely a környezetünkből jövő ingerekre adott gondolati válaszaink minőségének javítására, finomítására, gazdagítására leginkább alkalmas.

Matematikaórán a tanár minden kööttség nélkül variálhatja a feladat feltételeit, mert általában nem valós helyzetből indul ki. Ezt a szabadságot sem a természet-, sem a társadalomtudományi tantárgyak tanulmányozása nem biztosítja.

A matematika azért sem megkerülhető, mert a valós, „hétköznapi” élet problémáinak megoldása gyakran úgy történik, hogy a problémaszituációknak elkészítjük a számunkra fontos szempontok szerint releváns matematikai modelljét, majd ezt a modellt elemezve kapjuk meg a matematikai megoldást, amelyet visszavetítve az eredeti, „életből merített” problémára kapunk egy választ. Rényi Alfréd (1966) erről így ír: „Aki a matematikát sikerrel akarja alkalmazni a gyakorlatban, annak álmok álmodójának kell lennie.”

Be kell ismernünk, hogy a matematikatanítás nem mindig éri el a célját. Erről ír Dienes Zoltán (1973) is: „Szembe kell néznünk azzal a sajnálatos ténnyel, hogy a gyerekek nagy többsége számára a legtöbb tanult matematikai eljárásnak nincs semmi egyéb valóságos értelme, mint magának az eljárásnak a tulajdonságai.” Dienes a megoldást abban látja, hogy a tanulóknak több olyan problémát is mutatnunk kell, amelyek azonos matematikai tartalomra vezethetők vissza. A sokféle probléma megismerése segíti a tanulót abban, hogy minél inkább felismerje azt, ami általános, és így képessé váljon alkalmazni azt az órán nem látott helyzetekben is („transzfer”).

Alan Schoenfeld (1985) A matematikai probléma megoldás (Mathematical Problem Solving) című könyvének több gondolatára is hivatkozni fogok a továbbiakban.

Matematikai problémának tekintjük az olyan matematikafeladatot, amelynek megoldására nem áll rendelkezésünkre rutinszerű, egyből alkalmazható eljárás.

Itt két nagyon fontos dolgot kell észrevennünk: két 10 jegyű szám összeszorzását a fenti meghatározás értelmében nem tekintjük problémának, mert tudjuk, hogyan kell elvégezni, attól függetlenül, hogy a szorzás elvégzése esetleg sokáig tart, vagy elkövethetünk benne hibát. Ezek szerint a problémamegoldás mindig alkotó szellemi erőfeszítést, szellemi erőforrásunk hatékony alkalmazását követeli meg.

A másik jellemzője a problémának, hogy a problémát a problémamegoldó személlyel együtt kell vizsgálnunk. Egy középiskolásnak például nem jelent problémát egy másodfokú egyenlet megoldása, míg egy általános iskolás tanulóknak igen, így a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését célként kitűző tanár csak akkor lehet sikeres, ha pontosan tisztában van diákjai képességével, pillanatnyi tudásszintjükkel.

A problémamegoldó gondolkodás négy fő mozzanata

A problémamegoldás során négy tényező játszik fontos szerepet egymástól nem feltétlenül élesen elkülöníthetően (Schoenfeld, 1985):

1. az adott problémával kapcsolatos ismeretanyag birtoklása (Resources);
2. az ismeretek a problémamegoldás szempontjából alkotó módon történő alkalmazása (Heuristics);
3. a problémamegoldás menetének kritikus értékelése (Control) és
4. a problémamegoldó személy matematikához, matematikai problémákhoz való általános viszonyulása (Belief System)

E cikknek nem célja a fenti pontok részletes tárgyalása, ám ahhoz, hogy a tanítási gyakorlattal kapcsolatos következtetéseket levonhassunk, érintenünk kell néhány, a fenti felosztáshoz kapcsolódó kérdést.

A probléma megoldásához rendelkezésünkre álló ismeretek alkalmazása

Mintafeladat: Adott egy síkban egy kör és egy pont. Szerkesszük meg a pontra illeszkedő és a kört érintő egyenest!

Ha a tanulóknak a feladatra nincs kész válasza, illetve nem ismer olyan eljárást, amely a megoldást adja, akkor egy problémahelyzettel áll szemben. Ahhoz, hogy a feladat valóban fejlessze a problémamegoldó készségét, ismernie kell a feladatban szereplő fogalmakat. Ha nem tudja, mit jelent az érintő egyenes fogalma, akkor nem érti a probléma lényegét. Ha nincs tisztában a szerkesztési lépésekkel, akkor vonalzóját ügyesen elhelyezve megrajzolja az érintő egyenest addig mozgatva a vonalzó, amíg az a szerinte megfelelő helyzetbe nem kerül, de ez az eljárás nem nevezhető szerkesztésnek.

A fenti példa jól szemlélteti a következő fontos elvet: **1. SZABÁLY:** a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére csak olyan feladatok alkalmasak, amelyek a tanuló számára ismert fogalmakat, fölismerhető összefüggéseket tartalmaznak.

Gyakori eset, hogy a tanuló feladatmegoldás során egy szabályra, összefüggésre, fogalomra hibásan emlékezik vissza. Erre csak akkor jöhetünk rá és ezt a hibát akkor javíthatjuk ki, ha munkájának értékelésekor nem csak a hibás végeredményre mutatunk rá, hanem felhívjuk a figyelmét a megoldásban szereplő hibás lépésre. A hibás gondolkodási lépést nem „hatalmi” szóval kell kijavítanunk, hanem lehetőleg „reductio ad absurdum” útján például úgy, hogy más, egyszerűbb példán keresztül ráébresztjük hibás gondolatmenetének tarthatatlanságára. **2. SZABÁLY:** a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése érdekében a tanulóinknál nem csak a gondolkodási tevékenységük eredményét kell ellenőriznünk, hanem hibás gondolatsor esetén fel kell velük fedeztetnünk elkövetett hibáikat is.

Hogyan oldjunk meg egy feladatot?

1945 júniusában jelent meg először az Egyesült Államokban a magyar származású Pólya György könyve *How To Solve It* (Hogyan oldjuk meg?) címmel. A könyv három év alatt újabb 4 kiadást ért meg és magyarul is megjelent *A gondolkodás iskolája* címmel (1956). A mű előszavában Pólya a következőket írja: „E sorok írója [...] mindig azon van, hogy megértse ne csak ennek vagy annak a feladatnak a megoldását, hanem a megoldás alapgondolatát és a rávezető eljárásokat is, és megpróbálja ezeket másoknak átadni. [...] Reméli, hogy ezzel hasznára lesz a tanároknak, akik ki akarják fejleszteni tanítványaik feladatmegoldó készségét és a diákoknak, akik saját maguk is szeretnének belejönni a feladatmegoldásba.”

Természetesen nem fogom az egész könyvet szó szerint idézősíteni, de Pólya munkássága ezen a ponton megkerülhetetlen. Az ő nevéhez fűződik az általa modern heurisztikának nevezett módszer megalapozása (a schoenfeldi négyes felosztásban is szerepel ez a szó – lásd feljebb). Pólya megpróbálja a feladatmegoldó gondolkodás elemekre bontását, ezt igyekszik minél általánosabban leírni, továbbá konkrét tanácsokat ad tanároknak a feladatmegoldó gondolkodás fejlesztéséhez (könyve elképzelt tanár–diák párbeszédet is tartalmaz).

Pólya a sikeres feladatmegoldás kulcsát a helyes kérdések feltevésében látja. A mintafeladatban például a következő kérdéseket lehetne megfogalmazni: Mit tudunk a kör érintőjéről? Készíts vázlatot! Látsz-e a rajzon valamilyen különleges síkidomot? Valóban derékszögű háromszöget látunk? Hogyan tudnánk az érintési pontot megszerkeszteni? Tanultál-e valamilyen alkalmazható tételt? Mit tudunk a Thalesz-körrel? Egy-egy ilyen kérdés alapján előhívott gondolatsort a továbbiakban gondolkodási stratégiának nevezzük.

Ha a tanár állandóan kérdésekkel ostromolja a diákot, az megszokja ezt a fajta útkeresést, felfigyel arra, hogy bizonyos kérdések ismétlődnek, és képessé válik, hogy a kérdéseket maga is feltegye saját magának. Pólya azt is hangsúlyozza, hogy „mindig igyekezzünk olyan kérdést feltenni, olyan lépést javasolni, amely a diáknak magának is eszébe juthatott volna”. **3. SZABÁLY:** ez alapján elfogadhatjuk, hogy a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése során elengedhetetlen a megfelelő számú és minőségű kérdés feltevése, a tanuló párbeszédre kényszerítése.

Nem csodaszer!

Schoenfeld az említett könyvében miközben elismeri Pólya munkásságát, sőt bizonyos értelemben ihletőjének tartja, erős kritikát fogalmaz meg a Pólya-féle kérdésostrommal szemben. Egyrészt túl általánosnak tartja, másrészt komoly buktatót lát abban, hogy a feladatmegoldás során a különböző kérdéseket és a rá adott válaszokat – ha egyáltalán képesek vagyunk megoldás felé vivő választ adni – állandóan értékelni, elemezni kell, és ez alapján újabb kérdéseket megfogalmazni. A mintafeladathoz fűzött kérdésekkel kapcsolatban felmerül a következő: Mi van akkor, ha a tanuló nem tudja a választ a feltett kérdésre, vagy olyan választ ad, amely a problémamegoldást zsákutcába viszi? Egyik sem ritka. Ilyenkor türelemmel újabb – lehetőleg egyszerűbb – segítő kérdéseket teszünk föl mindaddig, míg a tanuló „szilárd talajt” nem érez a lába alatt. Hagynunk kell őt bemenni a zsákutcába mindaddig, míg ő maga be nem látja, hogy zsákutcába került. **4. SZABÁLY:** ez alapján elmondhatjuk, hogy a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése során elegendő időt kell biztosítanunk a tanulóknak arra, hogy a megfelelő ismereteit alkalmazza, illetve hogy a zsákutcába vezető gondolatait önmaga korigálja.

Schoenfeld arra is felhívja a figyelmet, hogy a heurisztikus megközelítése a problémáknak egyáltalán nem halványíthatja el a feladathoz kapcsolódó témakör tökéletes ismeretének fontosságát, illetve az idevágó tárgyi tudás jelentőségét. Erről már volt szó (a schonfeldi felosztás első pontja), úgy tűnik, körben forgunk. Van innen kiút?

A problémamegoldás menetének kritikus értékelése

A Schoenfeld által angolul *Controllnak* nevezett elem már Pólyánál is jelen van az említett könyv szótárrészeiben a következő címszavak alatt: Az értelmes feladatmegoldó; Előrehaladás és elért eredmény; Előrehaladásunk jelei; Tervünk végrehajtása; Vizsgáld meg a sejtésedet!

Mindkét szerző aláhúzza, hogy az eredményes feladatmegoldás nem lehetséges a feladatmegoldó folyamat során hozott döntéseink állandó értékelése, korigálása nélkül. Szendrei Julianna (2005) erről így ír: „A problémamegoldás sikere éppen abban áll, hogy a zsákutából, amibe időnként belekeveredünk, ki tudunk-e szabadulni, és újból olvasunk, vagy újraértelmezzük, és így tovább.”

A saját gondolkodásunkról való gondolkodást szakszóval metakogníciónak nevezzük. Az eddigiekben szándékosan kerültem – és a továbbiakban is azt fogom tenni – a problémamegoldás folyamatának pszichológiai vonatkozásait. Nem foglalkoztunk az emlékezéssel, az önállósággal, az önbizalommal és más a pszichológia tárgykörébe (is) tartozó fogalommal. Itt azonban egy pszichológusra, az orosz Vigotszkijra kell hivatkoznom, aki szerint az értelmi fejlődésében minden két síkon játszódik le: először egy szociális síkon, más emberek társaságában (interpszichológiai sík), majd belül az egyénben (intrap pszichológiai sík). Ahhoz, hogy egy ismeret, egy intellektuális viselkedési modell belsővé váljék, elengedhetetlen a párbeszéd, az egymás közötti interakció. Ez a modell felhívja a figyelmet a belső párbeszéd fontosságára is. Valószínűleg mindannyian megéltük már azt az élményt, hogy miközben valakinek (vagy magunknak) magyaráztunk, egyszeriben világossá váltak korábban homályosnak vélt összefüggések. **5. SZABÁLY:** ezért törekednünk kell

a problémamegoldó gondolkodás hatékony fejlesztése érdekében olyan helyzetekbe hozni tanulóinkat, hogy vitatkozzanak egymással vagy velünk. Legyen beszédtema egy-egy gondolat vagy javaslat, vitatkozzunk róla, érveljünk, indokoljunk!

Miért nem elég sablonfeladatokat gyakoroltatni?

Kísérletekkel igazolták, hogy a sablonfeladatok gyakoroltatása az egyes feladatmegoldó stratégiák technikai kivitelezését tökéletesíti, de önmagában véve nem segíti elő az egyes stratégiák közül az adott feladat megoldásánál eredményt hozó megfelelő stratégia kiválasztását. Egy sablonfeladatokhoz szokott diák egy problémahelyzetben általában kritika nélkül alkalmazni kezd egy megoldási stratégiát, és miután nehézségekbe ütközik, gyakran képtelen a feladat újragondolására, hiszen a sablonfeladatok gyakorlásánál nem szerzett ilyen tapasztalatokat.

Schonfeld felhívja a figyelmet a problémamegoldás során hozott döntéseink tudatos figyelésének taníthatóságára. Ugyan erre a következtetésre jutott Kosztolányi József (2006) is doktori értekezésében: „A heurisztikus problémamegoldó stratégiák tanításának mindenképpen helye van a leendő matematikatanárok képzésében”. És nem csak a tanárképzésben, hanem szélesebb körben is.

A mintafeladathoz visszatérve: a szerkesztés leírása (esetleg elvégzése) után tekintjük át a megoldási lépéseket, a megoldási folyamat során felmerült ötleteket értékeljük újra most már a megoldás ismeretében, esetleg próbálunk más megoldásokat is találni, illetve elemezzük a feladatot aszerint, hogy a megadott adatok különböző viszonyától függően hogyan változik a megoldás menete, illetve a megoldások száma.

Az ilyen utólagos értékelés ráirányítja tanulóink figyelmét a problémamegoldás folyamata során hozott döntések értékelésének fontosságára, illetve segíti a megfelelő döntések meghozatalát. Talán ahhoz hasonlítható ez, mint amikor egy ismeretlen városban történő bolyongás után a célba érést követően megnézzük a térképet, merre is jártunk, mikor fordultunk rossz irányba, hol rövidíthettük volna le az utunkat, mikor jártunk legtávolabb a céltól. **6. SZABÁLY:** ne sajnáljuk hát az időt megoldott feladatok elemzésére!

A problémákhoz való általános viszonyulás jelentősége

A problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének egyik legelhanyagoltabb területe a matematikai problémákhoz való viszonyulás alakítása. Ez a fogalom viszonylag nehezen érhető tetten a matematikaórákon többek között azért is, mert fejlesztése nem csak tudatos és nem csak tanári tevékenység által, hanem más tevékenységek „melléktermékeként” is megvalósul, ráadásul számtalan pszichológiai vonatkozása is van, amely megnehezíti a fogalom értelmezését, tárgyalását.

Az emberek döntéshozása problémaszituációkban gyakran egyáltalán nem racionális alapokon nyugszik – még a matematikában sem. Sőt megfigyelhető, hogy egyes téves döntéseinket bizonyos típusú helyzetekben következetesen elkövetjük. Az is gyakori, hogy valamely dologról alkotott képünk, modellünk téves, ellentmondást tartalmazó, téves feltételezésből kiinduló, hibás összefüggés felismerésére vagy az érzékelt világ nem megfelelő értelmezésére épülő. Ráadásul a megszokott gondolatmeneteink sokszor kizárólagossá válnak, így szinte saját magunkat

akadályozzuk meg a problémahelyzet sikeres megoldásában. Saját világlátásunk meghatározza ötleteink halmazát. **7. SZABÁLY:** ezért nagyon fontos az, hogy diákjaink ne csak hibátlan, tökéletesen végiggondolt gondolatmenetekkel találkozzanak, hanem meglepő problémahelyzetekkel, a tanult témakörhöz kapcsolódó paradoxonokkal, hibás levezetésekkel is. Ily módon arra kényszeríthetjük őket, hogy folyamatosan újraértékeljék matematikai szemléletüket, nézőpontjukat.

A tapasztalati tényező

Az, hogy egy problémát hogyan közelítünk meg, nagyban függ a korábbi tapasztalatainktól. Tapasztalataink alapján támadnak ötleteink, megérzéseink, sejtéseink, és ezek helyességének a valószínűsége is tapasztalataink függvényében ítéljük meg. **8. SZABÁLY:** ezért a problémamegoldó gondolkodást fejlesztő tanárnak nagyon tudatosan és nagy körültekintéssel kell összeállítani a diákjai elé kitűzött feladatokat, különösen a feladatok sokszínűsége és a tanulók matematikaszemléletének alakítása szempontjából.

A feladatok sokszínűségének motiváló ereje is lehet a problémamegoldás szempontjából. Azonban arra is ügyelnünk kell, hogy órán ne csak az általunk előre legyártott, néha iskolaszagú problémák kerüljenek terítékre, hanem a diákokhoz közelálló, lehetőleg általuk fölvetett problémákat is tárgyaljunk. **9. SZABÁLY:** ezért törekedjünk arra, hogy tanulóink saját maguk is vessenek föl újabb problémákat és igyekezzünk kiaknázni a személyes kötődésüket és motiváltságukat az általuk fölvetett problémához.

A „józan paraszti ész”

A gyakran használt „józan paraszti ész” kifejezésnek a szakirodalombeli megfelelője a tiszta empiricizmus (pure empiricism). A „józan paraszti ész”-re akkor hivatkozunk, amikor diákunkat korábbi tapasztalatainak bátor használatára buzdítjuk. Ne feledjük azonban, hogy a matematika elvont tantárgy, ezért viszonylag lassan szaporodnak tanulóinkban a matematikai kérdésekkel kapcsolatos tapasztalatok. Ugyanakkor azt se tévesszük szem elől, hogy miközben a matematika művelése egy nagyon dinamikus, induktív, tapasztalati tevékenység is lehet, a matematika mint tudomány deduktív úton építkezik. **10. SZABÁLY:** ezért ha feladatmegoldás közben vissza-vissza is térünk néha tapasztalati elemekhez, követeljük meg diákjainktól, hogy a végső megoldást teljesen szabatosan, logikusan egymásra épülő gondolatok füzéréként írják le. Ezzel többek között arra is neveljük, hogy gondolatait tömören közölje, és az általa használt nyelvet igényesen használja.

Összefoglalás

Cikkem célja az volt, hogy a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez tanácsokat, általános ötleteket fogalmazzak meg. A következő 10 szabályt emelem ki – nem fontossági sorrendben:

1. SZABÁLY: Csak olyan feladatokat adjunk föl diákjainknak, amelyek számukra ismert fogalmakat, fölismerhető összefüggéseket tartalmaznak.

2. SZABÁLY: Tanulóinknál nem csak a gondolkodási tevékenységük eredményét kell ellenőriznünk, hanem hibás gondolatsor esetén fel kell velük fedeztetnünk elkövetett hibáikat.

3. SZABÁLY: Elengedhetetlen a megfelelő számú és minőségű kérdés feltevése, a tanuló párbeszédre kényszerítése.

4. SZABÁLY: Elegendő időt kell biztosítanunk a tanulónak arra, hogy a megfelelő ismereteit alkalmazza, illetve hogy a zsákutcába vezető gondolatait önmaga korigálja.

5. SZABÁLY: Készítsük vitára tanulóinkat!

6. SZABÁLY: Ne sajnáljuk az időt megoldott feladatok elemzésére!

7. SZABÁLY: Diákjaink találkozzanak meglepő problémahelyzetekkel, a tanult témakörhöz kapcsolódó paradoxonokkal, hibás levezetésekkel is.

8. SZABÁLY: Nagyon tudatosan és nagy körültekintéssel kell összeállítani a diákjaink elé kitűzött feladatokat!

9. SZABÁLY: Készítsük arra tanulóinkat, hogy saját maguk is vessenek föl újabb problémákat!

10. SZABÁLY: Követeljük meg diákjainktól, hogy a végső megoldást teljesen szabatosan, logikusan egymásra épülő gondolatok füzéréként írják le.

A fenti „szabályok” alkalmazása egy sor gyakorlati módszertani kérdést vet föl, de ezek megvitatása meghaladná e cikk terjedelmét.

A feladatmegoldó gondolkodás fejlesztése szempontjából melyik a legfontosabb szabály? – kérdezhetné az olvasó. Pólya György így válaszol: „... de végül is úgy tanulunk meg feladatot megoldani, hogy feladatokat oldunk meg.” És egy másik helyen: „Az igazi siker titka az, hogy a feladatba bele kell vetni egész egyéniségünket.”

Felhasznált irodalom

1. Dienes Z. (1973): Építsük fel a matematikát. Gondolat, Budapest.
2. Kosztolányi József (2006): A problémamegoldási stratégiák tanításáról. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem Természettudományi Kar, Debrecen.
3. Pólya Gy. (1971): A gondolkodás iskolája. Gondolat Kiadó, Budapest.
4. Rényi A. (1966): Dialógusok a matematikáról. Akadémiai Kiadó, Budapest.
5. Schoenfeld, A.H. (1985): Mathematical Problem Solving. Academic Press, Inc., Orlando, Florida.
6. Szendrei J. (2005): Gondolod, hogy egyre megy?. Typotex Kiadó, Budapest.

Deset pravila razvijanja sposobnosti rešavanja problema umatematici

Sažetak

U ovom članku daju se praktične saveti za nastavnike i profesore matematike za razvijanje veština u rešavanju problema na osnovu rada A.Šoenfelda i D.Poje.

Ključne reči: rešavanje problema, metodika nastave matematike.

The ten commandments of the fostering of problem-solving mentality in mathematics

Summary

The article gives practical advice to teacher of mathematics in developing the problem solving-thinking by the results of A. Schoenfeld and Pölya Gy.

Key words: problem-solving mentality, problem-solving, teaching of mathematics.

Zum Passiv in diachroner Hinsicht

Bogner István

Újvidéki Tudományegyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
ibogner@subotica.net

Abstract

Aus einem gewissen Aspekt ist es eine willkommene Aufgabe das Passiv zum Untersuchungsgegenstand zu nehmen, weil es schon so viele Interpretationen über das Passivum existieren und trotzdem bietet sich dem Forscher die Möglichkeit, etwas in diesem Themenkreis noch beizutragen. In der vorliegenden Arbeit wird keine synchrone Darstellung des Passivs in der Gegenwartssprache angegeben, sondern eine diachrone Darstellung aus dem morphologischen Aspekt vorgenommen, wobei eine übersichtliche Darstellung des Passivs vom Indogermanischen ausgehend bis zum Neuhochdeutschen gegeben wird. Als Repräsentanten des ind. werden die Belege aus dem Altgriechischen und Lateinischen genommen. Für das Gemeingermanische stellen die gotischen Passivformen den Ausgangspunkt dem eigentlichen Darstellungsziel der Arbeit dar: Den Übergang von den synthetischen ind. Passivformen über das Gotische zu den analytischen Passivformen im Hochdeutschen zu zeigen. Die Darstellung erstreckt sich auf die früheren Phasen der deutschen Sprachgeschichte – so werden Belege aus dem Alt-, Mittel-, Früh- und Neuhochdeutschen angeführt.

Wörter: Diachronie, Passiv, Indogermanisch, Germanisch, Gotisch, Alt-, Mittel- und Frühneuhochdeutsch

Passiv im Indogermanischen

Im Indogermanischen existieren von den Genera Verbi: Aktiv und Medium. Streitberg (Streitberg, 1943: 282) vermutet schon in der indogermanischen Urzeit die Ansätze zur passivischen Verwendung des Mediums. Mausser (Mausser, 1932: 983) ist der Meinung, dass das Indogermanische ein Aktiv, ein Medium und auch noch ein Passiv besaß, das mit dem Medium formell zusammengefallen ist. Nach Hirt (Hirt, 1928: 133) dient das Medium im Griechischen und Lateinischen zum Ausdruck des Passivs. Nach Kühner/Holzweissig war die Unterscheidung des Aktivs und Reflexivums der ursprüngliche Stand und aus der reflexiven Form entwickelte sich das Passivum in dem Gebiet der indogermanischen Einzelsprachen:

GRIECHISCH	LATEINISCH
λυνω	lavo = ich wasche
λυνωμαι	lavor = ich wasche mich / ich werde gewaschen (Kühner/Holzweissig, 1989: 649, 650)

Das griechische Passiv hat für sich keine besonderen Formen herausgebildet, sie stimmen mit den des Mediums überein (Kühner/Blass, 1966: 60, 63; Maywald et al., 1978: 83).

Die griechische Konjugation ist reicher an Formen als die des Gotischen. Die grundsprachliche Verteilung des Themavokals (-ē-, -ō-) ist am deutlichsten im Griechischen erhalten geblieben. Bei der athematischen Flexion ist aber die alte Verteilung des Ablauts in der Wurzelsilbe am besten im Altindischen und Gotischen bewahrt. Dagegen ist im Griechischen Litauischen und Altbulgarischen überall „der „starke“ Stamm *es- (im Abulg. mit j- Vorschlag) durchgeführt, ausgenommen in der 3. Pl...“ (Krahe, 1966:60-61)

In den Endungen des Mediums bzw. Passivs gehen die indogermanischen Sprachen auseinander. Krahe unterscheidet aufgrund von Endungen zwei Arten des Mediums: *r-Medium* und *r-loses Medium*. Zur Gruppe des *r-Mediums* gehören das Indo-Iranische, das Griechische und das Germanische (also auch das Gotische). (Krahe, 1966: 65-66)

Als Beleg soll folgende Tabelle gelten [Musterwörter: altindisch *bhārāmi*, griechisch *φέρω*, gotisch *baíra* = tragen] (Krahe, 1966: 65):

Numerus	Person	Altindisch	Griechisch	Gotisch
Singular	1.	bhār-ē	Φέρ-ο-μαι	baír-a-da
	2.	bhār-a-sē	Φέρ-ε-αι	baír-a-za
	3.	bhār-a-tē	Φέρ-ε-ται	bír-a-da
Dual	1.	bhār-ā-vahē	-	-
	2.	bhār-ēthē	Φέρ-ε-σθον	-
	3.	bhār-ētē	-	-
Plural	1.	bhār-ā-mahē	Φερ-ό-μεθα	} baír-a-nda
	2.	bhār-a-dhvē	Φέρ-ε-σθε	
	3.	bhār-a-ntē	Φέρ-ο-νται	

Das Lateinische hat synthetische Formen für die aus dem Präsensstamm gebildeten Zeitformen (*Präsens*, *Präteritum* und *Futur I.*)

Numerus	Pers.	Lateinisch Präsens	Präteritum	Futurum I.
Singular	1.	lavo-r ¹	lava-ba-r	lava-bo-r
	2.	lava-ris	lava-ba-ris	lava-be-ris
	3.	lava-tur	lava-ba-tur	lava-bi-tur
Dual	1.	-	-	-
	2.	-	-	-
	3.	-	-	-
Plural	1.	lava-mur	lava-ba-mur	lava-bi-mur
	2.	lava-mini	lava-ba-mini	lava-bi-mini
	3.	lava-ntur	lava-ba-ntur	lava-bu-ntur

Für die aus dem Perfektstamm gebildeten Zeitformen (*Perfekt*, *Plusquamperfekt* und *Futur II.*) stehen die analytischen Formen mit *esse* und dem Partizip Präteritum.

Perfekt	Plusquamperfekt	Futur II.
1. lavatus,-a,- um sum,	1. lavatus,-a,- um eram	1. lavatus,-a,- um ero
2. lavatus,-a,- um es	2. lavatus,-a,- um eras	2. lavatus,-a,- um eris
3. lavatus,-a,- um est	3. lavatus,-a,- um erat	3. lavatus,-a,- um erit
1. lavati,-ae,- a sumus	1. lavati,-ae,- a eramus	1. lavati,-ae,- a erimus
2. lavati,-ae,- a estis	2. lavati,-ae,- a eratis	2. lavati,-ae,- a eritis
3. lavati,-ae,- a sunt	3. lavati,-ae,- a erant	3. lavati,-ae,- a erunt

(Sommer, 1914: 487; Scherer, 1975: 59-64; Nagy et al., 1983: 60, 61)².

Passiv im Germanischen, bzw. im Gotischen

Alle Autoren, die sich mit der Frage des Passivs im Germanischen befassen, sind sich darüber einig, dass von den germanischen Einzelsprachen nur das Gotische über eine synthetische Passivform verfügt. Im Bereich des Genus Verbi wird die Oppositionsform zum Aktiv als Passiv, oder Medium bezeichnet, so Bammesberger

¹ Das lateinische *fero, ferre, tuli latum* [= tragen] gehört zu Verba anomala, daher ist ein anderes Verb *lavo, I.* [= waschen] zur Darstellung als Paradigma genommen worden. (Nagy et al. 1983: 84)

² Die griechischen und die lateinischen Passivformen sind nur nach dem morphologischen Aspekt dargestellt.

(Bammesberger, 1986: 13), Braune (s.u.) und Ramat (Ramat, 1981: 155; zum Medium vgl. Grimm, 1837: 21-23). Die Untersuchungen über die gotischen Passivformen sind durch einen Vergleich mit dem Griechischen durchgeführt.

In seinem DEUTSCHEN SYNTAX geht Behaghel davon aus, dass das Medium im Indogermanischen auch passivisch verwendet ist. In der passiven Verwendung findet das indogermanische Medium seine Fortsetzung: (a) in einer synthetischen Form im Gotischen; (b) durch eine germanische Neubildung von Verben auf -nan; (c) durch Verbindungen mit *sein* und *werden* (Behaghel, 1924: 198).

Nach Kluge (Kluge, 1921: 73-75) besitzt das Gotische vom Passiv nur ein Präsens, das ein reduziertes Formensystem aufweist und die passivischen Personalendungen stehen in einem Verwandtschaftsverhältnis mit den aktivischen Personalendungen. Die Stammbildung des Passivs deckt sich mit der der Aktivformen.

Neben dem Aktiv für den Indikativ und Optativ besitzt das Gotische nach Krause im Präsens ein synthetisches Passiv, das aus dem urindogermanischen Medio-Passivum entstanden ist:

INDOGERM.	GRIECHISCH	GOTISCH	
*bher-o-ntai	φερονται	hairanda	= sie werden getragen (s.o.).

In seiner HANDBUCH DES GOTISCHEN beruft sich Krause auf die Arbeit von Schröder (s.u.) und wird auch die Passivumschreibung mit 'wisan/wairan + Part.Prät.', sowie die Übersetzung des griechischen Passivs durch die schwachen Verben der IV. Klasse erwähnt (Krause, 1968: 221).

Das Passiv - nach Paul - das alte Mediopassiv war im Gotischen noch nur im Präsens erhalten.³ Für das Präteritum zeigte sich die Notwendigkeit für die Umschreibung mit dem Partizip. Die Umschreibung ist mit *wisan/wairan/was* möglich: (1) *wairan* wird im Präsens bei futurischer Bedeutung verwendet, (2) *war* für das Perfekt und das Aorist und *was* für das Imperfekt (Paul, 1959: 148).

Braune (Braune 1912:83) unterscheidet im Gotischen zwei Genera: das „a c t i v u m und m e d i u m“ [Hervorhebung von Braune]. Das Medium ist nur im Indikativ und Optativ Präsens vorhanden. Die Bedeutung der medialen Formen ist passivisch, daher wird diese Form auch als Mediopassiv genannt.

In der Neubearbeitung der Grammatik von Braune wird von Ebbinghaus (Braune/Ebbinghaus, 1966: 97) hervorgehoben, dass die herkömmliche Bezeichnung für das Passiv als Mediopassiv in der neuen Ausgabe nicht beibehalten wird, da keine mediale Bedeutung vorliege. Es wird auch - wie bei Braune - auf die Ersetzung durch Umschreibung für die fehlenden Passivformen in der Vergangenheitstempora mit *wairan* und *wisan* hingewiesen.

Das Gotische kennt nach Streitberg nur im Präsens eine Passivform. Zur Wiedergabe des griechischen Passivs nennt er drei Möglichkeiten:

1. Durch die Verben der 4. schwachen Konjugation auf -nan und andere Intransitiva;

2. Durch Reflexiva; in diesen Fällen wird - nach Streitberg - das griechische Passiv medial verwendet;

3. Die Fügungen mit 'wairan / wisan + Part. Prät.' dienen zur Wiedergabe aller Vergangenheitsformen des griechischen Passivs. Streitberg weist bezüglich auf die Umschreibung mit *wairan* oder *wisan* auf den Unterschied von Aktionsart und Zeitstufe hin.

a) Der Unterschied zwischen *wairan* und *wisan* ist ein Unterschied in der Aktionsart;

b) Der Unterschied zwischen *ist* und *was* stellt einen Unterschied in der Zeitstufe dar. (Streitberg, 1910: 188-190)

Nach Grimm ist der „deutschen sprache [...] früher ein passivum eigen gewesen“,⁴ dessen geschwächten „dem aussterben eilenden“ Formen bei Wulfila aufzufinden sind, die auch nach einigen Jahrhunderten später erloschen sind.

Nach seiner Analyse der gotischen Bibelübersetzung stellt er fest, dass Wulfila mit einem einzigen gotischen Vergangenheitstempus im Aktiv, mit dem Präteritum Aktiv, vier griechische Tempusformen - das Imperfekt, den Aorist, das Perfekt und das Plusquamperfekt übersetzt hat. Für das Passiv aber hat er drei verschiedene Umschreibungen verwendet (Grimm, 1837: 4, 11, 12, 148).⁵

Bei der Bewertung der auch von Streitberg angesprochenen zwei Umschreibungsmöglichkeiten des Passivs durch *wairan* und *wisan* geht Gering von der Grundbedeutung der betreffenden Hilfsverben aus: *wisan* drückt das Statische aus, während *wairan* das Dynamische ausdrückt.

„Die formen *ist* und *was* bezeichnen die dauer, jene die dauer in der gegenwart, diese die dauer in der vergangenheit. [...] Die umschreibung mit *war* drückt dagegen das eintreten einer veränderung aus, sie schildert nicht einen zustand, sondern eine handlung [...]“ (Gering, 1874: 410).

In seiner umfangreicher Studie bestätigt Schröder die Thesen von Gering und weist auf die Möglichkeit einer strukturellen Verwandtschaft mit dem Griechischen hin, wobei er hervorhebt, dass im Griechischen die „Tempora“ [...] zuerst die Vorgangsart und erst in zweiter Linie die Zeitstufe bezeichneten.“ (Schröder, 1993: 187).

Die Untersuchungsergebnisse von Grimm (s.o.) analysierend stellt er fest, dass das Wesen des griechischen Tempussystems auch dem Wulfila bekannt war, daher ist es zu erklären, dass Wulfila die synthetische Passivform nur für die Bezeichnung eines Vorgangs in der Gegenwart benutzt hat: *atigib-a-da - παραδοσεται* (Schröder, 1993: 188), für dieselbe Handlung erscheint auch die Fügung 'wairan + Part. Prät.': *gaatwisko - wairan - αισχυθημαι* (Schröder, 1993: 196); zur Bezeichnung eines Vorgangs in der Vergangenheit 'war + Part. Prät.': *bigitans war - ευρεθη* (Schröder 1993: 174); zur Bezeichnung eines Zustandes in der Gegenwart: 'ist + Part. Prät.': *hauhi ist - εδοξασθη* (Schröder, 1993: 175); für die

³ Paul sagt explizit nicht ob darunter das Partizip Präteritum, oder das Partizip Präsens gemeint ist, aber aufgrund der später angeführten Beispiele wird sichtbar, dass hier das Partizip Präteritum gemeint ist.

⁴ Gemeint ist hier wohl das Germanische und nicht die deutsche Sprache.

⁵ Diese Angabe wird später von Schröder weiter erörtert (SCHRÖDER, 1993:172)

Vergangenheit steht die Fügung 'was + Part. Prät.': *fralusans was - απολωλως* (Schröder, 1993: 174).

Aufgrund der angeführten Forschungsergebnisse kann folgendes festgestellt werden:

1. Das Germanische, bzw. das Gotische verfügte im Präsens über eine synthetische Passivform.
2. Zur Bezeichnung eines Vorgangs in der Gegenwart ist eine analytische Passivform im Gotischen mit 'wir + Part. Prät.' herausgebildet.
3. Für die Vergangenheitstempora sind schon im Gotischen analytische Passivformen mit *wair + Part. Prät.* und *wisan* mit dem Partizip Präteritum gebildet.
4. Eine analytische Futurform ist weder im Aktiv noch im Passiv herausgebildet.
5. Die Verwendung von Hilfsverben *wair + Part. Prät.* und *witan* ist im Gotischen nicht willkürlich, sondern dient zur Bezeichnung vom Unterschied zwischen der Vorgangsart und der Zeitstufe.
 - a) Analytische Passivform mit *witan* für die Bezeichnung eines Zustands in der Gegenwart, oder in der Vergangenheit;
 - b) Analytische Passivform mit *wair + Part. Prät.* für die Bezeichnung eines Vorgangs in der Gegenwart, oder in der Vergangenheit.

Passiv im Althochdeutschen

Aus den Folgerungen des vorherigen Kapitels geht eindeutig fest, dass im Gotischen neben einer synthetischen Passivform auch die analytischen Passivformen, wenigstens für die Gegenwart und Vergangenheit herausgebildet sind. Die Untersuchungen der ahd. Passivformen werden aufgrund der kontrastiven Analyse der ahd. Übersetzungen aus dem Lateinischen durchgeführt.

Alle Autoren stellen fest, dass die im Gotischen noch vorhandene synthetische Passivform im Althochdeutschen erloschen ist.

Grimm lässt außer Acht, dass schon im Gotischen eine analytische Passivform für die Gegenwart mit 'wir + Part. Prät.' herausgebildet ist, so sieht er die Notwendigkeit, dass das Ahd. „die goth. Umschreibung der Vergangenheit“ auch für die Gegenwart verwende und so musste die Sprache versuchen den Tempusunterschied auf eine andere Weise auszudrücken. Als Beispiele werden für das lateinische Präs. Pass. *invitor* als mögliches Äquivalent für die Gegenwart die Fügungen 'pim/wirtu + Part. Prät.', also: *kiladōt pim / kiladōt wirtu* und für die lateinische Perfektform *invitatus sum* die Fügungen 'was / ward + Part. Prät.', also: *kiladōt was / kiladōt ward* (Grimm, 1837: 4, 12).

Die abgehandelten Ausdrücke werden durch eine Übersicht dargestellt:

Lat.	<i>datur</i>	<i>datus est</i>
Got.	<i>gibada</i>	<i>ist, was varth gibans</i>
Ahd.	<i>ist, wirtu kepan</i>	<i>was, ward kepan</i>
Mhd.	<i>wirt geben</i>	<i>ist geben [gekürzt]</i>

(Grimm, 1837: 19)

In seiner ALTHOCHDEUTSCHE GRAMMATIK wird von Braune in der Anmerkung angegeben, dass das Passiv „im ahd. durch Umschreibungen mittelst der

Hilfsverba *wisan* und *wirdan* und des part. praet. hergestellt werden“ muss (Braune, 1886: 209).

In der von Eggers erweiterten althochdeutschen Grammatik von Braune werden die analytischen Passivformen mit 'wisan und wirdan + Part. Perf.' angeführt: *ist ginoman* und *wirdit ginoman* für das Präsens und *was ginoman* und *ward ginoman* für das Präteritum. Die Passivformen für das Perfekt und Plusquamperfekt kommen noch nicht vor, ebenso selten kommen diese Zeitformen im Aktiv vor (Braune/Eggers, 1987: 252-253).

In seiner GESCHICHTE DER DEUTSCHEN SPRACHE weist Behaghel (Behaghel, 1928: 431) darauf hin, dass das Verbum an Formenbestand in der Zeit unmittelbar vor dem Auftreten deutscher Sprachquellen verloren habe. In seinem DEUTSCHEN SYNTAX (Behaghel, 1924: 198) stellt er aufgrund von mehreren Beispielen aus dem Gotischen und Althochdeutschen fest, dass die herrschende analytische Passivform die Fügung mit *werden ist*.

Die Ergebnisse seiner Untersuchung:

1. 'wirdit + Part. Prät.' hat eine futurische Bedeutung;
2. 'ward + Part. Prät.' dient zur Wiedergabe des Präteritums und des Perfekts Präsens;
3. 'sin + Part. Prät.' steht für das Perfekt Präsens;
4. 'ist + Part. Prät.' kommt auch, aber selten in präsentischer Bedeutung vor, Otfried entspricht diese Fügung dem Perfektum Präsens Passiv;
5. 'was + Part. Prät.' dient zur Bezeichnung einer eintretenden, oder dauernden Handlung in der Vergangenheit; (Behaghel, 1924: 202-208).

Behaghel führt drei Tatsachen an, die die Herausbildung der analytischen Passivformen ermöglichten:

1. An der Fügung ist das Verb *werden* beteiligt, „das einen Vorgang, eine Veränderung bezeichnet.“
2. Das zweite Element der Fügung ist das Partizip Präteritum, „das ursprünglich ein Adjektiv ist und den durch eine Tätigkeit geschaffenen Zustand bezeichnet.“
3. Die Tatsache, „daß die Bezeichnung des Urheber der Handlung beim Passiv ursprünglich keine Stelle hat.“ (Behaghel, 1924: 210-211)

Zur Beurteilung des Passivs sind die ersten zwei Thesen von Behaghel von besonderer Wichtigkeit.

An diese Frage knüpft sich auch Schröder (Schröder, 1955: 17-18) in seiner Studie über die Passivbildung im Althochdeutschen an. Er geht davon aus, dass das Gotische neben der synthetischen Passivform auch eine analytische Passivform herausgebildet hat, nun die Frage ist, ob das schon von Anfang an in der Sprache existierte, oder ist durch die Notwendigkeit bei der Bibelübersetzung veranlasst worden. Im weiteren stellt er fest, dass das Hildebrandlied keine einzige Passivform enthält, aber dass im zweiten Merseburger Spruch die Fügungen mit *sein* und mit *werden* vorhanden sind. Er setzt fort: „Man möchte annehmen, daß *wesan* und *werdan* nicht bloß zu umschreibendem Gebrauch bereit lagen, sondern auch schon vor Beginn der Schreibzeit zu gelegentlichen Passiversatz verwendet wurden.“ (Schröder, 1955: 17-18).

Die Tatsache, dass schon im Gotischen analytische Passivformen vorhanden sind, scheint die Annahme Schröders zu rechtfertigen.

Behaghels Thesen über die Herausbildung der analytischen Passivformen (s.o.) und die Thesen von Gering über die Grundbedeutung der Verben *werden* und *sein* (Gering, ebda.) führen zur Folgerung:

Die Grundbedeutung des Verbs *werden*, dass sich etwas (ver)ändert, etwas entsteht - also etwas **wird**; und das Partizip Präteritum, ein aus dem Verb abgeleitetes Adjektiv, das auf einen in sich schon abgeschlossenen Zustand hinweist, lassen darauf schließen, dass das Germanische die Art und Weise, wie man einen solchen Sachverhalt, der *Genus passivum* genannt wird und seine Formen in anderen Sprachen synthetisch gebildet werden, auf seine eigene Weise mit *analytischen* Formen herausgebildet hat.

Passiv im Mittelhochdeutschen

Das Passiv wird im Mittelhochdeutschen mit schon in den früheren Phasen des Deutschen herausgebildeten analytischen Formen ausgedrückt: mit einer *'werden/sin + Part. Prät.'* - Fügung. Obwohl das durch die Studien über das Gotische und über das Althochdeutsche bewiesen ist, wird die Frage des Passivs im Mittelhochdeutschen von den Grammatikern recht stiefmütterlich behandelt. Es gibt Grammatiken, in welchen die Möglichkeit der 'Passivumschreibung' nicht einmal erwähnt ist (Paul, 1913; Paul/Mitzka, 1960).

Über das Genus im Mittelhochdeutschen steht bei Paul: „Es gibt kein Medium und Passivum mehr, [...]“ (Paul, 1913: 72).

Denselben Satz finden wir auch in einer späteren Ausgabe der mhd. Grammatik bearbeitet von Mitzka (Paul/Mitzka, 1960: 150).

In der Neubearbeitung der Mittelhochdeutschen Grammatik von Paul durch Moser/Schröbler wird das Passiv unter dem Stichwort GENUS behandelt: „Die Verbindung der finiten Formen von *sin* und *werden* und die Infinitive *sin* und *werden* mit dem Partizip Präteriti dient der Bezeichnung der passivischen Diathese.“ (Paul/Moser/Schröbler, 1969: 386).

Viel eingehender wird das Passiv in der mhd. Grammatik von Paul/Wiehl/Grosse dargestellt. Zuerst wird es bei der Behandlung der Morphologie erwähnt, dass es kein Medium und kein synthetisch gebildetes Passiv mehr gebe (Paul/Wiehl/Grosse, 1989: 239).

„Das Passiv wird durch Umschreibung mit *werdan* oder *sin + Part. Prät.* gebildet:

1. mit *werdan* beim Präs. und Prät.: *ich würde/wart gesehen*
2. mit *sin* beim Perf. und Plusquamp.: *ich bin/was gesehen*“ (Paul/Wiehl/Grosse, 1989: 240).

Bei der syntaktischen Bewertung dieser Formen wird darauf hingewiesen, dass das Mhd. in stärkerem Maße, als das Nhd. das verbale Geschehen differenzierte, es wird bald als Zustand, bald als Vorgang aufgefasst.

Die Fügung *'sin + Part. Prät.'* bezeichnet meistens, aber nicht ausschließlich das Zustandspassiv.

Die Fügung *'werdan + Part. Prät.'* drückt das Vorgangspassiv aus.

An dieser Stelle heben die Autoren hervor, dass diese Ausführungen nicht auf einer systematischen Sammlung der Belege beruhen und so sei es möglich, dass nicht alle Nuancen der passivischen Diathese erfasst worden seien (Paul/Wiehl/Grosse, 1989: 305).

In seiner Grammatik erwähnt Mettke auch nur ein Genus, das Passivum wird als eine Umschreibung mit Hilfsverben angeführt: „*e i n G e n u s* (Verbalgeschlecht): das Aktiv, [...] (das Passiv muß durch Hilfsverben und das Partizip Präteriti umschrieben werden)“ (Mettke, 1993: 172).

Passiv im Frühneuhochdeutschen

Das Passiv wird im Frnhd. durch die aus den früheren Perioden ererbten analytischen Formen mit *„werden/sein + Part. Prät.“* ausgedrückt. Das Subjekt des Aktivsatzes kann im Passivsatz mit einer fakultativen Präpositionalphrase mit *von/durch* ausgedrückt werden, während das Subjekt des Passivsatzes der semantischen Rolle des Objekts eines Aktivsatzes entspricht.

Zu Beginn des Frnhd. dienten die zwei unterschiedlichen analytischen Passivformen zur Kennzeichnung der aspektuellen Opposition: bestehender Zustand vs. Übergang in einen anderen Zustand.

Der bestehende Zustand während des Sprechaktes wird mit der Fügung *„sein + Part. Prät.“* und der Übergang in einen anderen Zustand mit *„werden + Part. Prät.“* ausgedrückt (Reichmann/Wegera, 1993: 417).

a) Bestehender Zustand:

*daz got alleu dinck geschaffen hat durch sich
selben da von ist ellev creatur dev zv got kvmt vnd
nv vor got ist froer daz gotes wille an in erfu'let ist
denn daz si di di gnade enphangen haben [...]* (Ofr I, 7^{va}1-8)

b) Übergang in einen anderen Zustand/Vorgang:

Ein iclich der sich irhebit, der wirt gehindert, und der sich gehindert, der wird gehote. (Hess I, 9, 14-15)

c) Die häufigste Verwendungsweise der analytischen Passivformen mit *„werden + Part. Prät.“* war die Bezeichnung eines vollzogenen Vorgangs:

Wie Medea, dez kling Oetes tochter, ward gefangen von der minn und lieb Jasonen (Oschwäb I, 15, 10-11)

d) Seit dem 16. Jahrhundert sind Futurformen im Passiv mit *„werden + Part. Prät. + werden“* belegt:

[...] mein getrewer vnd weyser Knecht wird zum Tode verdampft werden [...] wird an einen Pfal als ein Grewel vnd Fluch auffgehenckt werden. (Obs V, 43, 17^v-21)

(Bogner, 2003: 218 - 219)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass unter dem morphologischen Aspekt die Passivformen auch früher vorhanden waren - ihre Verbreitung und

Verwendung in den verschiedenen syntaktischen Funktionen ist jedoch auf die frnhd. Periode zu datieren.

Eine weitere Frage wäre den möglichen Einfluss des Lateinischen auf die Verbreitung der Passivformen im Frnhd. zu untersuchen und festzustellen, ob es einen solchen gibt. Eine frühere Untersuchung der frnhd. Übersetzung aus dem Lateinischen hat ergeben, dass das Verhältnis der Aktiv- und Passivformen bei 77% zu 23% liegt (Bogner 1999).⁶ Die kontrastive Analyse der Belege hat ergeben, dass nur 56,85% der lateinischen Passivformen ebenfalls mit einer Passivperiphrase im Frnhd. wiedergegeben werden und die übrigen lateinischen Passivformen – 43,15% – mit Aktiv übersetzt sind. Als Mittel zur Umschreibung im Aktiv diente das Indefinitpronomen *man*, und zwar bei 55 Belegen (44,71%); bei weiteren 56 Belegen und bei 12 Belegen von Verba deponentia werden Aktivformen verwendet (55,29%). Die Vorkommensquote der Passivformen in dem aus dem Lateinischen übersetzten Text ist fast fünfmal größer als in dem frnhd. Originaltext. Dieser Umstand kann so gedeutet werden, dass doch das Lateinische einen Einfluss auf die häufigere Verwendung der Passivformen im Frnhd. Bewirkt hat. Von einer konsequenten Formensubstitution kann man auch nicht sprechen, da in der erwähnten Studie 43,15% der lateinischen Passivformen mit dem Aktiv übersetzt sind. Hätte der Übersetzer überall die lateinische Vorlage dem Genus verbi getreu substituiert, so hätten wir bei der Übersetzung des Originaltextes *Unde in canone Alexandri ita legitur* (4, 1) die Übersetzung *Von dem in dem aufsatz Allexandri also gelesen wirt*; statt dessen steht aber *Von dem list man in dem aufsatz Allexandri also* (30, 24). So kann doch zur Verbreitung der Passivformen im Frnhd. ein partieller Einfluss des Lateinischen nachgewiesen werden (Bogner, 1999: 181–182).

Im Frühneuhochdeutschen bildet sich der gegenwärtige Formenbestand und die Verwendung des Passivs heraus. Die Beschreibung aller Verwendungsweisen der Passivformen im Neuhochdeutschen liegt außerhalb des Themenbereiches einer diachronen Darstellung der Passivformen.

Abkürzungsverzeichnis

Abul.	= Altbulgarisch
Ahd.	= Althochdeutsch
ahd.	= althochdeutsch
Frnhd.	= Frühneuhochdeutsch
frnhd.	= frühneuhochdeutsch
Got.	= Gotisch
got.	= gotisch
goth.	= gotisch

⁶ Auf fünf Seiten (jeder achten) sind die Aktiv- und Passivformen in den drei Teilkorpora (Originaltext *Rationale* von DURANDUS, die frnhd. Übersetzung von STAINREUTER und *Buch Alvaeter* als Kontrolltext, s.u.) gezählt worden; deren Durchschnitt ist als Vergleichsbasis genommen worden.

Hess.	= Hessisch
Lat.	= Lateinisch
lat.	= lateinisch
Mhd.	= Mittelhochdeutsch
Nhd.	= Neuhochdeutsch
nhd.	= neuhochdeutsch
Obs.	= Obersächsisch
Ofr.	= Ostfränkisch
Oschwäb.	= Ostschwäbisch
Part.	= Partizip
Prät.	= Präteritum

Literaturverzeichnis

1. Bammesberger, A. (1986): Der Aufbau des germanischen Verbalsystems. Indogermanische Bibliothek. Heidelberg.
2. Behaghel, O. (1924): Deutsche Syntax. Bd. II. Heidelberg.
3. Behaghel, O. (1928): Geschichte der deutschen Sprache. 5. Aufl. Berlin Leipzig.
4. Bogner, S. (1999): Zum Gebrauch von Passivformen im Lateinischen und Frühneuhochdeutschen. Acta Germanica 8, Schnittstelle Deutsch, Linguistische Studien aus Szeged. Festschrift für Pavica Mrazović. 175 – 183. Szeged.
5. Bogner, S. (2003): Geschichte der deutschen Sprache im Überblick. Veszprém.
6. Braune, W. (1880): Gotische Grammatik. Mit einigen Lesestücken und Wortverzeichnis. Halle.
7. Braune, W. (1886): Althochdeutsche Grammatik. Halle. (SkG V. Althochdeutsche Grammatik)
8. Braune W./Ebbinghaus, E.A. (1966): Gotische Grammatik mit Lesestücken und Wörterverzeichnis. 17. Aufl. neu bearb. v. Ernst A. Ebbinghaus. Tübingen.
9. Braune, W./Eggers, H. (1987): Althochdeutsche Grammatik von Wilhelm Braune. 14. Aufl. bearbeitet v. Hans Eggers. Tübingen (SkG, A. Hauptreihe 5).
10. Bußmann, H. [Hrsg.] (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft, 3. aktualisierte u. erweiterte Aufl. Stuttgart.
11. Gering, H. (1874): Über den syntaktischen Gebrauch der Partizipia im Gotischen. Zeitschrift für deutsche Philologie 5. 294–433. Tübingen.
12. Grimm, J. (1837): Deutsche Grammatik. Bd. IV. Göttingen.
13. Hirt, H. (1928): Indogermanische Grammatik. Bd. IV. Doppelung, Zusammensetzung, Verbum. Heidelberg.
14. Kluge, F. (1921): Die Elemente des Gotischen. Eine erste Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Berlin und Leipzig.
15. Krause, Wolfgang: Handbuch des Gotischen. 3. neubearb. Aufl. München 1968.

16. Kühner, R. /Blass, F. (1966): Ausführliche Grammatik der griechischen Sprache. Bd. I-II. Darmstadt.
17. Kühner R./Holzweissig F. (1989): Ausführliche Grammatik der Lateinischen Sprache. Hannover.
18. Mausser, O. (1932): Mittelhochdeutsche Grammatik auf vergleichender Grundlage. Bd. III. München.
19. Maywald J./Vayer L./Mészáros E. (1978): Görög nyelvtan 10. überarbeitete Aufl. Budapest.
20. Nagy F./Kovács Gy./Péter Gy. (1983): Latin nyelvtan. 21. Aufl. Budapest.
21. Paul, H. (1913): Mittelhochdeutsche Grammatik. 9. Aufl. Halle a. S.
22. Paul, H. (1959): Deutsche Grammatik. Bd. IV. 5. Aufl. Tübingen.
23. Paul, H./Mitzka, W. (1960): Mittelhochdeutsche Grammatik von Hermann Paul. 18. Aufl. bearbeitet v. Walther Mitka. Tübingen. (SkG A. Hauptreihe Nr. 2)
24. Paul, H./Moser, H./Schröbler, (1969): Mittelhochdeutsche Grammatik von Hermann Paul. 20. Aufl. bearbeitet v. Hugo Moser und Ingeborg Schröbler. Tübingen. (SkG A. Hauptreihe Nr. 2)
25. Paul, H./Wiehl, P./Grosse, S. (1989): Mittelhochdeutsche Grammatik. 23. Aufl. neu bearb. v. Peter Wiehl/Siegfried Grosse. (SkG A. Hauptreihe, Nr. 2)
26. Reichmann, O./Wegera, K.-P. [Hrsg.] (1993): Frühneuhochdeutsche Grammatik. Tübingen.
27. Scherer, A. (1975): Handbuch der lateinischen Syntax. Heidelberg.
28. Schröder, W. (1955): Zur Passivbildung im Althochdeutschen. Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur 77. 1-76. Halle/Saale.
29. Schröder, W. (1993): Zur gotischen und althochdeutschen Grammatik. Stuttgart.
30. Sommer, F. (1914): Handbuch der Lateinischen Laut- und Formenlehre. Eine Einführung in das Sprachwissenschaftliche Studium des Lateins. 2. und 3. Aufl. Heidelberg.
31. Streitberg, W. (1910): Gotisches Elementarbuch. 3. und 4. verbesserte Aufl. Heidelberg.
32. Streitberg, W. (1943): Urgermanische Grammatik. Unveränderter Abdruck der 1. Aufl. (1896). Heidelberg.
33. Wilmanns, W. (1922): Deutsche Grammatik. Gotisch, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch. Dritte Abteilung: Flexion. 1. Hälfte: Verbum. Anastatischer Nachdruck. Berlin und Leipzig.

A passzívum diachrón szempontból

Összefoglaló

Bizonyos szempontból a kutató számára hálás dolog a passzívumot a vizsgálni, mert már sokan foglalkoztak vele, de még mindig van lehetőség újabb szempontokból megvizsgálni és értelmezni e témakört. Másrészt viszont épp azért, mert a választott témának terjedelmes irodalma van, a kutató annak a veszélynek teszi ki magát, hogy már megtárgyalt passzívum-témával foglalkozik, hisz egy, a teljesség igénye nélkül összeállított passzívumbibliográfia is meghaladná az e kötetben engedélyezett dolgozat terjedelmét.

A dolgozat végigkíséri a passzívumot az indogermánban való megjelenésétől a germán nyelveken keresztül. A germán nyelveket a gót nyelv képviseli, melynek fejlődését az ó-, a közép- és a korai újfelnémet korszakokban követi végig.

A vizsgálat elsősorban morfológiai szempontokat vesz figyelembe, és ógörög, latin és német kontrasztív elemzési módszerekkel él, nem mellőzi azonban a szintaktikaiakat is – hisz a két szempontot nem lehet egymástól elválasztani.

A dolgozat célja az, hogy a passzívum történetének a bemutatásával mintegy megalapozza a passzívum sokrétű használatának az értelmezését a mai német nyelvben.

Kulcsszavak: diachronia, passzívum, indogermán, germán, gót, ó-, közép- és korai újfelnémet.

Pasiv iz diahronog aspekta

Sažetak

Iz određenog aspekta zahvalno je uzeti za predmet istraživanja pasiv jer su se već mnogi bavili ovom tematikom, pa ipak postoje još mogućnosti za interpretaciju pasiva. Sa druge strane ta činjenica predstavlja i opasnost, da se istraživač bavi jednom oblasti u vezi sa pasivom, koja je već u izvesnoj meri obrađena, jer bi i jedna, bez imperativa suvršenstva, sastavljena bibliografija prevazišla dozvoljeni obim rada u ovom izdanju. Studija prati pojavu pasiva u indogermanskom te u germanskom, koji je reprezentovan gotskim jezikom. Tome sledi diahronski prikaz pasiva u staro-, srednje- i ranonovisokonemačkom periodu na bazi kontrastivne analize starogrčkih, latinskih i nemačkih oblika. Prikaz se koncentriše prvenstveno na morfološke aspekte, ne zanemarujući ali i na sintaktične, koji se ne mogu jedne od druge odvojiti. Prikazom istorijata pasiva cilj rada je pružiti osnovu za tumačenje mnogostruke primene pasiva u svremenom nemačkom jeziku.

Ključne reči: dijahronija, pasiv, indogermanski, germanski, gotski, staro-, srednje- i ranonovo-visokonemački.

Passive from a diachronic point of view

Abstract

From a certain point of view it is a pleasant task to do research on passive, as many have already studied it and there are still many viewpoints to explore and explain this issue. On the other hand, exactly the fact that the literature on passive is so extensive, the researcher runs the risk of writing about a passive-related issue which has already been explored, as even a non-complete bibliography on passive would exceed the limits of the present paper. This article follows the development of passive from its appearance in Indo-Germanic, through the Germanic languages, represented here by Gothic, in the Old, Middle and Early New High German periods. The research focuses primarily on morphological aspects with Ancient Greek, Latin and German contrastive analytical methods, but syntactic aspects are not neglected either as the two aspects can not be separated from each other. The purpose of the present paper is to provide a basis for understanding the manifold usage of passive in the present German language by describing the history of the passive.

Keywords: passive, diachronic.

A kanizsai avar régészeti lelőhely embertani feldolgozása

Czékus Géza

Újvidéki Tudományegyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
czekusg@tippnet.co.yu

Összefoglaló

Vajdaság népvándorlás-kori régészeti lelőhelyekben igen gazdag. Számtalan avarkori (VII.-VIII. századi) leletről van tudomásunk. Ők főleg a Duna-Tisza közét népesítették be, minden egyes temetőjük az egyetemes megismerésüket szolgálja. Munkánkban a kanizsai Kultúrotthon udvarában feltárt avar temető embertani vonatkozásait közöljük. Megállapítottuk, hogy egy heterogén népcsoport tagjairól van szó, akik között sok volt a gyerek. Ők még kisgyerek korukban hunytak el. Akik túléltek a gyerekkori fertőző betegséget, azoknak hosszú életre volt kilátásuk. A férfiak átlagéletkora 50, a nők valamivel több, mint 40 év volt. Az antropológiai kutatások választ adnak a koponya és a vázcsontok egyes metrikus és leíró jellegeire is. A végtagsontok hosszából kiszámítható az elhalálozottak termete is.

Kulcsszavak: avarok, életkor, koponya, vázcsontok, testmagasság.

Bevezetés

A (nomád) avar közösség a Kárpát-medence népességei között a népvándorlás korában, mintegy 250 éven át, jelentős tényező volt.

Főleg a Duna-Tisza közét népesítették be (Üllő-Kecskemét-Szabadka-Újvidék-Baja). Központi településeik valószínű a bácskai löszhátság és a patakok környékén voltak. Vajdaságban mintegy 20 helységről tudjuk, hogy egykoron avarok laktak helyükön. Szabadkán 5, Adorjánon és Zentán 4-4 lelőhelyről van tudomásunk (Szekeres, 1983).

Ittlétük a IX. századig bizonyított. Az első avar kaganátusból a kis, családi temetők ismertek (Ada, Mohol, Adorján, Gombos, Nosza, Szabadka, Szikics), a másodikból pedig a nagy, soksíros temetők (Topolya, Verbász, Horgos, Kanizsa, Ómoravica, B. Sokolac, Kishegyes, Hódság, Zenta, stb.).

Észak-Bácska régészeti lelőhelyekben nagyon gazdag, így avarkori leletekben is. Soksíros temetőt tártak fel Ómoravicán (Kopraló), Topolyán, Horgoson, Kanizsán, B. Sokolacra, Verbászon.

A feltárt nagyobb települések embertani feldolgozása a legtöbb esetben megtörtént (Czékus, 1985, Cekuš, 1991a, 1991b; Czékus, 1995, Farkas, 1984).

A lelőhely Kanizsa központjában van, az egykori munkásotthon udvarában. Ez egy enyhe magaslát, egykoron a Körös patak jobb oldalát képezte. Az otthon

udvarában lebetonozott sportpálya, északon pedig beton lelátó volt. Az építkezés alkalmával, a kivitelező szándéka szerint csak azon a területen lehetett mentőásatásokat végezni, amelyek nem voltak lebetonozva. A régészek 47, észak-déli tájolású sírt tártak fel (Ritz, 1985). A sírgödörök, még a gyereksírok is viszonylag mélyek voltak. A sírokban már nem volt megfigyelhető a sír falkonstrukciója. Sírrablás vagy szándékos sírfelnyitás nem történt. Csak az erőteljes urbanizáció volt rájuk hatással. Az elhunytakat hátukon fekvő, természetes testhelyzetben, arccal dél felé fordulva temették el. Két sírba 2-2 személyt temettek, míg egy sír üres volt. A leleteket a szabadkai Városi Múzeumban őrzik. A sírmellékletek átlagosak voltak (fülbevaló, üvegpasztillák). A temető a késő avar korban (VIII. század) volt aktív (Ritz, 1985).

Az antropológiai feldolgozást a csontok tisztítása, restaurálása és leltározása előzte meg.

Az antropológiai értékelés szempontjai

A restaurált leleteket legelőször a *feltételezett elhalálzási életkorok* szerint csoportosítottuk.

A gyerek- és fiatalokorú egyén elhalálzási korát a hosszúcsontok méreteit figyelembe véve Stoukal-Hanakova módszere szerint (1978) táblázati értékekből, illetve az epiphysisporcok elcsontosodása alapján (Ferembach, Schwidetzky, Stloukal, 1979) állapítottuk meg. A feltételezett elhalálzási kort években adtuk meg, majd az Infantia I (0-6,5 év), Infantia II (7-15 év) kategóriákba csoportosítottuk.

A felnőttek elhalálzási korát a *koponyavarratok* koponyaüri (endokraniális) és koponya külső (ektokraniális) felszínének elzáródása (obliterációja), a felfűrészelés után a felkaresont és combcsont, a törzshöz közelebb eső izületi csontlérendszerének állapota (*humerus* és *femur proximális epiphysisének* trajektóriumhálózata, valamint a szeméremcsont (*facies symphiseos*) felszínének barázdáltsága alapján Nemeskéri-Harsányi-Acsádi (1960) módszerével határoztuk meg. A kiszámított életkorok alapján *adultus* (21 - 40 év), *maturus* (41 - 60 év) és *senilis* (60 évnél idősebb) csoportokba soroltuk a leleteket. A felnőttek valószínű elhalálzási kora a meghatározás alapján kapott intervallum átlagát jelenti. A roszsmegtartású csontvázak esetében a fogak kopását (abrázióját) is figyelembe vettük.

A következő szempont a *feltételezett nem-meghatározás* volt. A nemiség eldöntéséhez 15 *koponyajelleget*, 7 *medence-jelleget*, egy *keresztcsont-tulajdonságot* és 4 *combcsont-jelleget*, összesen 27 tulajdonságot vettünk figyelembe attól függően, hogy a lelet milyen megtartási állapotban volt. A roszsabb megtartású, esetleg hiányos csontvázak esetében természetesen kevesebb jelleg alapján tudtuk meghatározni az illető nemét. A felnőttek nemét nagy valószínűséggel el tudtuk dönteni.

Ezek a meghatározások után következett a *csontok mérése*. Martin (Martin-Saller, 1957-1966) módszerét követtük. A koponyán 33, a posztkraniális vázcsontokon 29 méretet vettünk fel (mindkét oldali csontokat megmértük). A kapott értékeket a mellékelt táblázatokban tüntettük fel.

A koponyaméretekből 14, a posztkraniális csontok esetében pedig 9 indexet számítottunk ki. A felvett méretekből az aritmetikai átlagot és a szórást, valamint a kategóriákba csoportosítást végezhetjük el.

A hosszúcsontok méretéből Olivier (1976), Pearson (1899) és Trotter-Gleser (1988) képletei alapján a testmagasságot számítottuk ki.

A leletek értékelése

A leletek nemek és életkorok szerinti megoszlása

Az 1. táblázatban a leletek nemek és elhalálzási kor szerinti megoszlását adjuk meg.

Három esetben nem tudtuk meghatározni az illető korát. Tizenegy személy korai gyerekkorban, (*infans I.*), három pedig késői gyerekkorban, (*infans II.*), négy ifjúkorban (*juvenis*), három felnőttkorban (*adultus*), tizenhét érettkorban (*maturus*) hunyt el, hatan pedig az öregkort (*senium*) is megélték. A férfiak között hat érettkorú és két-két ifjúkorú illetve öregember-korú tudtuk beazonosítani. A nők közül is legtöbben az érett kort érték el, de három öregkorú személy csontváza is előkerült. Egy férfi életkorát nem tudtuk meghatározni.

A gyerekek számított életkora 5, a férfiaké 50,5, a nőké pedig 49 év.

A legtöbb férfi és a legtöbb nő is 50-60 éves korában hunyt el (2. táblázat). Erőszak (vágás, törés) nyomai nem voltak, ezek szerint egy békés időszakban éltek.

A tanulmányozott temetőben több nőt (18), mint férfit (11) temettek el. A szériában a gyerekek aránya 33%, ami jóval magasabb, mint az ómoravikai, topolyai, horgosi vagy sokolaci, de a közeli dél-magyarországi értékektől is. A csontvázmaradványok nemi összetétele tehát: 11 férfi, 18 nő, 14 ismeretlen nemű gyerek és 5 felnőtt.



1. kép. Női és férfi koponya. A fontosabb nemi eltéréseket nyilak jelölik.

A szexuális indexről a következő mondható el: mindkét nem szexuális vonásai közepesek. Az egyes nemi tulajdonságokat a -2-től +2-ig terjedő skála alapján osztályozzuk. A -2 kifejezetten női, a +2 pedig férfi tulajdonságra utal. A férfiak átlagértéke +1,03 (+0,68 és +1,60), a nőké -0,97 (-0,5 és -1,66 közötti tartományba esnek), tehát a férfiak nemi vonásai valamelyest erősebbek. Egy kiemelkedően erős nemi jelleget sem állapítottunk meg.

A koponya abszolút és relatív méretei

Az egyes abszolút méretek és indexek paramétereit a 3., 4. és 5. táblázatban tüntettük fel. A férfiak koponyája rövid, közepes széles, alacsony. Homlokuk, járomívük is közepes széles. Arcuk és felsőarcuk egyaránt közepes magas. A női koponyákról a következő mondható el: közepes hosszú, keskeny, közepes magas. Járomívük, arcuk és felsőarcuk – a férfi koponyához hasonlóan közepes magas.

A kis esetszám miatt a koponyaméretek kategorizálásából adódó adatokat fenntartással kell fogadni (4. táblázat).

A koponyaindexekről megállapítottuk, hogy az átlagok alapján a férfiak koponyája rövid, a nőké közepes hosszú, mindkét nem esetében közepes magas, és közepes széles. Arcuk és felsőarcuk közepes széles. Arcuk és felsőarcuk is közepes széles. A nők szemürege magasabb. Mindkét nemet a széles szájpád jellemzi.

A koponyajelző-kategóriák szerinti csoportosítása (5. táblázat) a kis esetszám miatt csak tájékoztató jellegű.

A koponya leíró jellegei

Alaki szempontból a férfiak és nők koponyája főleg a nemi dimorfizmus tekintetében különbözik. A férfi koponya felülnézetből rombold és birsoid, hátulnézetből ház alakú. A nyakszirti dudor (*protuberantia occipitalis externa*) hármass kifejezettségű, a glabella (csontos szemöldökív) pedig négyes. A felső állcsont elülső réteének legmélyebb része (*fossa canina*) középmély, jellemző az állkapocs mérsékelt előrenyúlása (*alveoláris prognathia*). A csontos orrnyílás (*apertura piriformis*) infantilis, a szemüreg pedig elliptikus. A nők koponyája felülnézetből rombold, hátulnézetből ház alakú. A *protuberantia occipitalis externa* alig fejlett. A glabella 2-es. A *fossa canina* mély, az *alveoláris prognathia* pedig mérsékelt (6. táblázat).

A koponya epigenetikus jellegei

A vizsgált nagyszámú anatómiai változat (epigenetikus tulajdonság) előfordulása nemi különbséget többnyire nem mutat, néhány esetben azonban a különbség kifejezett. Ezek a következők: a falcsonti lyuk (*foramen parietale*), vagy a homlokcsonti sáv (*sutura metopica*, 7. táblázat).

A vázcsontok (postcraniális váz) jellemzői

A hosszúcsontok esetében mindkét nemnél kisebb-nagyobb asszimetria észlelhető. Ez főleg a felkarra, comb- és sípcsontra jellemző. A férfiak csontjai robusztusak, a nőké gracilisak. A kulcsont mindkét nemnél robusztus, a felkar közepes robusztus, az alkar arányos. A comesont pilaszter nélküli. A combcsont lapos. A sípcsont keresztmetszete kerek (8. és 9. táblázat).

A vázcsontokon vizsgált anatómiai variációk előfordulása rendszerint ritka. Jelentős gyakoriság és nemi különbség csupán a kétoldalú *perforatio fossae olecrani humeri* (a felkarcsont alsó végdarabján lévő árok átfürödése) esetében mutatkozik; a férfiak esetében gyakoribb (10. táblázat).

A számított testmagasság

A testmagasság egyéni értékei nagyon eltérőek, csakúgy, mint a különböző módszerekkel számított értékek (11. táblázat).

A Breiteringer és Trotter-Gleser módszerével számított termet-értékek csaknem azonosak, de nagyobbak az Olivier képleteivel számítottól. Legkisebb termet-értéket Pearson módszerével kaptunk. Az átlagértékek alapján a férfiak termete kisközepes (Pearson), illetve közepes (Breiteringer). A nők termet-értéke valamivel magasabb Bach szerinti számítással, mint Olivier szerint. Pearson képletei alapján jutottunk a legalacsonyabb terstmagasság-átlagértékhez. A nők termet-átlaga a számítási módszerektől függően kisközepes (Olivier), illetve nagyközepes (Olivier, Trotter-Gleser, Bach).

A testmagasság osztálykategóriái alapján a férfiak többsége nagyközepes termetű, de ezen belül szerzőktől függően vannak eltérések.

A nők közepes termetűek voltak (12. táblázat). Viszont voltak közöttük magasak is (a legmagasabb valamivel több, mint 164 cm-es volt).

Összehasonlító vizsgálatok

A viszonylag kis esetszám miatt nem tudtunk érdemleges összehasonlítást végezni. Azonban megállapítható, hogy a kanizsai széria számított testmagassága eltér a környező avar leletek ezen értékétől (Horgos, B. Sokolac, Ómoravica, Mélykút).

Összefoglaló

Munkánk során a Kanizsa központjában feltárt VIII. századi temető 48 csontvázányagát elemeztük és az alábbi összefoglaló megállapításra jutottunk:

A gyereksírok száma 14. Több a nő, mint a férfi lelet. Legtöbben érett korban hunytak el. A nők valamivel rövidebb életűek voltak.

A koponya és a hosszúcsontok mérete is heterogén. A férfiak koponyája rövid, közepes széles, alacsony. Homlokuk, járomívük is közepes széles. Arcuk és felsőarcuk egyaránt közepes magas. A női koponyák közepes hosszúak, keskenyek, közepes magasak. Járomívük, arcuk és felsőarcuk közepes magas.

Az epigenetikus tulajdonságok tekintetében – néhány nemi jellegtől eltekintve – ugyancsak nincs különbség. A különböző módszerekkel végzett testmagasság-számítás szerint a népesség átlagos testmagassága közepes (férfiak) és nagyközepes (nők).

A fentiekből arra a következtetésre jutottunk, hogy az általunk tanulmányozott kanizsai minta igen heterogén.

Felhasznált irodalom

1. Acsádi Gy., Nemeskéri J. (1970): *History of Human Life Span and Mortality*. Akadémia, Budapest.
2. Bach, H. (1965): *Zur Berechnung der Körperhöhe aus den langen Gliedmaßenknochen weiblicher Skelette*. *Anthrop. Anz* 29:12-21.

3. Cekuš G. (1991a): Antropološko proučavanje tri Avarske nekropole u Severnoj Bačkoj. Doktori értekezés. Természettudományi Kar, Újvidék.
4. Cekuš G. (1991b): Antropološko proučavanje Avarske nekropole u Staroj Moravici. Rad Vojvodanskih Muzeja. Novi Sad. 33:85-105.
5. Czékus G. (1985): Az ómoravica (Stara Moravica) avar temető embertani jellemzése. Doktori értekezés. JATE, Szeged.
6. Czékus G. (1995): A horgosi „Budzsák” avar kori temető embertani leírása. In: Beszélő múltunk, Agapé, 247-251.
7. Farkas Gy., Marcsik A. (1984): Avar period anthropologic findings from B. Topola (Yugoslavia) (Publication of data Acta Biol. 30:191-215).
8. Farkas Gy. (1996): Fejezetek a biológiai antropológiából I-II. JATE, Szeged.
9. Ferembach D., Schwidetzky I., Stloukal M. (1979): Empfehlungen für die Alters- und Geschlechtsdiagnose am Skelett. Homo 1979, 30:1-32
10. Martin, R., Saller, K. (1957-1966): Lehrbuch der Anthropologie Bd I-II G. Fischer Verlag, Stuttgart.
11. Nemeskéri J., Harsányi L., Acsády Gy. (1960): Methoden zur diagnose des Lebensalters von Skelettfunden. Anthrop. Anz. 24:70-95.
12. Olivier G. et al (1978): New estimations of stature and cranial capacity in modern man. J. Hum. Evol. 7:513-534
13. Pearson, K. (1899): On the reconstruction of the stature of prehistoric races Mathem. Contr. Theor. Evol. V. Phil. Trans. Roy. Soc. Ser. A 192:169-244.
14. Ritz P. (1985): Kanjiža, Dom kulture – Avarska nekropola. Arh. pregled 24:11-121.
15. Stloukal M., Hanáková H. (1978): Die Länge der Längsknochen altslawischer Bevölkerungen unter besonderer Berücksichtigung von Wachstumsfragen. Homo 1978, 29:53-69
16. Szekeres L. (1983): Középkori települések északkelet Bácskában. Forum, Újvidék

Antropološka obrada avarske nekropole iz Kanjiže

Sažetak

Vojvodina je u arheološkim nalazima veoma bogata. Veliki broj podataka se odnosi na Avare, koji su bili žitelji u prvom redu Podunavlja i Potisja, odnosno mesta između pomenutih reka u 7. i 8. veku. Za njihovo bolje i kompleksnije upoznavanje neophodna su arheološka iskopavanja i ispitivanja. U našem radu smo dali skroman doprinos ostvarivanju ovog cilja: izložili smo antropološke karakteristike avarskih ostataka sa nalazišta iz dvorišta Doma kulture u Kanjiži. Zahvaljujući antropološkim ispitivanjima znamo, da su preminuli sačinjavali jednu heterogenu populaciju. Među njima je veliki broj dece. One osobe, koje su preživele (dečje) zarazne bolesti, relativno su dugo živele. Prosečna starost muškaraca je 50 godina, a žena nešto preko četrdeset. Ispitivanja su dala odgovor i na metričke i morfološke karakteristike lobanje i postkranijuma (u prvom redu dugih kostiju). Iz vrednosti dužine kostiju udova moguće je izračunati pretpostavljenu telesnu visinu.

Ključne reči: Avari, starost, lobanja, postkranijum, telesna visina.

Anthropological analysis of Avarian findings in Kanjiža

Abstract

Vojvodina is rich in archaeological findings from the period of the Great Migration. We know of several findings from the Avarian times (7th-8th century). Avarians inhabited the area between the rivers Danube and Tisa, and the excavation of any of their cemeteries enhances our overall knowledge about this people. This paper presents the anthropological aspects of the Avarian cemetery found in the yard of the community house in Kanjiža. It appears that the community was heterogeneous, with many children. They died at young age. Those who survived children's diseases had a long life expectancy. The average age of men was 50 years while women lived somewhat more than 40 years. Anthropological research also answers the questions about the metrical and descriptive aspects of the skull and the skeletal bones. We can calculate the height of the late people from the length of the limbic bones.

Keywords: Avarians, age, skull, skeletal bones, height.

1. táblázat. A halottak korcsoport és nem szerinti megoszlása

Feltételezett elhalálozási kor (N)									
Nem	Infantia I korai gyerekkor	Infantia II késői gyerekkor	Juvenis ifjúkor	Adultus felnőttkor	Maturus érettkor	Senium öregkor	?	Össz.	%
♂				2	6	2	1	11	22,91
♀			2	1	12	3		18	37,50
Ismeretlen	11	3	2			1	2	19	39,58
Együtt	11	3	4	3	18	6	3	48	
Együtt %	22,91	6,25	8,33	6,25	37,50	12,50	6,25	99,99	99,99

2. táblázat. Az elhalálozottak évtizedes korcsoport és nem szerinti megoszlása

Nem	0-10	10-20	20-30	30-40	40-50	50-60	60- (év)	?
♂			1	1	2	4	2	1
♀		2	1		5	8	2	
?	13	3				1		2
Együtt	13	5	2	1	7	13	4	3
Együtt %	27,08	10,41	4,16	2,08	14,58	27,08	8,33	6,25

3. táblázat. A koponyaméretek és indexek paraméterei

Koponyaméretek	♂					♀				
	N	W	X	σ	KV%	N	W	X	σ	KV%
1 G-OP	8	172-184	178,88	3,72	2,08	11	160-195	176,73	8,62	4,86
2 M-OP	8	172-179	174,63	2,68	1,53	12	155-188	172,92	8,66	5,01
3 NA-BA	5	100-104	102,40	1,62	1,58	5	94-102	98,80	3,24	3,28
4 EV-EV	7	130-153	144,43	7,61	5,27	12	14-146	130,33	3,88	2,98
5 FT-FT	8	92-104	98,25	4,05	4,12	14	89-102	94,79	3,81	4,02
6 CO-CO	8	107-123	116,00	5,33	4,60	12	111-125	116,92	1,18	1,01
7 AV-AV	5	117-134	125,00	5,62	4,49	7	121-130	124,00	3,50	2,82
8 AST-AST	6	103-122	111,17	6,71	6,04	6	104-123	109,67	6,44	5,87
9 BA-B	5	122-133	128,00	4,33	3,38	5	121-131	124,60	3,49	2,80
10 KERULET	6	503-539	519,33	12,07	2,32	11	482-535	509,64	13,77	2,70
11 N-O	4	169-181	177,50	4,92	2,77	6	158-182	169,83	7,78	4,58
12 KAPACITAS*	5	1267-1418	1366,00	55,51	4,06	5	1191-1291	1248,40	41,43	3,32
13 KAPACITAS**	5	1352-1432	1404,95	30,21	2,15	5	1262-1308	1289,44	18,73	1,45
14 BA-PR	4	97-105	101,25	3,34	3,30	4	79-103	92,75	8,73	9,41
15 FMT-FMT	7	98-112	104,43	4,68	4,48	11	95-130	103,27	9,32	9,02
16 ZY-ZY	6	128-140	133,17	4,52	3,39	5	122-133	127,40	3,55	2,79
17 ZM-ZM	7	80-102	91,43	6,29	6,88	10	85-126	93,50	11,43	12,22
18 N-GN	7	113-123	118,43	3,57	3,02	9	92-119	107,89	8,05	7,46
19 N-PR	7	68-74	70,57	2,31	3,28	10	58-73	66,50	4,03	6,06
20 MF-ERD	7	36-41	39,29	1,66	4,23	7	37-44	38,14	2,41	6,33
21 S	7	35-40	37,71	1,57	4,17	8	36-40	37,38	1,21	3,25
22 ORB-MAG. D	7	27-37	32,00	2,77	8,67	9	29-35	31,78	1,93	6,07
23 S	7	27-38	32,43	3,15	9,72	11	28-37	32,82	2,48	7,55
24 EKM-EKM	8	57-66	61,75	2,38	3,85	9	46-61	57,78	4,34	7,51
25 OL-STA	7	47-53	49,57	2,12	4,29	6	40-47	43,17	2,41	5,58
26 ENM-ENM	8	39-48	44,63	3,35	7,50	6	34-44	39,83	3,34	8,38
27 KDL-KDL	5	112-127	118,80	6,36	5,36	9	96-126	115,33	9,13	7,91
28 GO-GO	8	90-115	103,88	7,37	7,09	12	82-108	92,42	6,28	6,79
29 MAND	9	73-83	78,44	3,65	4,65	14	70-85	77,29	4,08	5,28
30 ID-GN	9	30-39	32,67	2,82	8,65	10	25-32	29,10	2,38	8,20
31 AGMAGASS.	9	58-76	67,78	5,28	7,79	14	49-70	59,57	5,58	9,36
32 AGSZEL	9	27-36	31,44	2,62	8,36	15	26-32	28,87	2,09	7,25
33 ID	9	12-16	14,89	1,19	8,03	8	14-19	15,13	1,61	10,65
34 ID	8	20-28	23,75	2,98	12,58	8	20-25	22,38	1,57	7,04
35 I	7	72,22-85,96	80,69	3,91	4,84	11	67,18-89,38	79,67	5,33	6,69
36 I	5	66,30-75,00	71,38	3,11	4,36	5	68,75-74,43	71,13	2,07	2,91
37 I	5	80,26-102,31	89,13	8,32	9,33	5	85,55-94,93	88,91	3,24	3,64
38 I	7	64,71-73,08	67,64	2,60	3,84	12	62,24-71,83	67,53	2,76	4,09
39 I	6	84,29-92,19	88,66	2,69	3,04	5	81,95-92,97	87,31	4,05	4,63
40 I	6	48,57-54,69	52,61	2,00	3,81	5	50,79-57,03	53,52	2,03	3,80
41 I	7	97,03-117,35	105,86	6,93	6,54	12	88,15-114,89	97,11	6,80	7,00
42 I	5	66,67-79,69	75,15	4,62	6,15	5	68,85-81,20	74,77	3,93	5,26
43 I	7	65,85-92,50	81,68	8,52	10,44	7	75,00-94,59	83,73	6,28	7,50
44 I	7	72,98-97,44	86,01	7,86	9,14	8	77,78-100,00	87,67	7,63	8,70
45 I	6	79,59-91,49	86,96	4,56	5,24	5	77,27-104,88	95,05	9,80	10,31
46 I	5	70,87-91,07	83,97	6,94	8,26	9	72,36-90,48	80,99	6,06	7,50
47 I	6	68,15-77,10	73,73	2,74	3,72	5	70,68-77,34	74,77	2,46	3,29
48 I	8	51,85-75,00	63,44	8,44	13,30	8	56,00-86,36	68,08	9,68	14,23

* Welcker szerinti koponyakapacitás (cm³)** Pearson szerinti koponyakapacitás (cm³)

4. táblázat. Néhány koponyaméret osztálykategóriák szerinti megoszlása

Méretek	♂		♀		Összesen	
	Kategóriák	N	Kategóriák	N		
1 koponya legnagyobb hossza	rövid	X-177,9	5	X-169,9	1	6
	közepes	180-	3	170-179,9	7	10
	hosszú	190-X		180-X	3	3
	Együtt		8		11	19
8 legnagyobb agykoponyaszélesség	keskeny	X-139,9	1	X-134,9	1	2
	közepes	140-	4	135-144,9	8	12
	széles	150-X	2	145-X	3	5
	Együtt		7		12	19
9 legkisebb homlokszélesség	keskeny	X-96,9	3	X-92,9	6	9
	közepes	97-101,9	3	93-97,9	4	7
	széles	102-X	2	98-X	4	6
	Együtt		8		14	22
17 basion-bregma magasság	alacsony	X-129,9	3	X-123,9	2	5
	közepes	130-	2	124-131,9	3	5
	magas	138-X		132-X		
	Együtt		5		5	10
45 járomívszélesség	keskeny	X-129,9	2	X-121,9		2
	közepes	130-	3	122-129,9	4	7
	széles	138-X	1	130-X	1	2
	Együtt		6		5	11
47 morfológiai arcmagasság	alacsony	X-113,9	1	X-105,9	3	4
	közepes	114-	4	106-113,9	3	7
	magas	122-X	2	114-X	3	5
	Együtt		7		9	16
48 felsőarcmagasság	alacsony	X-68,9	2	X-64,9	3	5
	közepes	69-73,9	3	65-69,9	4	7
	magas	74-X	2	70-X	3	5
	Együtt		7		10	17
38 koponyakapacitás Welcker szerint (cm ³)	oligenkephal	X-1300,9	1	X-1150,9		1
	euenkephal	1301-	4	1151-1309	5	9
	aristenkephal	1451-X		1301-X		
	Együtt		5		5	10
38 koponyakapacitás Pearson szerint (cm ³)	oligenkephal	X-1300,9		X-1150,9		
	euenkephal	1301-	5	1151-1309	3	8
	aristenkephal	1451-X		1301-X	2	2
	Együtt		5		5	10

5. táblázat. Néhány koponyajelző osztálykategóriák szerinti megoszlása

Jelzők	Kategóriák		♂	♀	Összesen
			N	N	
8:1 hosszúság- szélesség jelző	nagyon hosszú koponya	65-69,9		1	1
	hosszú koponya	70-74,9	1		1
	közepes hosszú koponya	75-79,9	1	3	4
	rövid koponya	80-84,9	4	5	9
	magyon rövid koponya	85-89,9	1	1	2
	túl rövid koponya	90-X		1	1
	Együtt		7	11	18
17:1 hosszúság- magasság jelző	alacsony koponya	X-69,9	8	2	4
	közepes magas koponya	70-74,9	2	3	5
	magas koponya	75-X	1		1
	Együtt		5	5	10
17:8 szélesség- magasság jelző	alacsony koponya	X-91,9	3	4	7
	közepes magas koponya	92-97,9	1	1	2
	magas koponya	98-X	1		1
	Együtt		5	5	10
9:8 transversalis- frontoparietalis jelző	keskeny homlok	X-65,9	3	4	7
	közepes széles	66-68,9	3	2	5
	széles homlok	69-X	1	5	6
	Együtt		7	11	18
47:45 morfológiai arcjelző	nagyon széles arc	X-79,9			
	széles arc	80-84,9	1	1	2
	közepes széles	85-89,9	2	1	3
	keskeny arc	90-94,9	2	2	4
	nagyon keskeny arc	95-X			
48:45 felsőarcjelző	Együtt		5	4	9
	nagyon széles arc	X-44,9			
	széles arc	45-49,9	1		1
	közepes széles	50-54,9	5	4	9
	keskeny arc	55-59,6		1	1
52:51 D szemüregjelző	nagyon keskeny arc	60,0-X			
	Együtt		6	5	11
	alacsony szemüreg	X-75,9	2	1	3
	közepes szemüreg	76-84,9	2	2	4
	magas szemüreg	85-X	3	4	7
63:62 szápadjelző	Együtt		7	7	14
	keskeny szápad	X-79,9	1	1	2
	közepes széles szápad	80-84,9	1		1
	széles szápad	85-X	4	4	8
	Együtt		6	5	11
66:9	lptomandibularen	X-94,9		5	5
	mesomandibularen	95-104,9	3	6	9
	eurymandibularen	105-X	4	1	5
	Együtt		7	12	19

6. táblázat. A koponya alaki jellemzői

Jelleg	♂ %	♀ %	Összesen %
NORMA VERTICALIS felülnézeti körvonala			
Norma verticalis (Sergi)			
ellipszoid		7,14	4,35
romboid	44,44	35,71	39,13
ovoid	11,11	35,71	26,08
szfenoid		14,29	8,70
szferoid			
birsoid	44,44	7,14	21,74
Együtt	100,00	100,00	100,00
NORMA LATERALIS koponya oldalnézete			
Homlok íveltsége	37,50	46,66	43,48
egyenest (1)	50,00	40,00	43,48
mérs. domború (2)	12,50	13,33	13,04
domború (3)	100,00	100,00	100,00
Együtt	37,50	46,66	43,48
Nyakszirt íveltsége			
bathrocran		10,00	6,25
curvooccipital-ívelt (1)	33,33	40,00	37,50
curvooccipital – ívelt (2)	66,66	50,00	56,25
planoocc.-lecsapott (3)			
Együtt	100,00	100,00	100,00
OS OCCIPITALE nyakszirtesont			
Norma occipitalis nyakszirtesonti nézete			
bombaforma	22,22	46,15	36,36
ház alak	66,66	53,84	59,09
sátor alak	11,11		4,54
Együtt	100,00	100,00	100,00
Prot. occ. externa			
(0)	12,50	42,86	31,81
(1)	12,50	57,14	40,90
(2)	25,00		9,09
(3)	50,00		18,18
Együtt	100,00	100,00	100,00

6. táblázat. A koponya alaki jellemzői – folytatás

Foramen magnum öreglyuk alakja			
deltoid	80,00	66,66	72,72
ovoid		16,66	9,09
körte		16,66	9,09
kerek	20,00		9,09
Együtt	100,00	100,00	100,00
OS FRONTALE			
Glabella (csontos szemöldökív)			
(1)		14,29	9,09
(2)		35,71	22,73
(3)	25,00	20,00	40,90
(4)	50,00		18,18
(5)	25,00		9,09
(6)			
Együtt	100,00	100,00	100,00
Sutura supranasalis			
1	33,33	7,69	18,18
2	11,11		4,54
-	55,55	92,30	77,27
Együtt	100,00	100,00	100,00
OS ZYGOMATICUM			
kiesi	14,29	9,09	11,11
közepes	14,29	45,45	33,33
nagy	71,43	45,45	55,55
Együtt	100,00	100,00	100,00
MAXILLA			
Fossa canina		30,00	42,10
kitöltött (1)	55,55		
sekély (2)	33,33	20,00	26,31
közepes mély (3)	11,11	40,00	26,31
mély (4)		10,00	5,26
nagyon mély (5)			
Együtt	100,00	100,00	100,00
Prognathia alveolaris			
függőleges alv. rész (1)	22,22	9,09	15,00
mérsékelt alv. progn. (2)	44,44	63,63	55,00
kifejezett	33,33	27,27	30,00
Együtt	100,00	100,00	100,00

6. táblázat. A koponya alaki jellemzői - folytatás

Spina nasalis anterior alulsó orrtővis			
(2)	9,00	30,00	21,05
(3)	22,22	20,00	21,05
(4)	33,33	30,00	31,58
(5)	33,33	20,00	26,31
Együtt	100,00	100,00	100,00
OS NASALE Orrsont			
O. nasale (lateralis) orrsont oldalnézete			
erőtéljes (1)	60,00	66,66	63,64
mérsékelt (2)	40,00	33,33	36,36
gyenge (3)			
Együtt	100,00	100,00	100,00
Orrgyök alakja			
mély	60,00	40,00	46,66
sekély	40,00	60,00	53,33
magas			
Együtt	100,00	100,00	100,00
Apertura piriformis			
infantilis (1)	60,00	75,00	70,59
fossa praenas. (2)		8,33	5,88
sulcus praenasalis	40,00	16,66	23,53
Együtt	100,00		100,00
ORBITA szemüreg form.			
kör		33,33	21,43
ellipszoid	60,00	44,44	50,00
négyszögletes		22,22	14,28
romboid	40,00		14,28
szabálytalan			
Együtt	100,00	100,00	100,00
Torus supraorbitalis			
+		20,00	14,29
-	100,00	80,00	85,71
Együtt	100,00	100,00	100,00
MANDIBULA alsó állkapocs.			
Foramen mentale D	20,00	25,00	23,53
S	80,00	75,00	76,47
Együtt	100,00	100,00	100,00
Foramen mentale S	20,00	16,66	17,65
	80,00	83,33	82,35
Együtt	100,00	100,00	100,00

7. táblázat. A koponya epigenetikus jegyei

Epigenetikus jellegek		♂ %	♀ %	Összesen %
Os incae	+		8,33	4,46
	-	100,00	91,66	95,23
Együtt		100,00	100,00	100,00
Ossa wormiana	+	44,44	40,00	41,66
	-	55,55	60,00	58,33
Együtt		100,00	100,00	100,00
Os astericum D	+		10,00	5,88
	-	100,00	90,00	94,12
Együtt		100,00	100,00	100,00
S	+			
	-	100,00	100,00	100,00
Együtt		100,00	100,00	100,00
For. parietale D	+	11,11	26,66	20,83
	-			
S	+			
	-	33,33	33,33	33,33
D+S	+	55,55	40,00	45,83
	-			
Együtt		100,00	100,00	100,00
Os epiptericum D	+			
	-	100,00	100,00	100,00
Együtt		100,00	100,00	100,00
S	+			
	-	100,00	100,00	100,00
Együtt		100,00	100,00	100,00
Torus palatinus	+	16,66	16,66	16,66
	-	83,83	83,83	83,83
Együtt		100,00	100,00	100,00
Torus maxillaris	+		16,66	11,11
	-	100,00	83,33	88,88
Együtt		100,00	100,00	100,00
Sutura metopica	+	37,50	6,25	16,16
	-	62,50	93,75	83,33
Együtt		100,00	100,00	100,00

8. táblázat. A vázcsontok paraméterei

Méret		♂					♀				
		N	W	X	σ	KV%	N	W	X	σ	KV%
Scapula (lapocka)	1 D	2	107-162	134,50	27,50	20,52	0				
	S	5	105-169	146,80	22,51	15,34	2	148-153	150,50	2,5	1,66
	2D	3	101-162	124,33	26,88	21,63	3	91-100	94,66	3,86	4,08
	S	4	102-165	120,00	26,05	21,71	3	96-103	99,33	2,86	2,89
Clavicula (kulcsesont)	1 D	6	141-158	147,66	6,80	4,60	8	119-143	133,87	8,30	6,20
	S	7	136-154	144,57	5,68	3,93	7	114-143	134,00	8,82	6,58
	6D	6	35-45	41,33	3,54	8,57	9	34-38	35,11	1,20	3,41
	S	8	35-43	39,50	2,65	6,70	1	31-40	35,70	2,41	6,75
Radius (orsósont)	1 D	10	218-253	239,60	10,74	4,50	8	208-232	222,00	8,11	3,65
	S	8	229-253	240,50	8,82	3,67	9	205-230	219,22	7,14	3,49
	1bD	10	215-252	236,60	11,17	4,71	8	206-230	219,50	7,92	3,61
	S	8	227-251	238,12	8,42	3,54	9	202-228	216,44	7,70	3,56
Ulna (singcsont)	1 D	6	253-274	261,16	6,54	2,51	6	233-252	243,33	6,55	2,69
	S	5	255-271	261,60	7,31	2,79	5	230-245	236,20	5,49	2,33
Humerus (felkarcsont)	1 D	8	297-330	319,37	10,61	3,32	9	278-306	296,11	9,23	3,12
	S	8	298-327	316,00	9,30	2,94	4	273-298	286,75	8,95	3,12
	2D	7	293-327	314,00	10,67	3,40	9	274-304	293,33	9,22	3,15
	S	8	296-320	311,50	7,91	2,54	6	229-295	275,00	6,95	2,53
	4D	7	59-73	65,28	4,43	6,79	1	54-62	57,20	2,68	4,68
	S	8	61-72	65,87	3,40	5,17	9	52-61	57,00	2,67	4,68
	7D	10	61-70	66,60	3,32	4,99	1	57-70	61,07	3,45	5,65
	S	9	60-71	66,66	3,68	5,53	1	54-67	59,63	3,84	6,47
Sacrum (keresztcsont)	1	6	104-138	115,33	10,92	9,47	7	96-131	114,85	9,92	8,64
	2	6	94-122	104,50	9,59	9,17	6	90-120	103,55	8,85	8,54
	5	7	102-116	110,28	5,03	4,56	7	97-119	109,57	8,56	7,54
Femur (combcsont)	1 D	9	411-455	432,77	13,86	3,20	6	367-438	407,00	13,86	3,41
	S	8	419-455	436,25	13,64	3,13	8	368-440	407,00	19,87	4,88
	2D	8	410-453	430,25	14,47	3,37	6	365-436	404,33	22,67	5,61
	S	8	415-453	433,62	13,88	3,20	8	366-439	404,62	19,78	4,90
	6D	10	25-32	27,70	1,79	6,47	1	21-27	24,09	1,78	7,40
	S	10	25-30	27,70	1,62	5,83	1	21-27	24,38	1,86	7,63
	7D	10	26-34	29,50	2,25	7,75	1	21-31	25,81	2,48	9,60
	S	10	28-33	30,80	1,66	5,40	1	23-32	26,69	2,01	7,54
	9D	11	29-40	34,54	2,67	7,63	1	21-34	30,70	3,74	12,19
	S	10	32-38	34,50	1,80	5,22	1	29-36	31,08	2,10	6,75
	10 D	11	23-28	25,81	1,47	5,47	1	20-26	23,09	2,06	8,94
	S	10	23-29	27,10	1,58	5,82	1	20-27	23,25	2,52	10,84
	18 D	9	45-51	47,77	2,15	4,50	6	37-45	42,00	2,71	6,45
	S	8	43-52	48,12	2,71	5,63	7	37-44	41,71	2,25	5,39
	21 D	10	76-88	83,00	3,92	4,73	1	67-80	73,20	3,68	5,03
	S	10	76-88	83,20	3,57	4,29	1	66-79	73,46	3,71	5,05

8. táblázat. A vázcsontok paraméterei – folytatás

Tibia (sipesont)	1 D	8	328-352	342,75	8,53	2,49	9	308-350	329,55	12,46	3,78	
	S	8	331-367	347,37	11,97	3,45	1	312-353	331,81	11,82	3,56	
	1bD	9	327-360	341,88	11,48	3,36	9	307-345	325,22	11,78	3,64	
	S	8	329-362	343,12	12,24	3,57	1	309-347	327,09	11,52	3,52	
	3D	8	69-81	76,75	4,55	5,92	1	63-76	69,18	3,90	5,64	
	S	8	69-82	76,62	4,58	5,98	1	46-75	69,25	3,17	4,58	
	8a D	9	28-38	32,66	2,58	7,90	1	23-30	27,66	1,65	5,96	
	S	8	30-39	33,75	3,15	9,34	1	18-33	27,91	3,62	12,95	
	9a D	9	20-32	25,00	3,62	14,48	1	18-24	21,41	1,97	9,22	
	S	8	21-32	24,25	3,19	13,16	1	18-26	21,16	2,51	11,86	
Fibula (szárkapocscs.)	10b	9	73-89	80,11	4,68	5,84	1	59-76	68,81	4,26	6,19	
	S	7	73-87	79,14	4,97	6,28	1	64-78	70,23	4,10	5,83	
	1 D	4	332-347	339,50	7,02	2,07	8	303-373	334,25	22,15	3,34	
	S	3	322-250	335,66	11,44	3,41	6	313-376	336,50	20,51	6,09	
	Ind.robust.clav (6:1)	D	6	22,15-31,69	28,14	3,46	12,37	8	23,94-30,25	26,34	1,98	7,54
	S	7	23,33-30,50	27,46	2,74	9,98	7	22,79-32,46	26,61	3,27	12,29	
	Ind. clav.-hum. (1:2)	D	5	44,97-48,62	46,92	1,52	3,25	7	42,86-47,97	45,87	1,91	4,17
	S	7	44,76-48,70	46,59	1,50	3,23	3	42,38-60,26	49,58	7,70	15,53	
	Ind. sac. (5:2)	S	5	92,62-112,00	103,97	7,78	7,48	6	95,00-117,82	108,33	7,70	7,10
	Ind. scapulae I. (2:1)	D	2	62,35-66,05	64,20	1,85	2,88					
S	4	62,58-69,74	64,81	2,87	4,42	2	62,75-66,89	64,82	2,07	3,19		
Ind. humeri (7:1)	D	8	18,48-21,88	20,91	1,09	5,23	9	18,95-23,89	20,55	1,50	7,32	
S	8	19,48-22,19	20,95	0,85	4,05	4	18,82-21,80	19,88	1,16	5,82		
Ind.brachialis	D	7	72,33-80,57	77,16	2,98	3,79	7	74,58-78,38	75,97	1,28	1,69	
(R1:H2)	S	7	73,65-79,94	77,41	1,86	2,41	5	74,92-97,38	80,66	8,41	10,42	
Ind. pilat.	D	10	82,35-114,29	94,38	8,94	9,47	1	81,48-119,05	94,16	11,64	12,37	
(F6:F7)	S	9	78,79-100,00	88,75	6,41	7,23	1	80,77-104,35	91,77	8399	9,80	
Ind. platim.	D	10	69,44-86,21	75,77	4,85	6,40	1	52,82-109,52	77,14	123,0	15,95	
(F10:F9)	S	9	71,88-85,29	79,02	4,06	5,14	1	60,61-93,10	75,05	8,96	11,95	
Ind. cnemic.	D	9	64,52-91,43	76,54	9,21	12,03	1	66,67-85,71	77,46	6,08	7,85	
(T9a:T8a)	S	8	63,16-91,43	72,07	8,61	11,94	1	62,07-100,00	76,68	10,38	13,53	

9. táblázat. A vázcsont-jelzők osztálykategóriák szerinti megoszlása

Jelző	Kategória	Határértékek	%		
			♂	♀	Összesen
A kulcsont-roboszticitási jelzője Clav. 6:1	gracilis	X-23.4	D	16,70	7,10
			S	14,30	14,30
	közepes	23,5-25,4	D	16,70	37,50
			S	28,60	28,60
Kulcsont-felkarcsont jelző Clav.1:H2	robosztus	25,5-X	D	28,60	42,90
			S	66,70	62,50
			S	57,10	64,20
			S	42,90	50,00
Kulcsont-felkarcsont jelző Clav.1:H2	aránylag rövid	X-45,9	D	40,00	42,90
			S	42,90	41,70
	közepes kulcsont	46-47,9	D	20,00	33,30
			S	57,10	40,00
Felkarcsont-roboszticitási jelzője H7:1	aránylag hosszú	48-X	D	28,60	33,30
			S	30,00	30,00
	gracilis	X-19,5	D	12,50	44,40
			S	12,50	29,40
Brachialis jelző R1:H2	közepes	19,6-21,9	D	12,50	50,00
			S	87,50	44,40
	robosztus	22-X	D	75,00	50,00
			S	50,00	66,70
Keresztcsont hossz.-szél. jelzője Sac5:2	aránylag rövid alkar	X-74,9	D	12,50	11,10
			S	12,50	5,90
	arányos alkar	75-79,9	D	28,60	8,30
			S	42,90	35,70
Combsont pilaszter jelzője F6:7	aránylag hosszú alkar	80-X	D	14,30	20,00
			S	20,00	8,30
	keskeny keresztcsont mérs. széles	X-99,9	D	40,00	16,70
			S	16,70	27,30
Combsont pilaszter jelzője F6:7	széles keresztcsont	100-105,9	D	16,70	9,10
			S	60,00	66,70
	106-X		S	60,00	63,70
			S	66,70	63,70
Combsont pilaszter jelzője F6:7	pilaszter nélküli	X-99,9	D	70,00	72,70
			S	88,90	71,40
	gyenge pilaszter	100-109,9	D	39,20	77,30
			S	20,00	18,20
Combsont platymer jelzője F10:9	közepes p.	110-119,9	D	11,10	30,80
			S	10,00	22,70
	erős p.	120-X	D	10,00	9,10
			S	9,10	9,50
Sipesont cnemicus jelzője T9a:8a	nagyon lapos	X-74,9	D	40,00	40,00
			S	22,20	41,70
	lapos combsont	75-84,9	D	50,00	50,00
			S	66,70	52,40
Sipesont cnemicus jelzője T9a:8a	közepes	85-99,9	D	10,00	41,70
			S	10,00	5,00
	kerek combsont	100-X	D	11,10	16,70
			S	10,00	14,30
Sipesont cnemicus jelzője T9a:8a	nagyon erősen lapos sipesont	X-54,9	D S		10,00
			S		5,00
	lapos	55-62,9	D		8,30
			S		5,00
Sipesont cnemicus jelzője T9a:8a	gyengén lapos	63-69,9	D	33,30	16,70
			S	37,50	23,80
	kerek sipesont	70-X	D	66,70	15,00
			S	83,30	76,20

10. táblázat. A vázcsontok néhány anatómiai variációja

Tulajdonság		%		
		♂	♀	Összes
Végtagcsontok	masszívok	77,80	28,60	47,80
	vékony	22,20	71,40	52,20
	Együtt	100,00	100,0	100,00
Perforatio fossae olecrani humeri	D	11,10	16,60	14,30
	S			
	D + S	22,20	8,30	14,30
	nincs	66,70	75,00	71,40
	Együtt	100,00	100,0	100,00
Incisura scapulae D	1	16,70	12,50	14,30
	2	33,30	12,50	21,40
	3	50,00	50,00	50,00
	4		25,00	14,30
	5			
	Együtt	100,00	100,0	100,00
Incisura scapulae S	1			
	2	28,60	28,60	28,60
	3	57,10	57,10	57,10
	4	14,30	14,30	14,30
	5			
	Együtt	100,00	100,0	100,00
Sternum (szegycsont)	masszív	87,50	33,30	64,30
	gracilis	12,50	66,70	35,70
	Együtt	100,00	100,0	100,00

11. táblázat. A testmagasság paraméterei

Módszer	♂					♀				
	N	W	X	σ	KV%	N	W	X	σ	KV%
Breiteringer/Bach	11	161,75-170,41	166,69	2,63	1,58	14	150,52-164,33	157,95	3,29	2,08
Olivier	11	158,57-168,80	164,37	3,42	2,08	14	150,04-162,07	156,55	3,23	2,06
Pearson	10	156,44-165,29	161,37	3,04	1,88	14	144,17-156,95	151,95	3,32	2,19
Trot. - Gleser	10	161,56-169,90	166,04	3,17	1,91	14	149,90-162,53	157,80	3,50	2,22
Átlag	11	159,66-168,55	164,75	3,02	1,83	14	149,62-161,47	156,07	3,13	2,01

12. táblázat. A testmagasság osztálykategóriái

A termeltértek	Testmagasság- kategóriák (cm)	Breiteringer-Bach			Olivier			Pearson			Trotter-Gleser		
		♂		♀	♂		♀	♂		♀	♂		♀
		N	%	N	N	%	N	N	%	N	N	%	N
törpe	x-129,9												
nagyon alacsony	130-149,9												
alacsony	150-159,9				2	18,2		3	27,3	2			
alacsony együtt					2	18,2		3	27,3	2			
kisközepes	160-163,9	2	18,2	1	2	18,2	2	5	45,4	6			
közepes	164-166,9	4	36,4	2	3	27,3	5	3	27,3	4	3	27,3	1
nagyközepes	167-169,9	4	36,4	8	4	36,4	2	2	14,3	5	3	27,3	4
közepes együtt		10	90,9	11	9	81,8	9	8	72,7	12	5	45,4	2
magas	170-179,9	1	9,1	3			5				11	100,0	7
nagyon magas	180-199,9												50,0
óriás	200-x												
magas együtt		1	9,1	3			5						
Összesen		11	100,0	14	11	100,0	14	11	100,0	14	11	100,0	14

Recepcija lektire u osmom razredu

Ispitivanje čitalačkih stavova i interesa učenika osmog razreda sa posebnim osvrtom na školsku lektiru

Dragana Francisković

Univerzite u Novom Sadu,
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku Subotica
franciskovicd@eccf.su.ac.yu

Sažetak

Čitanje je akt komunikacije koji prenosi znanje i poruke koje sadrže knjige; ono premašuje i vremenske i prostorne granice, bitno doprinoseći povezivanju ljudi. Primarni ciljevi obrazovnih sistema u većini evropskih zemalja su popularizacija knjige kao medija te razvijanje čitalačkih interesa kod učenika.

U radu se prezentuju rezultati istraživanja koje se bavi odnosom, stavovima, navikama i interesima učenika osmog razreda prema čitanju i određenim elementima lektire. Istraživanje je pokušaj da se da prilog danas vrlo aktuelnoj temi: šta, koliko i kako naši učenici čitaju. Izbor lektire važan je faktor za formiranje i podsticanje čitalačkih interesa učenika. U metodici nastave književnosti postavlja se pitanje da li učenicima propisati lektiru ili ostaviti mogućnost slobodnog izbora? Preovladava mišljenje da se moraju uvažavati književni interesi učenika, ali da se ne apsolutizuje princip fakultativnosti, jer bi to moglo negativno uticati na realizaciju nastave književnosti.

Ova anketa, koja se bazira na manjem uzorku, istražuje odnos učenika prema izboru školske lektire; bavi se pitanjem motivacije pri čitanju lektire kao i aktivnostima učenika pri radu na lektiri.

Ključne reči: čitalački interesi, lektira, čitanje, horizont očekivanja.

Uvod

"Operacija pisanja podrazumeva operaciju čitanja... Iz ujedinjenog napora autora i čitaoca nastaje onaj konkretni i zamišljeni predmet koji predstavlja delo čovekovog duha" (Sartre, 1967:38).

Čitanje je akt komunikacije koji prenosi znanje i poruke koje sadrže knjige; ono premašuje i vremenske i prostorne granice, bitno doprinoseći povezivanju ljudi.

Čitanje kao proces sastoji se u shvatanju smisla napisanih reči. Ono je uspostavljanje veza između napisanog, odnosno štampanog i usmenog govora i njihovog značenja. Čitanje možemo posmatrati kao veštinu (tehniku čitanja, samo pretvaranje znakova u glasove) i kao sposobnost, koja čitanje određuje kao misaoni, emotivni i fantazijski proces. Viši stepen čitanja podrazumeva pomak od reproduktivnog ka produktivnom čitanju, kojim se posebno bavimo u nastavi književnosti. Produktivno čitanje manifestuje se u višim nivoima čitanja: analitičkom, kritičkom, interpretativnom, problemskom i stvaralačkom čitanju. Čitanje je takođe i

komunikološki i sociološki fenomen. U trenutku kada se obavlja, čitanje je komunikacija. Kao sociološki fenomen ima i psihološku osnovu-posebno u fazi motivacije za čitanje. Norveški pisac i teoretičar Per Olav Koldestat u svom projektu *Čitanje je pisanje je Čitanje* ističe dve vrste čitanja:

- **simpatičko-simpatički** čitamo poetski tekst, tekst u kojem ne tražimo, nego stvaramo, gradimo značenje; i
- **asimpatičko-asimpatički** čitamo informativni tekst.

Dakle od pitanja **koliko** se čita valja krenuti ka pitanju **kako** se čita. To je posebno važno kod simpatičkog čitanja jer poetski jezik je konceptualan u dubljem smislu, poetsko čitanje je stvaranje značenja iz onoga što pre nije imalo značenje.

Knjiga kao viševjekovno sredstvo sporazumevanja i čitanje kao sam život knjige fenomeni su usko povezani sa tehničkim i tehnološkim pronalascima, koji su uticali na njihovu sudbinu kroz vreme i utiču na njihovu sudbinu i danas. Međutim, ne treba zaboraviti da istovremeno sa širenjem čitalačke kulture broj nepismenih i nečitača i u današnje vreme, kada se o knjizi i čitanju govori kao o fenomenima masovne komunikacije, relevantno ukazuju na neadekvatan položaj knjige u društvu. Neosporno je naime da i u razvijenijim kulturnim sredinama knjiga nije zaslužila prostor koji joj pripada. Sigurno je da potrebu za knjigom, naviku čitanja, odnosno ono što nazivamo kulturom čitanja, oblikuje niz individualno i društveno određenih faktora koji proizlaze i iz kulturne tradicije i kulturne politike neke sredine. U krajnjoj liniji, status knjige i značaj čitanja nije moguće izdvojiti iz relacije celovitog društvenog sistema nekog društva, od kojeg zavisi da li će se stvarati društveni uslovi pogodni za razvijanje potrebe za knjigom i čitanjem.

Pitanje koje je aktuelno danas, ali i poslednjih pedeset godina, je da li postoji kriza knjige-tačnije posmatrano u okviru nastave - da li naši učenici čitaju, šta čitaju i da li je propisana lektira dovoljno podsticajna da bi preporučila knjigu kao aktuelan medij? Kakva je čitalačka kultura naših učenika i postoji li u okviru obrazovno-vaspitnog sistema organizovan, koordiniran timski rad koji bi pospešio čitalačko vaspitanje kod nas? Koliko izbor školske lektire odgovara zahtevima vremena?

S jedne strane, potrebno je pratiti interesovanja učenika, ali u odabiru školske lektire nemoguće je slepo pratiti interese učenika. "Da li učenicima propisati lektiru ili ostaviti mogućnost individualnog izbora? To je pitanje na koji metodičari ne daju istovetan odgovor. Nikola Filipović se, npr. zalaže za potpuno slobodan izbor, a Dragutin Rosandić obrazlaže svoj stav: počti od interesa učenika,ali to ne može biti jedini kriterij pri izboru dela. Učenicima treba ponuditi ona književna dela koja predstavljaju vrhunske vrijednosti i koja su dostupna njihovim doživljajno-spoznajnim mogućnostima" (Kermek-Sredanović, 1985:12). Potrebno je osmisliti kako određeno delo učiniti „primamljivim“, kako privući čitaoca i navesti ga da svoje vreme posveti određenom delu. Kao prilog tom rešenju možemo da tumačimo i sledeću vest u dnevnim novinama: „Internet pretraživač *Gugl* (Google) sklopio je ugovor sa Univerzitetom Kalifornija prema kojem će, putem Interneta, učiniti dostupnim celokupni sadržaj svih biblioteka te institucije, koja ima najveći fond knjiga na svetu. Ugovor je deo napora *Gugla* da na Internetu ponudi sve knjige planete i tako postane najveća virtualna biblioteka. To znači da omogućavamo veću dostupnost velikim istorijskim delima i knjigama o kulturi, piše u saopštenju *Gugla*. Ugovore sa *Guglom* već su sklopili univerziteti Harvard i Stenford, kao i biblioteka američkog Kongresa“

(Blic, 12.8.2006:8). Knjiga danas nije aktuelan medij, prema nekim istraživanjima u svetu čita svega 4% ljudi, učenici imaju mogućnost da informaciju dobiju na lakši, brži način. Dakle, kako jedan medij koji je spor, medij koji traži vreme, koji nudi neopipljive vrednosti, učiniti aktuelnim i poželjnim kod učenika koji žive u informatičkoj eri. „Marshall McLuhan nagovestio je kraj Gutenbergove ere, definirajući modernu kulturu kao senzornu tvrdeći da ona znači sumrak kulture zasnovane na pisanoj reči“ (Kermek-Sredanović, 1985:5).

Danas su ova pitanja posebno aktuelna jer je novi duh proizveo novog čoveka. Učenik-recipient stavljen je u novu poziciju u odnosu na književno delo jer je okružen mnogobrojnim izvorima informacija. Današnji učenik živi u vremenu izrazitih promena društvene svesti, u vremenu koje karakteriše stvaranje veštačke inteligencije, razvoj kibernetike, informatike i drugih oblika individualnog sinkretizma. Na društvenoj sceni vladaju novi intelektualni sistemi koji često poništavaju dosadašnja konvencionalna mišljenja i stvaraju otpor prema vrednostima prošlih vremena. Sve je to uslovljavalo da se kod učenika javi mnoštvo novih utisaka, ponašanja i interesa, koji se projektuju u nastavnoj realnosti. U tom kontekstu zanimljivo je ispitati čitalačke navike učenika osnovne škole, dakle onih pred kojima je budućnost. Menjaju se generacije učenika/recepijenata pa tako i njihova životna i literarna iskustva pa se postavlja pitanje koliko školska lektira prati stvarne interese učenika.

Čitalački interesi učenika

Kultura čitanja učenika podrazumeva interakcijsko čitanje tekstova različitih stilova. U pitanju je sposobnost recipijenta da uspostavi kvalitetnu komunikaciju sa tekstom koji može biti beletristički, naučni, naučnopopularni, publicistički, administrativno-poslovni... Kultura čitanja podrazumeva i zapise recipijenta o pročitanim te sistematično permanentno čitanje, kao karakteristiku njegove svakodnevice.

Čitalački interesi vrlo su značajna činjenica u kulturi čitanja. Rad na njihovom buđenju i razvijanju jedan je od primarnih zadataka nastave književnosti. Čitalački interesi ne nastaju ishitreno i naglo i ne razvijaju se neočekivano i stihijski i potrebno ih je razvijati podjednako i širiti na sve književne vrste i žanrove- ne zanemarivši, svakako, estetski kriterijum, ali ne zanemarivši ni one koji već postoje kao gotovi, samo ih možda treba drugačije obojiti.

Cilj istraživanja

Ovo istraživanje urađeno je na manjem uzorku, ali ono može da implicira određene zaključke, kao i da bude povod za jedno šire, sveobuhvatnije istraživanje.

Cilj istraživanja bio je da se dobiju informacije o odnosu, stavovima i interesima učenika prema čitanju i bitnim elementima lektire. Cilj je bio i da se dobiju odgovori na pitanja: šta učenici čitaju i koliko, kakav je njihov stav prema lektiri, na koji način čitaju lektiru, šta ih motiviše da čitaju, koja je uloga učitelja i roditelja, a koja uloga medija i informatičke ere u formiranju čitalačkih stavova.

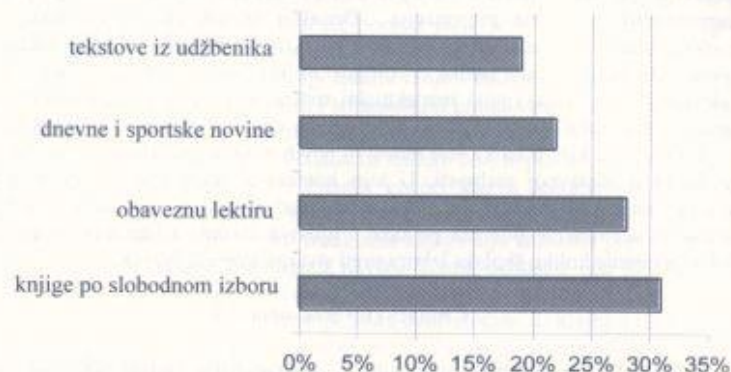
Istraživanje je izvršeno na uzorku od 112 učenika u dve subotičke osnovne škole na uzrastu učenika osmog razreda. Instrument istraživanja bio je anketni list.

Istraživanje je rezultovalo sledećim podacima:

Rezultati istraživanja

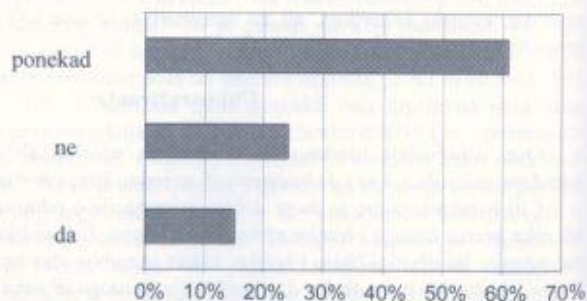
Rezultati odgovora na 1. pitanje (1. dijagram) pokazuju da najveći broj učenika uglavnom čita knjige po slobodnom izboru (31%), a nešto niži procenat učenika čita lektiru predviđenu nastavnim programom (28%).

1. dijagram. Šta čitaš najviše, a šta najmanje?



Manji procenat učenika čita dnevne i sportske novine (22%). Najmanji procenat učenika čita tekstove iz udžbenika (19%), što ukazuje na potrebu permanentnog proveravanja koncepcije čitanja i izbora tekstova u njima. Rezultati ukazuju na važnu ulogu lektire, koja je ponekad glavni faktor u stvaranju čitalačkih navika i približavanju mlade ličnosti knjizi.

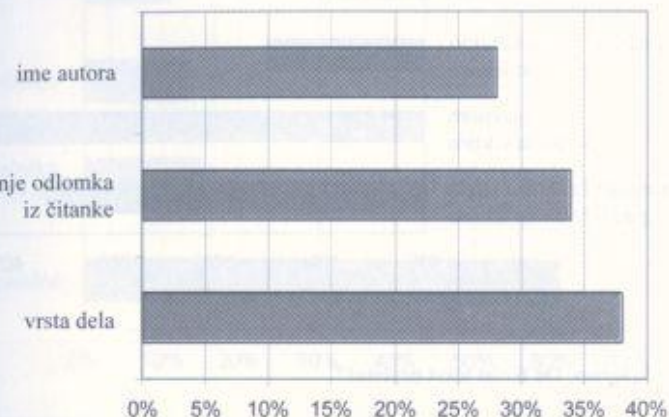
2. dijagram. Da li voliš da čitaš lektiru?



Odgovori na drugo pitanje (2. dijagram), gde je najveći procenat odgovora pod odrednicom *ponekad* (vole da čitaju lektiru), direktno se povezuje sa odgovorima na

sedmo pitanje: učenici ponekad vole da čitaju lektiru, jer im se ne sviđa celokupan izbor lektire. Visok je procenat učenika koji ne vole da čitaju lektiru (24%), a nizak procenat (15%) onih koji vole da čitaju lektiru propisanu nastavnim programom.

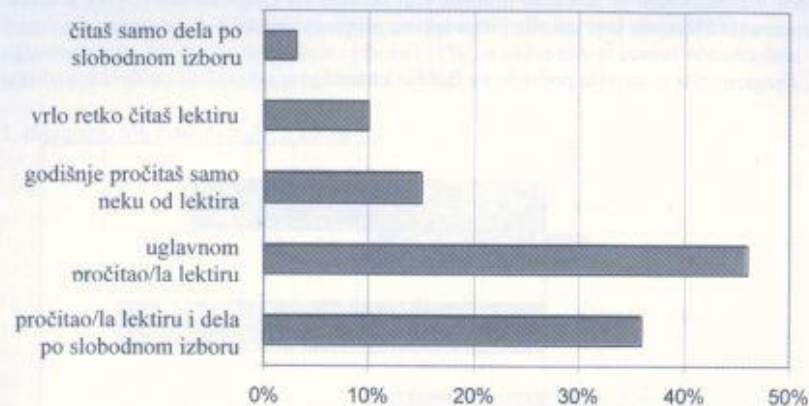
3. dijagram. Šta te najviše podstiče na čitanje lektire?



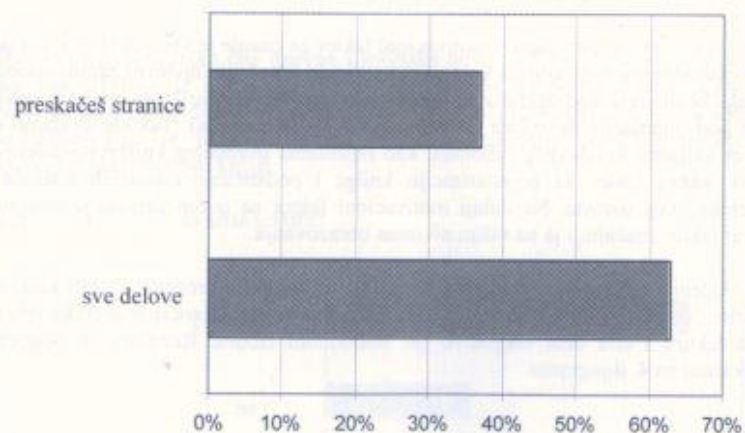
Na ovom uzrastu najjači motivacioni faktor za čitanje je vrsta dela, što je u skladu sa prethodnim istraživanjima koja su pokazala da određeni književni žanrovi pobuđuju čitalačke interese kod učenika na određenom uzrastu (npr. lirika je omiljeni književni rod kod populacije devojčica na uzrastu VII i VIII razreda). Takođe uvidamo da je izbor valjanog književnog odlomka, kao reprezentiva obimnijeg književno-umetničkog dela, važan faktor za popularizaciju knjige i podsticanje čitalačkih interesa kod učenika ovog uzrasta. Najslabiji motivacioni faktor na ovom uzrastu je ime autora. Ovaj faktor značajniji je na višim nivoima obrazovanja.

Učenici uglavnom čitaju propisanu lektiru; visok je procenat i onih koji, pored lektire, čitaju i dela po slobodnom izboru. Međutim, visok procenat učenika vrlo retko čita lektiru i čita dela isključivo po slobodnom izboru. Rezultati na odgovor su prikazani na 4. dijagramu.

4. dijagram. Uglavnom šta čitaš?

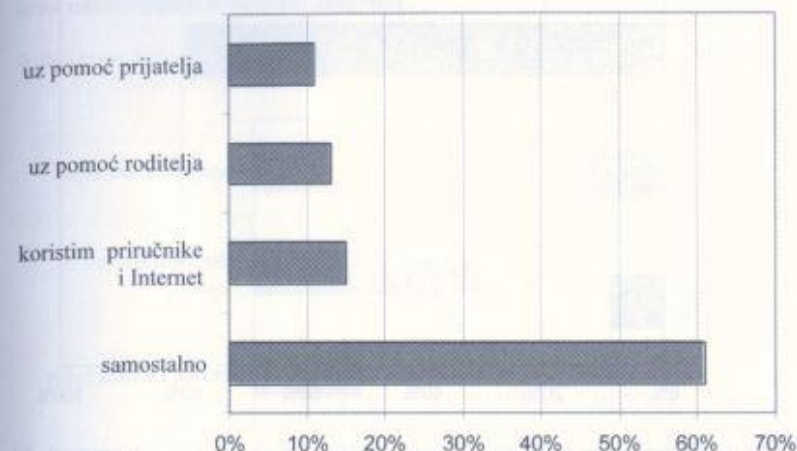


5. dijagram. Da li ceo tekst pročitaš?



Ovo pitanje bavi se načinom čitanja. Visok procenat učenika čita lekturu "od korica do korica" (5. dijagram), a niži procenat učenika čita "preskačući stranice". Način na koji učenici čitaju određeno književno delo u direktnoj je vezi sa izborom dela (njegovom aktuelnošću, primerenosti uzrastu...), ali i sa pitanjem aktuelnosti knjige kao medija.

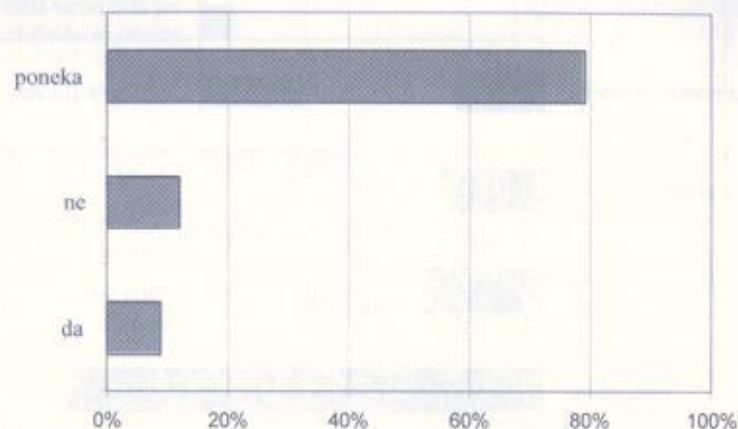
6. dijagram. Kako izvršavaš zadatke vezane uz lekturu?



U kratko vreme u kojem čitaju, učenici pokušavaju da uvrste i trenutke za lekturu i pripremu lektire, i štivo koje nije obavezno, novine i časopise. Samo osmišljavanje i priprema za čas lektire neretko se zamenjuje naoko puno bržim i dostupnijim stranicama nekog priručnika za lekturu ili stranicama Interneta. Procenat učenika koji na ovaj način izvršava zadatke vezane uz lekturu (6. dijagram) prilično je visok (15%), a eventualno istraživanje u srednjim školama pokazalo bi da je procenat daleko viši. Priručnici i Internet svojom dostupnošću smanjuju napor odgonetavanja, naglašavaju teme, ističu važnost pojedinih karakteristika likova, nude gotove obrasce, kratke fabule, ideje, fraze i osnovne misli i time postaju nezaobilazan faktor za postignuće boljih ocena i većeg uspeha u predmetu. To implicira jedno sistemsko i opširnije istraživanje načina i uzroka zašto učenici posećuju web-stranice s lekturom, i čitaju li oni još nešto osim tih stranica, koriste li ih za recimo izbor neke druge knjige? Da li Internet služi i za čitanje u punom smislu te reči? Tada bi se videlo da li knjiga gubi ili ne svoju poziciju najznačajnijeg elementa u prenošenju znanja i kulturnih i estetskih vrednosti i počinje li tu ulogu deliti, kao i da li je njena pozicija još uvek čvrsta i dominantna. U mnoštvu naslova neiskusan i neizgrađen čitalac teško se snalazi-bilo bi mu mnogo lakše kada bi postojali spiskovi preporučene lektire, koji bi sledili domaće i svetske novitete, birajući među njima one koji su prihvatljivi prema estetskim i interesnim kriterijumima.

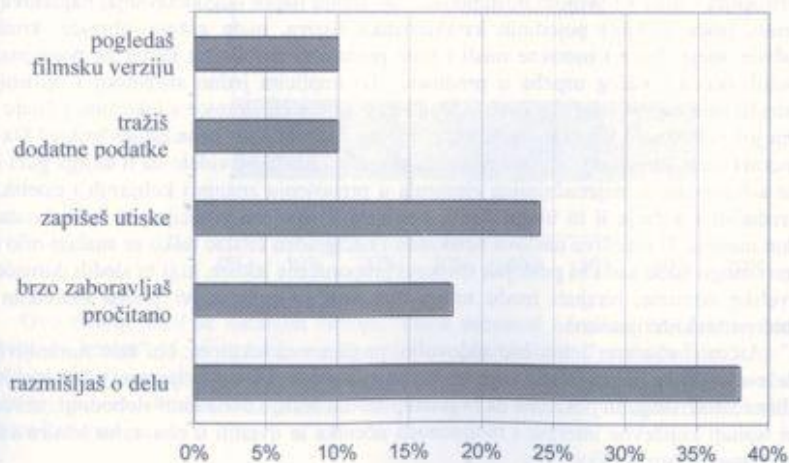
Učenici su samo delimično zadovoljni propisanom lekturom: oni žele zanimljivija dela-uzbudljiva, napeta, dela koja su bliska njihovom svetu (7. dijagram). I prethodna slična istraživanja su pokazala da bi pristup izboru lektire trebao biti slobodniji, trebalo bi ispitati književne interese i mogućnosti učenika te uvrstiti u obaveznu lekturu više savremenih književnika.

7. dijagram. Da li su ti se svidjele knjige/lektira?



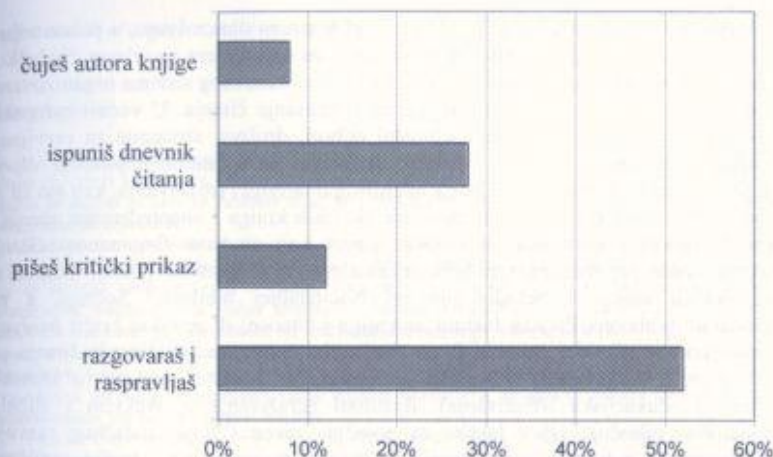
Spisak lektire podrazumevao bi jednu vrstu fleksibilnosti i otvorenosti ka savremenim naslovima. Upravo kroz bliske odrednice školske lektire **savremenost i bliskost pitanjima i problemima dece i omladine** treba posmatrati rezultat ove ankete koji pokazuje da učenike najviše podstiče na čitanje vrsta dela, odnosno delo koje je aktuelno i primereno njihovim stvarnim potrebama i interesovanjima.

8. dijagram. Šta radiš nakon čitanja?



U anketi se ističe potreba za manjim brojem dela, ali kvalitetnije odabranih i pročitanih pa je to praktična potvrda teorijske postavke kojom se od pitanja *koliko* čitati kreće ka pitanju *kako* čitati. Važnost tog stava ogleda se i u procentu učenika koji brzo zaboravljaju pročitano (8. dijagram).

9. dijagram. Nakon čitanja šta voliš da radiš?



Školska interpretacija književnog dela „podizuje učenika na razinu estetskog subjekta, istražuje doživljajno-spoznajne procese u različitim fazama i oblicima književne komunikacije, inicira istraživanja individualnog doživljavanja književnog djela i njegove kolektivne analize“ (Rosandić, 1986:29). Odgovori na deveto pitanje (9. dijagram) ukazuju da izbor dela za lektiru podstiče učenike da razgovaraju, polemišu i iznose svoje mišljenje o pročitanoj. Određeni učenici vode svoj dnevnik čitanja, a dobar uzor za njega bi mogao biti i austrijski čitalački pasoš koji ima svaki učenik; njime se putuje u neograničeno carstvo knjiga.

Deseto pitanje je glasilo: *Šta očekuješ od lektire u srednjoj školi?* Dobijeni odgovori mogu se svesti na nekoliko osnovnih odrednica. Od lektire u srednjoj školi učenici očekuju da bude zanimljiva, savremena, da su dela bogata humorom, a visok procenat od ispitanih naveo je da bi želeo da se u srednjoj školi kao lektira čitaju dela iz oblasti naučne fantastike. Učenici smatraju da bi obavezan broj pročitanih dela trebao da bude manji, a nastavno tumačenje sveobuhvatnije, uz primenu korelacijsko-integracijskih elemenata u nastavnom procesu.

Zaključak

Dobijene rezultate smatramo indikativnim. Rezultati istraživanja ukazuju na određene zaključke koji u daljem radu mogu biti korisni. Istraživanje je dalo informacije o odnosu, stavovima i interesima učenika prema čitanju i bitnim elementima lektire. Istraživanje upućuje na potrebu preispitivanja sadržaja čitanki, izbora propisane lektire, kao i na iznalaženja načina koji će uticati na čitalačke interese učenika.

Dakle, u cilju jačanja pozicije lektire u celokupnom obrazovanju, a posmatrajući iskustva drugih, ukazuje se potreba za sistemskim rešavanjem problema čitalačkog vaspitanja. Potrebno je na najvišem nivou vaspitno-obrazovnog sistema organizovano, koordinirano i timski osmisliti strategiju za afirmisanje čitanja. U većini evropskih zemalja postoje ili se osnivaju nacionalni odbori, društva, strategije za razvijanje čitalačkog vaspitanja. Čitanje i lektira uključuju se u multidisciplinarni okvir; podignuti su na nivo institucionalnoga (interdisciplinarnoga) istraživanja, kao što su na primer, istraživanja Instituta za istraživanje školskih knjiga i unapređivanje učenja u Beču. U mnogim zemljama istraživački centri koji se bave fenomenom čitanja uglavnom rade pri nacionalnim bibliotekama (npr. u Mađarskoj postoji Centar za bibliotekačku nauku i metodologiju pri Nacionalnoj biblioteci Sečenji, a pri Nacionalnoj biblioteci Poljske Institut za knjigu i čitaoca) ili se takvi centri osnivaju pri univerzitetima (npr. u Americi je to Nacionalni centar za istraživanje čitanja pri Univerzitetu u Marvlandu) ili se radi o nezavisnim institucijama (npr. u Danskoj Institut za edukacijska istraživanja). Rezultati istraživanja u ovakvim i sličnim institucijama određuju izbor lektire za pojedine nivoe i faze čitalačkog razvoja. Posebna pažnja poklanja se književnim i čitalačkim interesima učenika različitog uzrasta. Naravno, reč je o timskom radu učitelja, bibliotekara, profesora, studenata, psihologa, ali i roditelja koji praktično i teorijski razvijaju naviku čitanja kod dece. Osnovno je da u tom procesu učestvuju veći broj sručnjaka i da su uloge podeljene, a glavna uloga nije učiteljeva ili profesorova. Lektira nije zatvorena u učionicu, ne svodi se na kredu i tablu i reč predmetnog profesora. Čitanje ne možemo svesti samo na jedno nastavno područje-lektiru, u okviru jednog nastavnog predmeta-maternjeg jezika. Čitalačko vaspitanje zahteva jedan širi okvir i podelu uloga. U toj podeli profesor bi zadržao važnu ulogu, ali ne i jedinu. Cilj bi svima trebao biti isti: izgraditi psihološki svet čitanja kako bi sva deca imala pristup knjizi i informaciji i uživala u čarima čitanja.

Literatura

1. Kermek-Sredanović, M. (1985): Književni interesi djece i omladine, Zagreb: Školske novine
2. Sartr, Ž.P. (1981): Šta je književnost (U: Izabrana dela, VI), Nolit, Beograd
3. Rosandić, D. (1986): Metodika književnog odgoja i obrazovanja, Školska knjiga, Zagreb
4. Visinko, K. (1999): Interes za dječju priču, u zborniku: Kako razvijati kulturu čitanja, Zagreb: Knjižnica grada Zagreba- Hrvatski centar za dječju knjigu- Hrvatska sekcija IBBY-a

5. Vanelli Laura (1982): Usi della lingua e stratificazione sociolinguistica nella scuola, u zborniku: Guida all'educazione linguistica, Bologna: Zanichelli
6. Visinko, K. (2000): Reception of the Croatian Childrens Story, Brussels, European Commission

A házi olvasmányok befogadása az általános iskola nyolcadik osztályában

A tanulók olvasáshoz való viszonyulásának és érdeklődésének vizsgálata, különös tekintettel a házi olvasmányokra

Összefoglaló

Az olvasás kommunikációs folyamat, amelynek során a könyvbeli tudás és üzenet átadható, nincsenek időbeli és térbeli korlátai, és sokban hozzájárul az emberek közötti kapcsolatok alakításához. A legtöbb európai országban az oktatási rendszer elsődleges célja a könyv népszerűsítése, és a tanulók olvasás iránti érdeklődésének fejlesztése.

A dolgozat a nyolcadik osztályos tanulóknak az olvasáshoz és a házi olvasmányok bizonyos részeihez való viszonyulását, hozzáállását, szokásait és érdeklődését kutató vizsgálat eredményét mutatja be. A kutatás arra az aktuális kérdésre keresi a választ, hogy mit, mennyit és hogyan olvasnak tanulók. A házi olvasmányok meghatározása fontos tényezője a tanulók olvasáshoz való viszonyulásának, s kihat az érdeklődés alakítására és fejlesztésére. Az irodalomtanítás tantárgy-pedagógiai kérdése, hogy előírással kell-e meghatározni a házi olvasmányokat, vagy pedig a tanulók szabadon válasszák meg olvasmányaikat. Mindinkább terjed az a vélemény, hogy a tanulók irodalmi érdeklődése legyen a döntő, de a házi olvasmányok megválasztása mégsem válhat teljesen fakultatív, ugyanis ez negatív hatással lehetne az irodalomtanítás feladatainak megvalósítására.

Ez a kis csoporttal, kevés számú megkérdezettel készült ankét a tanulóknak a választási lehetőséghez való viszonyát kutatja; a házi olvasmányok olvasását motiváló tényezőket, valamint a tanulók különféle aktivitásait a házi olvasmány feldolgozása közben.

Kulcsszavak: olvasói érdeklődés, házi olvasmány, olvasás, várható eredmény.

How compulsory readings are received by students in the 8th grade of elementary school

- An investigation of schoolchildren's relationship and interest towards reading, with a special focus on compulsory reading material -

Abstract

Reading is a communicative process during which the message of a book and the knowledge it contains can be transmitted without spatial and temporal limits, and it also enhances relationships among people. In most European countries it is the primary aim of education to make books popular and develop an interest towards reading in students.

This paper presents the results of a survey on the reading habits of 8th grade students, their interest, attitude and relationship to reading and certain parts of the compulsory reading material. The survey seeks to answer current question: what, how much and how do students read. Compiling a list of compulsory readings is an important factor in children's attitude upwards reading and it effects the development of interest in reading. It is a didactical question of teaching literature whether the list of readings should be given or should the children choose books for themselves. The opinion that the latter is the better way is spreading, still, we can not exclusively rely on the principle of optionality as this could have a negative effect on reaching the objectives of teaching literature.

The questionnaire, filled in by a small number of respondents, focuses on children's attitude towards the free choice of readings, the motivation factors for reading compulsory readings and the different activities done while analysing a book.

Keywords: reading, interest in reading, compulsory readings, expected result

A Bolognai Folyamat és a felsőoktatás szerveződése

Gábrity Molnár Irén

Újvidéki Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
irengm@tippnet.co.yu

Összefoglaló

A dolgozat célja a szerbiai felsőoktatás átalakulásának a bemutatása, az Újvidéki Egyetem példáján. Elemezhető a felsőoktatási reformfolyamat kínálati oldala, az állami szféra, valamint a civil-, alapítványi- és magán szféra aktiereinek reagálása, valamint a fogadó szubjektumok (hallgatók) és a munkaerőpiac reagálása is. A „Bolognai Folyamat” megindítása felsőoktatási politikai döntés, amely része szerbiai általános rendszerváltoztatásnak. A Szerb Oktatási Minisztérium igyekszik központosítási és ellenőrzési szándékkal megszüntetni a kialakult kaotikus helyzetet a meglehetősen erős állami karok és a magán intézmények körében is. A reformtörekvések lassúak és nem zökkenőmentesek. A „bolognai folyamat” nem egyszerűen szerkezeti átalakulás a felsőoktatásban, hanem egy új felsőoktatási koncepció kezdete is Szerbiában, amely újabb felsőoktatási törvény meghozatalára fogja invitálni a kormányt. A felsőfokú oktatáspolitikát, a centralizmus (kormány), az autonómia (egyetem) és a reformirányítás (szakma) alkotta háromszög-viszony jellemzi. Az akkreditációs szervezetekben dominálnak az optimista megállapítások, a minőségellenőrzésre és a racionalizációra való hivatkozás. Szükségeltetik: magasabb oktatási színvonal (megfelel a munkaerőpiac követelményeinek); eredményesség a hallgatók felvételénél (magas felvételi pontszám), a tanárok kinevezésénél (szigorítás a kompetenciákat illetően); hatékonyabb képzés (az anyagi és szellemi ráfordítások megnövelésével csökkenjen a tanulmányi idő átlaga és növekedjen a diplomázottak száma).

Kulcsszavak: felsőoktatási reformok, akkreditáció az Újvidéki Egyetemen, vajdasági magyar felsőoktatás.

Bevezető

A dolgozat célja annak az átalakulásnak a bemutatása az Újvidéki Egyetem példáján, amelynek során a „Bolognai Folyamat” a szerbiai felsőoktatásban végbemegy. Az esettanulmány elkészítésének legfontosabb kutatási módszere az események menetének főtárása – dokumentumelemzés, szemlézés és mélyinterjúzás módszerével – és leírása volt (pl. az Újvidéki Egyetem új Alapszabályzatának meghozatalát (2006 őszén) megelőző viták és alkalmazása). Fontos volt megfigyelni, a felsőoktatási reformfolyamat kínálati oldalát, az állami szféra, valamint a civil-, alapítványi- és magán szféra aktiereinek reagálását, valamint a fogadó szubjektumok (hallgatók) és a munkaerőpiac reagálását is.

1. Előzmények – helyzetelemzés

Szerbia Oktatásminisztvere aláírta a Bolognai Nyilatkozatot¹ és kötelezte magát (2010-ig) az EU-elvek alapján történő változások megvalósítására. A bolognai elvek átültetése a gyakorlatba a felsőoktatás egyik lényeges feladata az Újvidéki Egyetemen is. Az akkreditációs szervezetek belső értékelésében dominálnak az optimista megállapítások, a minőségellenőrzésre és a racionalizációra való hivatkozás. Feltevésük viszont az, hogy a reformtörekvéseknek akadályozói/vesztesei is vannak. Az akkreditációs szervezetek között egy-két dologban meg van az *egyetértés*: sietve össze kell hangolni a szerbiai felsőoktatás intézményrendszerét, minőségellenőrzését az európai normákkal, mindenáron kompatibilis, de racionális felsőoktatást szeretnénk.

A **reformtörekvések** azonban nehézségeket is rejtegetnek, ugyanis a gyakorlati megtorpanások és a reform-akterek *ellentmondásos állásfoglalásai* lelassítják az újító törekvéseket.²

1. A karok hagyományosan erős autonóm jogi személyek szeretnének lenni szemben azzal a felfogással, hogy az egyetem integráló szerepet játszik, amelyben több különleges szakintézmény is van.

2. Az egyetem a kormánnyal való kommunikációjában gyakran csak az oktatási miniszter intézményét ismeri, más konferenciákra, alternatív és konzultatív bizottságokra nem összpontosít.

3. Elismerjük, hogy egyre nagyobb súlya van a tudástökének, hogy szükség van felsőoktatási reformra, mégis amikor belekezdünk az operatív tervek kidolgozásába/megvalósításukba, egyes karok csak akkor jönnek rá, hogy hátrányba, sőt válságba is kerülhetnek. Elveszthetik kizárólagos regionális pozíciójukat, ha nem szolgáltatnak gyakorlatias tudást, nem interdiszciplináris szakokat kínálnak, amelyek nem párosulnak kommunikációs készségekkel, vagyis nem foglalkoztatható a „késztermék”, a diplomázott hallgató.

4. Az európai oktatási rendszer ügyesebb imitátorai az újonnan alakult magánkarok és magánfőiskolák, amelyek hiánypótlóként jelennek meg a régióban, munkájuk minőségét sokan (állami karokról) megkérdőjelezzik, mégis „megmozgatják” azokat az állami konzervatív köröket is, akik félnek a versengéstől. A leggyakrabban hangoztatott szavak, amikor az állami felsőoktatás vezetői elleneznek egy újítást az „autonómia” és a „minőség”.

5. Az állami egyetemek az „akadémiai szabadság”-ot emlegetik akkor is, amikor nem a kormánykörökkel kell vitatkozniuk, hanem a munkaadó, gazdasági menedzsmenttel. Ezzel ugyanis a munkaerő-piaci érzéketlenségüket leplezik.

2. A felsőoktatási közreműködők magatartása

Az akkreditáció Szerbiában az európai felsőoktatási rendszerhez való kapcsolódás központi eszköze. Célja, hogy olyan minőségi tanulmányi programokat vezessenek be, amelyek megfelelnek az előírt minimális kritériumoknak és releváns felsőoktatási

¹ A hivatalban lévő szerb oktatási miniszter Gašo Knežević 2003 szeptemberében írta alá a Bolognai Nyilatkozathoz való csatlakozást Berlinben, belépve az Oktatási Miniszterek Konferenciájába.

² Ladislav Novak, az Újvidéki Egyetem Stratégiai Fejlesztő Bizottságának elnöke véleménye alapján, Egyetemek Konferenciája, Belgrád, 2004.

szakmabeli tudást nyújtanak, Európa-kompetens diplomával. A meglévő és új szakirányok programjait is újra meg újra ellenőrizni kell, hogy minőségükből ne veszítsenek, hasznosíthatóságuk folyamatos legyen. Az elfogadott előírások szerint az akkreditálást erre hivatott, kompetens intézménynek/szakbizottságnak kell elvégeznie, amelyet az állami szervek neveznek ki.

A **minőség** kérdésének fontosságát, az utóbbi évtizedben, elősegítette az oktatás tömegesedése, a szabad iskolaválasztás lehetősége is. A belső minőségellenőrzést, vagyis az evaluációt már több éve nélkülözhetetlen folyamatnak tartják **felsőoktatási körökben**. A stúdiumokat/tantárgyakat felölelő programfeladatok evaluációjáról beszélnek, mint jelentős rendszeres kommunikációs kapcsolatról, a tanárok, az egyetemisták és az alkalmazottak között az oktatás minőségének emelése céljából. A kompetens tanárok evaluációja az előadások előkészítésére, magas szintű módszertani kivitelezésre, publikációk és segédesszközök használatára irányul. A **hallgatók** evaluációja pedig az előadások, gyakorlatok, tankönyvek ellenőrzését takarja. Ezzel kapcsolatban minden felsőoktatási intézmény kötelezően belső értékelést végez. Az önértékelési folyamat lényege, hogy egy kar folyamatosan emelje az oktatás minőségét és hatékonyságát. Minden oktatási szak, illetve szakirány, katedra, vagy intézet felel az ott folyó munka megfelelő színvonaláért, hiszen a folyamatos minőségellenőrzéssel kiiktathatók a szükségtelen és gyenge programok, a színvonal alatti munkát végző személyek. E csöppet se fájdalommentes tevékenység a következő minőségi szempontok szerint zajlik:

- a munkaerőpiac új követelményeinek megfelelő magasabb oktatási színvonal;
- eredményesség a hallgatók felvételénél (minél magasabb pontszám), a tanárok kinevezésénél (szigorítás a kompetenciákban);
- hatékonyabb oktatás (az anyagi és szellemi ráfordítások megnövelésével csökkenjen a tanulmányi idő átlaga és növekedjen a diplomások száma).

A bolognai folyamatban döntő szerepe van a **kormány** által alapított testületeknek, miközben az egyetemek autonómiája is védett, vagyis a kormány és az intézmények közé ékelődnek a konferenciák, mint vitaszervek, ugyanakkor az **Akkreditációs Bizottság** tagjai főleg egyetemi tanárok. A 2005-2007 közötti időszakra új középtávú terv kidolgozását vállalta a **Felsőoktatási Nemzeti Tanács**, amely a Bolognai Nyilatkozat és az azt követő megállapodások szerbiai implementációját jelentené a nemzetközi elvek tiszteletben tartásával. Egy 2010-ig szóló távlati terv a felsőoktatás és a gazdasági igények egybekapcsolását, a tudásalapú szükségletek kielégítését indítványozza.³ A Belgrádi Egyetem rektorátusában 2005. január 22-én megtartott ülésen, valójában a TEMPUS projektum konzorciumi ülésén, megalakult egy „nemzeti támogató csoport”, amely folyamatosan követi a reformtörekvéseket és a Bolognai Nyilatkozat hazai alkalmazásáról fog beszámolót tartani a nemzetközi szervek előtt.

³ Az oktatási miniszter, dr. Slobodan Vuksanović bemutatása alapján, ebben a munkában veszi ki részét a Bolognai Folyamatért felelős promóciós csoport. Ennek koordinátora, titkára van, tagjai pedig hat egyetem és az egyetemisták képviselői.

2.1. Állami szféra

A szerb oktatáspolitikában az eddigi egalitarista szemlélet elhagyását figyelhetjük meg, miközben erősödnek az elitista oktatáspolitikai hívei. Ugyan még esélyegyenlőségről beszélnek a politikusok, de valójában a tömegoktatás kialakulása és a piaci igények megjelenése már a minőség korának adnak teret. Minőséget nyújtanának tehát annak, aki megérdemli, nem pedig ugyanazt a minőséget mindenkinek.

A 2000. évi demokratikus fordulat után elkezdődött a szerb oktatási rendszer reformja. Az akadémiai körök már korábban, még Milošević diktatúrája alatt a túlzott patriotizmus, vagyis a nacionalista elvek és az elpolitizált centralizmus miatt, kénytelenek voltak létrehozni egy alternatív egyetemi hálózatot, amelyben szabad és demokratikus állásfoglalásokkal kezdhették meg a felsőoktatás reformját. Ez a szervezet külföldi támogatással indult: **Alternativna akademika obrazovna mreža-AAOM, Beograd**⁴. Maga köré csoportosítja a szakmai és akadémiai körök értelmiségeit, az egyetemistákat, civil szervezeteket, nemzetközi konferenciákat szervez és a minisztériumi kapcsolattartása is fontos volt az új felsőoktatási törvény kidolgozásában (2005). A szerb kormány még dr. Zoran Đinđić kormányzása idején megalakította a **Szerb Egyetemi Oktatási Tanácsot**, amely az egyetemi körökkel együtt beindította a felsőoktatási reformot. A minisztérium magára vállalta a költségvetési eszközök megtervezését és elosztását; az intézmények hatósági engedélyeztetését; adminisztratív ellenőrzésüket; a **Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság**⁵ működtetését, a diplomahonosítási folyamat bevezetését a Lisaboni Konvenció alapján. A szakmai dolgokban azokra az szakértőkre hivatkoznak, akik a **Felsőoktatási Nemzeti Tanácsban** ülnek (Nacionalni savet za visoko obrazovanje). Ez a tanács meghozza a felsőoktatási fejlesztési programot; megalkotja az akkreditációs követelményeket és szabványokat, tervezi a beiratkozási és pénzügyi politikát. Az európai ECTS rendszerről 2002 decemberében adtak ki útmutatót, amivel elkezdődhetett a felsőoktatási intézmények önkéntes evalvációja is.⁶

A reformmunka összehangolása céljából három konferenciát alapítottak, amelyek rendszeresen tanácskoznak és megvitatják a felsőoktatási reformlépéseket, beajánlott normatívákat: **Egyetemek Konferenciája, Akadémiai- és Gyakorlati Stúdiumok Konferenciája és az Egyetemisták Konferenciája**. Ők a Felsőoktatási Nemzeti Tanács partnerei.

A Szerb Képviselőház 2005 augusztusában meghozta az új Felsőoktatási törvényt, amely végre bevezeti és azonnal alkalmazza is a kétciklusú stúdiumokat (3-5 év), a

⁴ A felsőoktatás átszervezésének technikai problémakörében elsősorban informatív, majd koncepciókiépítési és publikációs tevékenységében ez a szervezet az Unesco-Chair for University Management katedrájaként működik.

⁵ A Szerb Egyetemi Oktatási Tanács (jelenlegi neve: Felsőoktatási Nemzeti Tanács) 2003. január 13-án döntést hozott a Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság megalapításáról. Ez a bizottság elkészítette a szükséges standardokat és procedurális elemeket, s megküldte azt a Szerb Egyetemi Oktatási Tanácsnak: *Uputstva i kriterijumi za akreditaciju visokog obrazovanja*, AAOM, Beograd, szeptember 2004.

⁶ Marinković-Nedušin R., P.-Lažetić, *Evropski sistem prenosa bodova u visokom školstvu – Vodič kroz ECTS*, AAOM, Beograd, 2002.

rugalmas programokat, a pontozási/kreditrendszer (melyet a legtöbb intézmény már alkalmaz is), az új oklevélforma kiadását (kiegészítők, kettős diploma), diplomahonosítási és akkreditációs hivatal létrehozását, a külső minőségellenőrzést, a magánegyetemek hatékonyabb ellenőrzését.

A felsőoktatási kompetenciák három szervezet között oszlanak meg:

- Az **állam** alapít, akkreditál, egyesít, megszüntet, pénzel, ellenőriz, elismer (minőséget, képesítést), jogokat szavatol.
- A **felsőoktatási intézmény** munkaviszonyt alapít, beír, tanprogramokat ír elő, diplomát oszt, továbbképez. Diplomaformák: akadémiai szinten (4+1+1 év) és az alkalmazott stúdiumokon (3+1 év), majd a specializáción, magiszteri fokozaton és a doktorin szerzhető diploma.
- **Szakértői csoportok**: Felsőoktatási Nemzeti Tanács, Akkreditációs Központ és a bizottságok.

Szerbiában a **korporációs oktatási modellt** kívánják kialakítani (a tiszta piaci és a nyilvános szolgáltatási modell helyett), amelyben az egyetemeken belül léteznek a Departman Központok (odsek - több departman együttműködése inter- és multidiszciplináris programok, tantervek koordinálása céljából). Ez mellett megmarad még a Kar is, mint rokon departmanok asszociációja, együttműködést vállalva a többi szervezeti egységekkel (könyvtár, számítógépközpontok, kutatólaboratóriumok, műhelyek, innovációs központok, egyetemista otthonok, éttermek).

Az új **Felsőoktatási törvény (2005)** többféle intézményt különböztet meg: az **egyetemet** a karokkal, magaskiskolát (olyan, mint egy kar, csak nem az egyetem keretén belül működik), **szakmai stúdiumok magaskiskoláját**, **szakmai stúdiumok akadémiaját**. Kétszintű stúdiumot ismer el: az akadémiai stúdiumot, amely felkészíti a hallgatókat a tudományos és szakismeretek bővítésére és alkalmazására, művészeti és más eredmények létrehozására és a szakstúdiumot, amely a munkafolyamatokba való bekapcsolódásra, az ismeretek és készségek alkalmazására készít fel. Az alapstúdium (BA) 3-4 évig tart, utána a posztgraduális, a maszter- (MS) és a doktori (PhD) képzés 2-3 évig. Sor kerül az európai pontátviteli rendszer bevezetésére is, amely értelmében az alapstúdium 180-240 pontból áll (1 év 60 pont, a 40 órás munkahét megterhelésének megfelelően). A tantárgyak egy félévesek folyamatos ellenőrzéssel és osztályzással.

Az egyetemalapítás feltételei a 2005. évi Felsőoktatási törvény szerint:

A) Akkreditálás:

1. Akadémiai stúdiumok egyeteme (4+1+2 év)
(3 tudományág/kar + 5 akkreditált szakirány 3 szinten)
2. Gyakorlati stúdiumok egyeteme (3+1 év)
(3 tudományág/kar + 5 akkreditált szakirány 2 szinten)

B) Munkaengedély:

1. Egyetemi campus - előírt infrastruktúra
2. Kinevezett tanerő a tantárgyak 70%-ára
3. több évtizedre biztosított hallgatóság: legalább 3000-5000 (jelenleg 3000 alatt van!)

2.2. Egyetemi szféra – helyzetelemzés az Újvidéki Egyetemen

Az Újvidéki Egyetemen még 2003-ban megalakult a **Belső Akkreditációs Bizottság** (Odbor za internu akreditaciju) és az **ECTS Koordinátor**. Az Akkreditációs Bizottság kérte, hogy az összes létező stúdiumok programját az anyaintézmények (karok, departmanok, multidiszciplináris központok, szervezeti egységek) elaborátumai alapján ellenőrizze, minőségében és kivitelezhetőségében is. Ha létező szakirányokról van szó, akkor a véleményét az első nemzedék diplomázása után adja meg, ha pedig új szakirány bevezetéséről van szó, akkor a minimális feltételeknek való megfelelés esetében pozitív véleményt ad róla. Az Újvidéki Egyetem Tanügyi Tanácsának döntése alapján 2005–2006-ban minden karnak volt feladata:

- el kellett végezni a tantervújítást, a program-innovációkat és az akkreditációhoz szükséges előkészületeket, a belső minőségellenőrzést az európai standardok alapján;
- bevezetni az ECTS standardjait, új tudásellenőrzési formákat, a pontrendszert;
- karonként ki kellett nevezni az **Akkreditációs Munkacsoportot** (legalább három tanár és a titkár személyében), akiknek minden szükséges szakmai segítséget megadott az Egyetemi Belső Akkreditációs Bizottság, miközben ellenőrizte a munkát, kapcsolatot tartott fent a minisztériummal és a nemzetközi intézményekkel. A karok bizottságai minden szakra és szakirányra külön elkészítik az akkreditációs kérelmet figyelembe véve az általános és szűk szakmai mércéket is, miközben a kritériumok⁷ mellett indokolja az oktatási célokat, hatékonyságot és a hasznosulást is.

Az Egyetemi Belső Akkreditációs Bizottság évi tervet készít, és ez alapján ellátogat minden kérelmező intézménybe. A négytagú bizottság⁸ a helyszínen ellenőrzi a munkafeltételeket és a stúdium minőséges kivitelezhetőségét a törvényes követelmények alapján, majd megírja jelentését az akkreditációról/őnevaluációról. Az **ECTS Koordinátor** már néhány éve az Egyetem keretein belül minden karnak utasítást ad arra, hogyan vezessék be az egyféléves tantárgyakat, mely normatívák alapján határozzák meg a kötelező, a választható tantárgyakat, majd az egységes utasítások alapján a kredit-/pontrendszer működéséről tájékoztat, összehangolva azt a nemzetközi elvárásokkal. A karokon 2005-re már minden departman, tanszék kidolgozhatta az egyes tantárgyak előadásainak, gyakorlatainak és egyéb hallgatói tevékenységek, valamint a vizsgák rendszerének új mintáját.

Általános vélemény az, hogy az Újvidéki Egyetemen a többi szerbiai egyetemhez viszonyítva, meglehetősen előrehaladt a felsőoktatási reform és akkreditációs eljárás. Az Egyetem 2006. október 3-án meghozott Alapszabálya alapján új szerkezeti és tevékenységi struktúrát vett fel, majdnem teljességében alkalmazkodva a Bolognai Nyilatkozathoz, majd az ezt követő nemzetközi előírásokhoz, illetve 2005 augusztusában meghozott szerbiai Felsőoktatási törvényhez. Az Újvidéki Egyetem új statútuma alapján az intézmény **autonómia**ja a következő önálló tevékenységében nyilvánul meg:

1. a stúdiumprogramok meghozatala, a tanmenet és beiratkozási feltételek meghatározása
2. az intézmény belső struktúrájának, igazgatási szerveinek (Egyetemi Tanács – 25 taggal (17 kar+4 alapító+4 egyetemista), Rektorátus, Szenátus, Egyetemista Parlament stb.) működése
3. tantervek kinevezése és megválasztása
4. a megfelelő oklevelek kiadása
5. ingatlanával és más tulajdonával, illetve a pénzeszközeivel való rendelkezés
6. kutatóprogramok felállításában, miközben garantált a szabad tudományos és művészeti alkotás joga, valamint az interpretálás szabadsága
7. nemzetközi tudományos kapcsolatok
8. innovációs tevékenység és a gazdasággal lefolytatott tudástranszfer cseréje
9. egyetemisták elhelyezése és étkeztetése.

Az Egyetem alaptevékenysége: felsőoktatás (karok és akadémia kereteiben), felnőttoktatás (életen át tartó oktatás), kutatás és fejlesztés, könyvtári- és kiadói tevékenység, művészeti- és irodalmi alkotás, könyveladási és információszolgáltatás. Az egyetemen öt tudomány-/művészeti ág⁹ keretében lehet megvalósítani a következő stúdiumszinteket:

Első fokozat: akadémiai és alap gyakorlati alapstúdiumok

Második fokozat: diplomás akadémiai stúdiumok-mesterkurzusok, specializált akadémiai és gyakorlati stúdiumok.

Harmadik fokozat: doktori akadémiai stúdiumok.

Az egyetem szerkezetébe¹⁰ 14 kar (jogi személyek, illetve e státus nélküliek)¹¹ és néhány központ, departman (részleg, szakirány) tartozhat, majd a szakszolgálatok, könyvtár, információs központ, egyetemista részlegek stb. Jogi személyként működő karok legalább három akkreditált szakkal és három tanítási szinttel rendelkeznek. Az újonnan alapított Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szabadka) például egy akkreditált szakiránnyal és PhD képzés nélkül nem kaphatott ilyen státust.

Az egyetem karai alapításuk sorrendjében:

1. Bölcsészettudományi Kar – Újvidék
2. Mezőgazdasági Kar – Újvidék
3. Jogtudományi Kar – Újvidék
4. Technológiai Kar – Újvidék
5. Közgazdaságtudományi Kar – Szabadka
6. Műszaki Kar – Újvidék
7. Orvostudományi Kar – Újvidék

⁹ Akkreditált tudomány- és művészeti ágak: Természettudományok és matematika, Társadalom- és humántudományok, Orvostudomány, Műszaki tudományok- és technológiák, valamint a Művészetek, továbbá ezek multidiszciplináris szakai

¹⁰ Lásd a szerkezeti organigrammot a mellékletben.

¹¹ Az egyes karok döntéshozó szervei: Kari Tanács, Dékáni Hivatal, Tanulmányügyi Tanács, Választói-kinevezési Tanács, Egyetemista Parlament.

⁷ Kompetens tanári káder, publikációs/kiadói tevékenység, professzionális tapasztalat, szakmai felszereltség
⁸ Tagjai a szakirány szakértői: két másik szerbiai egyetem, egy külföldi egyetem tanára szavazati joggal és a Belső Akkreditációs Bizottság egyik tagja szavazati jog nélkül.

8. Természettudományi-matematikai Kar – Újvidék
9. Művészeti Akadémia – Újvidék
10. Építőmérnöki Kar – Szabadka
11. Mihajlo Pupin Műszaki Kar – Nagybecskerek
12. Sport és Testnevelői Kar – Újvidék
13. Pedagógiai Kar – Zombor
14. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar – Szabadka

Központok és szakosztályok:

1. Inter- és Multidiszciplináris Stúdiumok és Kutatások Egyetemi Asszociációja – ACIMSI
2. Rektori Kollégium (rektor, rektor-helyettesek, egyetemista-prorektor, dékánok, főtitkár, irodavezető)
3. Központi Könyvtár
4. Információs-technológiai Központ
5. Minőségellenőrző Központ
6. Egyetemista Aktivitások Központja
7. Egyetemi Titkárság (nemzetközi kapcsolatok, jogi-, gazdasági-, általános szakosztályok)

Ezenkívül az egyetemhez rugalmasan és közvetlenül kapcsolódhatnak még intézetek, tudományos központok, departmanok, laboratóriumok, katedrák, műhelyek, termékfejlesztő innovációs központok, tudományos inkubátorházak, műszaki parkok, szervizszolgálatok.

Az Egyetem fő **döntéshozó szervének**, az Egyetemi Tanácsnak állandó bizottságai vannak: Stratégiai-fejlesztő Bizottság; Campus-fejlesztő Bizottság; Statutáris Bizottság; Pénzügyi Bizottság; Vállalkozói Bizottság; Beruházási Bizottság. A tanácsnak alárendelt **Szenátust** a rektor vezeti, hiszen a tudományos és tanügyi kérdésekben kompetens (hasonlót rendes tanár+rektor és három rektorhelyettes + tízenégy dékán + a központok koordinátorai + öt tudományági szaktanács tag). A stúdiumprogramok, szakok, diplomák, tanárok megválasztása és a minőségellenőrzés, de az etikai kérdések is hozzá tartoznak. A kreditpontok átvitele, a közös diplomák szerzése, a táv- és a folyamatos tanulás terén az egyetem szakszolgálati és a szenátusa kompetens. A minőségrendszerek felállításával kapcsolatban újdonság az önminősítés folyamata, amihez instrukciókat az egyetem ad, de minden karon és szakágon fel kell állítani a saját szakmai bizottságot.

2.3. A hallgatók

Az egyetemisták többsége támogatja a felsőoktatás reformját. Azok azonban, akik nem igazán tanulni mentek az egyetemekre, nem rajongnak az új oktatási előírásokért. A szerbiai egyetemen már több évek működnek az **Egyetemista Parlamentek**, mint érdekvédő szervek (az újvidékiek harmincegy tagja van, minden karról legalább egy, de az egyetemisták számától függően lehet több is). Lényeges az egyetem integrációs szerepe a következő feladatokban: egységes tanulmányi standardok felállítása, kreditrendszer felállítása, minőségellenőrzés, stratégiai fejlesztés, szakközi programok, tanárok kinevezése, nemzetközi kapcsolatok, beruházások, információáramlás, könyvtárhasználat terén.

Az egyetemi oktatás rezsímje az idei 2006/2007. iskolaévtől kezdve minden karon teljes egészében a Bolognai Nyilatkozat és az azt követő előírások alapján működik:

- A hallgatók felvételi vizsgával, rangsorolás után, kerülhetnek a karokra, vagy a költségvetés terhére, vagy önköltséges státuszban, illetve vendéghallgatóként (két féléven át más egyetemről)
- szemeszteres (15 hetes), vagy trimeszteres (10 hetesek) tantárgyak-kurzusok, amelyek kötelező, kötelezően választható és szabadon választható tantárgyakra oszlanak.
- A tudásellenőrzés folyamatos és pontozható (tesztek, kollokviumok, szemináriumi munkák, szóbeli vizsgák)
- Az idén beiratkozók esetében az évismétlés megszűnt, hiszen a felvett kurzusok választhatók, megismételhetők.

A hallgatóknak és szüleiknek valójában igen kevés befolyása van a felsőoktatási rendszerek szerkezetére, de a közvetlen egyetemi életet az intézmény operatív szférájában befolyásolhatják.

2.4. Tanárok

A törvény értelmében, a felsőoktatási intézményekben a tannyelv a szerb, kivéve, ha egyes tagozatokon a kurzusokat külön akkreditálják valamely kisebbségi-, vagy idegen nyelven is. Az Újvidéki Egyetem keretein belül nem csak szerb nyelven folyik az oktatás, hanem megfelelő tanári káder és hallgatószámi létszám, sőt még külön igény esetén, a kisebbségek nyelvéen is. Ezeket külön kell akkreditálni/kérelmezni az oktatási miniszternél. Gyakorlatilag négy karon¹² és két főiskolán¹³ folyik magyar nyelvű oktatás is. A nemrég életbe lépett **A nemzeti kisebbségek jogainak és szabadságainak védelméről szóló törvény** arról is rendelkezik, hogy mikor lehet anyanyelven tanulni. Ezt figyelembe véve csak remélhetjük, hogy Szerbiában a magyar nemzeti kisebbségnek¹⁴ hamarosan biztosítva lesz az oktatás anyanyelven is, az óvodától az egyetemig¹⁵.

Újdonság az egyetemi státútumban a **tanerő minősítése**, illetve a kötelező PhD fokozat. Tanári kinevezések a Szerb Kormány mellett létező Nemzeti Felsőoktatási Tanács ajánlása alapján előírt formában történhetnek és csakis munkaviszonnyal járhatnak (pályázat, pozitív szakreferátum) a doktorátus megvédése után:

- a.) újraválasztható titulusok:
 - az oktatásban a docens, a kutatásban a tudományos munkatárs, majd

¹² A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon, az Építőmérnöki- és a Közgazdasági Karon Szabadkán, Újvidéken a pedig a Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén és a Művészeti Akadémián.

¹³ Műszaki Főiskola és Óvóképző Főiskola Szabadkán, A törvény szerinti akkreditálásuk folyamatban.

¹⁴ Szerbiában a 2002. évi népszámlálás alapján a magyarok száma 293 299 (3,91%), ebből Vajdaságban 290 207 él, vagyis a lakosság 14,28%-a.

¹⁵ Lásd Gábrity Molnár Irén tanulmányát: A vajdasági magyar felsőoktatás helyzete és intézményfejlesztésének időszéri problémái, Debreceni Szemle – tudomány, kultúra. Kiadja a Debreceni Szemle Alapítvány, 2004/2 sz. 294–306.

- rendkívüli tanári kinevezést kaphat (aki tankönyvet is írt, mesterkurzuson mentor), illetve a kutatás területén ennek megfelel a tudományos főmunkatársi kinevezés

b.) örökös titulus: az oktatásban a rendes tanári kinevezés, vagy a kutatómunkában a tudományos tanácsadó

c.) kivételesen az idegen nyelv és a művészeti tantárgyak, testnevelés esetében a tanár kinevezése lehet előadó és főelőadó is, sőt egy átmeneti helyzet miatt (a főiskolák megszűnéséig) a gyakorlati stúdiumok tanárainak is lehet ilyen kinevezése.

d.) A tanársegédi kinevezéseknél létezik az asszisztens (vagy kutatómunkatárs) beosztás, aki doktorandusi kurzuson tanul.

Az elkövetkező három hónapban, (2006. év végéig) tart az átrendeződési folyamat az egyetemen, vagyis az új rektorátus, a dékánok, az egyetemista parlamentek megválasztása, az új egyetemi stúdiumok bevezetéséről pedig legkésőbb 2007/2008. iskolaévig akkreditációt kell szerezni azzal, hogy a pontrendszert már az idétől alkalmazni kell.

2.5. Politikai szféra

Az egyetem kereteiben *nem tevékenykedhetnek politikai pártok*, és politikai véleménynyilvánítás csak az intézményen kívül lehetséges. A vizsgált egyetemről a közelmúltban azonban sok tanár nyert el fontos politikusi pozíciót, ugyanakkor a letűnt politikusok is szívesen foglalnak el egy-egy tanári széket. A tanárként közismert személyek magukkal vihetik az akadémiai tekintélyt, ugyanakkor a politikai presztízs így váltható vissza elismert állami állásra. A kormánykörök és az egyetemi oligarchia mégis vívja a maga mindennapos küzdelmét, vitáznak a szakma és az állami érdekek különböző területein.

3. Magyar felsőoktatás Vajdaságban

Az egyetemen *diplomázott magyarok száma aggasztóan kicsi* a többségi nemzet egyetemi diplomásainak számához viszonyítva. A lemaradás kb. 3%-os. Különösen a városi lakosságnál nagy a különbség: kb. 4%-kal kevesebb az egyetemet végzett magyar. A magyarok foglalkoztatása kisebb a városokban, ugyanakkor tény, hogy a magyarok fele falun él. Valamennyivel jobb a helyzet a főiskolát befejezett magyarok száma esetében: ezek száma átlagban 1,5%-kal marad el a többségi nemzet mögött. Azok az érettségizett magyar fiatalok, akik bejutnak a felsőoktatásba, inkább a főiskolát választják, mint a sokéves egyetemet.

A magyar iskolások részaránya az összes tanulók számában a különböző oktatási szinteken évről évre csökkenést okozott; az utóbbi időben *javuló tendenciát fedezünk fel*. Az oktatással felöltött magyar tanulók aránya azonban kisebb – különösen egyetemi szinten –, mint a magyarok részaránya a vajdasági összlakosságban (14,28%). Ez nemcsak azért van, mert kevesebb magyar gyermek születik, hanem azért is, mert továbbtanulási hajlamuk és lehetőségük is kisebb, mint a többségi nemzeté. Biztató,

hogy 2004-ben a magyar középiskolások és főiskolások részaránya az összes tanulók számának 10%-a fölé nőtt, ami az új, jobb színvonalat nyújtó középiskolák és tehetséggondozó gimnáziumok megnyitásának eredménye. A magyar egyetemisták részaránya azonban még mindig nem kielégítő, alig több mint 6%. Az anyanyelvű minősítővizsgákra való felkészítéssel, a szerb nyelv jó ismeretével, serkentő ösztönző-politikával ezen mindenképpen javítani lehet.

Aggasztó, hogy hosszú időszakon át csökkent a magyar hallgatók száma: 1966/67-ben a magyar főiskolai és egyetemi hallgatók száma még 4364 volt, ami a jelenleginek majdnem kétszerese.

1. táblázat: A magyar főiskolások és egyetemisták száma (%)

Év	1964	1984	1992	2000	2002	2004	
Magyar hallgatók %-a az összes hallgatók számában	4,80	10,30	6,70	7,01	6,60	6,02 egyetem	11,25 főiskola
A magyarság %-a Vajdaság lakosságában	23,86	18,94	16,90	15,00 (becslés)	14,28	14,00 (becslés)	

A magyar hallgatók részaránya az összes vajdasági hallgatók számában, a nyolcvanas években még meghaladta a 10%-ot, de a háborús és válságos években drasztikusan csökkent, főleg az elvándorlás miatt. A politikai rendszerváltás reményében 2000-ben érezhetően több fiatal maradt itthon a magyar felsőoktatási intézményekben, ám a legfrissebb adatok továbbra sem kielégítőek. A rendezetlen magyar nyelvű felsőoktatás miatt a magyar hallgatók mindössze 1/3-a tanul anyanyelvén, vagy részben anyanyelvén (főleg a szabadkai karokon). A magyar hallgatók elenyésző része iratkozik a Belgrádi Egyetemre, viszont sokan tanulnak (számuk 700-800-ra becsülhető) az anyaországban. A vajdasági magyar nyelvű felsőoktatás részét alkotják az anyaországi főiskolák kihelyezett tagozatai is, erről a kategóriáról az szerbiai Felsőoktatási törvény (2005) nem rendelkezik. Ennek ellenére már 1996/97 óta működnek, jogilag konzultációs központként kezelik őket és a diplomák honosítása is elkezdődött.

A vajdasági egyetemi karokon és főiskolákon munkaviszonyban levő magyarul tudó tanárok és tanársegédek száma 200 körül van. A főiskolákon a tanárok 17%-a, az összes egyetemi tanárnak pedig csak 7-8%-a magyar. Átlagéletkoruk viszonylag magas. A magyar nyelven oktató tanársegédnek alig jelentkezik valaki, sok helyen hiányzik az utánpótlás.

A vajdasági állami felsőoktatási intézményekben a magyar nemzetiségű hallgatók számának eloszlása helységek szerint a mellékelt grafikonban látható: a legtöbb egyetemi és főiskolai hallgató, valamint kihelyezett tagozatos Szabadkán tanul, ezt követi Újvidék, ahol az egyetemisták száma jóval nagyobb, mint a főiskolásoké.¹⁶ Az

¹⁶ Lásd a Tartományi Oktatási és Művelődési Titkárság adatait a Tartományi Képviselőház háttéranyagaiban.

5. számú grafikon jelzi, hogy a magyar fiatalok szívesen tanulnak anyanyelvükön, magyar kultúrközpontokban, költségkímélő feltételek mellett. A felsőoktatási intézmény megválasztásakor a magyar érettségizők Szabadka, Újvidék, Szeged, Zenta helységek közül választanak¹⁷. Az utóbbi évek tapasztalata azt mutatja, hogy nőtt Szabadka vonzásterülete. 2003-ban Szabadkán csaknem 1600 volt a hallgatók száma, Újvidéken pedig 1230. A magyar fiatalok szívesebben választották a magyar vagy részben magyar tannyelvű intézményeket, de közrejátszott az olcsóbb albérlés és a könnyebb utazási lehetőség is.

2. táblázat: Összegező felsőoktatási statisztika (2004/05)

Oktatási szint Oktatási nyelv	Szülőföldön			Magyarországon		Összesen
	Egyetem	Főiskola	Kihelyezett képzések	OM TMF ¹⁸ ösztöndíjas	Nem OM HTMF ösztöndíjas	
Magyar nyelven tanuló hallgatók	1149	591	295	500 (becslés)	500 (becslés)	3035
Szerb nyelven tanuló magyar hallgatók	114919	25320	–	–	–	1402
Magyar hallgatók %-os részaránya	6,02%	11,25%	100%	–	–	
Magyar nemzetiségű hallgatók összesen	2298	844	295	1000 (becslés) ²¹		4437
Magyar nyelven tanuló magyar hallgatók %-a	59%			100%		–
Magyar hallgatók %-a az összes hallgatói létszámban ²²	7,47 %			–		–

¹⁷ Lásd: *Etnopolitika* (tanulmánykötet), Teleki László Alapítvány, Budapest, Papp Z. Attila tanulmánya: *Igényfelmérő kutatás a vajdasági magyar fiatalok továbbtanulási hajlandóságáról*; 2003. 195–208.

¹⁸ A magyarországi Oktatási Minisztérium határon túli magyar felsőoktatásának ösztöndíjasa, az ösztöndíj odaítéléséről a régióbeli Ösztöndíj Tanácsok és az OM megfelelő osztálya dönt.

¹⁹ Az összes egyetemisták száma Vajdaságban az állami karokon 38169.

²⁰ Az összes (állami) főiskolák száma 7501.

²¹ A magyarországi Oktatási Minisztérium Oktatás-statisztika Évkönyvének 30. oldalán jegyzik, hogy 2004/2005. iskolaévben 714-en tanultak Magyarországon a felsőoktatásban. Rajtuk kívül ott tanulnak még a letelepedettek és a kettős állampolgársággal rendelkezők is, de az utóbbiakról nem ismerjük a származásukat.

²² Az összes felsőoktatási intézményben a hallgatói létszám (a magánintézményeket nem számítva) 45965.

A *pedagógushiány* külön gond a magyar közoktatásban. Az osztálytanítók számát tekintve Vajdaság iskoláiban jobbra kielégítő a helyzet (kivéve a szörványfalvakat, ahol a tanulók és a tanítók száma is csökkent), de mind nagyobb hiány mutatkozik a magyar tagozatokon oktató szaktanárokból. A magyar osztályokban tanító tanárok többsége szerb nyelven végezte tanulmányait, nem ismeri tantárgya magyar terminológiáját, sokuk nem is részesült pszichológiai, pedagógiai, illetve módszertani képzésben. A legtöbb magyar tanár a tömbben hiányzik. Szakok szerint a magyar ajkú tanerőhiány legkifejezettebb a matematika, az angol, a műszaki és zenei szakon.

A *szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar* az első, kizárólag magyar nyelvű kar az állami alapítású Újvidéki Egyetem keretén belül. A tanítóképző létrehozása Szabadkán nagy előrelépés a kétszakos tanárképzés megkezdése terén is, amely megoldást jelentene az általános és középiskolákban jelentkező magyar nyelven oktató pedagógushiányra. A megalapításához vezető kezdeti lépés a Szabadkai Önkormányzat kérvényezésére (Képviselőházi ülés, 2004. február 10.), a Vajdaság Autonóm Tartomány Képviselőházának 2004. március 30-án meghozott alapítói határozata volt, amely értelmében Szabadkán létrejön a magyar tannyelvű tanítóképző kar. Az elhúzódozó jogi eljárások végén az Egyetemi Tanács 2006. január 31-én megtartott ülésén végre döntést hozott az új felsőoktatási egység megalapításáról az Újvidéki Egyetem keretén belül. A Tartományi Tudományügyi Titkárság az Újvidéki Egyetemmel és a zombori Tanítóképző Karral szerződést ír alá, amely szabályozza az alapítás módját és a két kar további együttműködését, ugyanis a zombori fakultás szabadkai kihelyezett tagozata alakult át az Újvidéki Egyetem új fakultásává. Az új intézmény számára, a köztársasági oktatási minisztérium jóváhagyásával, a tartományi oktatási titkárság adta ki a munkaengedélyt.

A *magyar tannyelvű felsőoktatás jövőjéről* évtizedeken keresztül vitáznak főleg a magyar értelmiségiek. A vita tárgyát alkotja nem csak az, hogy szükséges-e a teljes magyar tannyelvű egyetemi oktatás a magyar ajkúaknak, vagy két- esetleg többnyelvű karok szükségeltetnek. A döntéshez felsőoktatási projektervek születtek több alternatívában:

1. *etnikai egyetem modellje vagy a versenyképes egyetem modellje kell a régióban?*
2. *A kisebbségi tudományművelést állami felsőoktatási intézményekbe érdemes összpontosítani vagy a civil tudományos társaságokra és alapítványokra támaszkodni és magánkarokat nyitni?*
3. *sürgősen szükség van-e egy Regionális Felsőoktatási Kutatóintézeti Központra vagy inkább egy nemzeti hálózat kialakítására?*

Konkrét célok, megoldási alternatívák is megfogalmazódtak a vajdasági magyar felsőoktatási programhoz. Ebben az elsődleges feladatok:

- 1) *Lépést tartva az európai felsőoktatási rendszerrel, igazodni a szerbiai felsőoktatási reformhoz*
- 2) *A prioritások kidolgozása, amelyben konkrét intézményes megoldásokra van szükség:*
 - a) Szabadkán: pedagógusképzés, mérnökképzés, üzleti szakemberképzés)
 - b) Újvidéken tanárképzés (magyarul/részben magyarul), színész/rendezői képzés, jogász- és orvosképzés (anyaországi részképzések), lektorátus;

c) Zentán anyaozsági képzés legalizált tagozaton beillesztve a szerbiai felsőoktatásba.

Az eddig megvalósítható magyar szakirányok, az oktatás-nevelés, mérnöki és közgazdász szak (már létezik magyarul, vagy részben magyarul Szabadkán), de hiányzik még egy kar/tudományterület és még két szakirány (pl. művészeti, egészségügyi...), ahhoz, hogy a törvény értelmében meglegyen a feltételünk egy magyar érdekeltsgű és egyközpontú egyetem alapításához.

Az európai tendenciáknak megfelelően Vajdaságban/Szerbiában is tapasztalható az iskolarendszer reformjának köszönhető *expanszió*, de ez még nem csökkentette jelentősen a kisebbségek esélyegyenlőtlenségét. A magyar anyanyelvű iskolahálózat nem autonóm, hanem része a szerb iskolarendszernek (programok, tankönyvek fordítása, nincs önálló tanári testület stb.). Különbségek vannak Vajdaság keretein belül is egyes *kistérségek*, vagy városok és falusi környezet között is az iskolavégzettség és a továbbtanulás terén, ami a magyarok körében megkülönböztetést jelent, a szerint, hogy a tömbben él vagy pedig a szórványban. Kialakulóban van az egységes kulturális csoportviselkedési modellben a megkülönböztethető magatartás: (1) a városi/kisvárosi tömbben, (2) a tömbben élő falusiaknál, azután (3) a városi szórványmagyarságnál és végül (4) a falusi szórványnál és a szigetmagyarság körében. Míg a tömbben kevesebb az asszimilálódás veszélye, nagyobb az anyaországgal tartható kapcsolat, a szórványban mind reménytelenebb a helyzet a magyar szellemiségű oktatási munkára, ami többek között az ottani értelmiség elköltözése miatt van.

Konklúziók

1. A bolognai folyamat megindítása felsőoktatási politikai döntés, amely része szerbiai általános rendszerváltoztatásnak. A felsőoktatási reformtörekvések Szerbiában 2001-ben erősödtek fel annak köszönhetően, hogy az új kormányhoz tartozó reformcsoportok lendületet tudtak adni az oktatásügynek. A kormánynak ma is eltökélt szándéka mihamarabb keresztülvinni az európai felsőoktatási előírásokat és bekapcsolódni a nemzetközi egyetemi gyakorlatba. A szerbiai Oktatási Minisztérium igyekszik *központosítási és ellenőrzési szándékkal* megszüntetni a kialakult kaotikus helyzetet a meglehetősen erős állami karok és a magánintézmények körében is. A reformtörekvések lassiak és nem zökkenőmentesek. A bolognai folyamat nem egyszerűen szerkezeti átalakulás a felsőoktatásban, hanem egy új felsőoktatási koncepció kezdete is Szerbiában, amely újabb felsőoktatási törvény meghozatalára fogja invitálni a kormányt.

2. A felsőfokú oktatáspolitikát az utóbbi másfél évtizedben a *centralizmus (kormány), az autonómia (egyetem) és a reformirányítás (szakma)* alkotta háromszög-viszony jellemzi. A szerb állam immár a milosevići korszak óta nem tudja levetkőzni a centralista törekvéseket, ami Belgrád-központúságot jelent a felsőoktatás irányításában is, de a titói korszak öngazgatása is megtette a magáét, hiszen az egyetemi körök és a hallgatók tradicionálisan beleszóltak a felsőoktatás irányításába és ma is megkövetelik az önálló döntéshozatalt.

3. A felsőoktatás *megrogyant értékrendszerrel, pénzhiánnyal küszködik*. Az értelmiségiek véleménye szerint az oktatási reform politikafüggő, mert az intézkedések gyakran az uralkodó párt vagy a miniszter párhovatartozásától függnak. A beidegződött gyakorlatot nehezen adják fel a konzervatív körök, amelyeket főleg az idősebb akadémiai generáció tagjai alkotnak. Az egyetemisták többsége támogatja a felsőoktatás reformját. A régi rendszerben tanuló hallgatók is szeretnék bekapcsolódni az új diplomázási rendszerbe, hiszen látják az előnyöket, az európai perspektívát. Azok azonban, akik nem igazán tanulni mentek az egyetemekre, nem rajongnak az új oktatási előírásokért.

4. Ahhoz hogy a szerbiai felsőoktatás érezhetően és viszonylag gyorsan megreformálódjon, elengedhetetlenül szükséges volt az európai normáknak megfelelő *akkreditációs rendszer* bevezetése (2005). Az intézményalapítás, a szakok, programok elismerése, a minőségellenőrzés ezen új rendszerének köszönhetően érhetjük el az intézmények pozitív szelekcióját. Az akkreditáció bevezetésének hozzáadéka az *intézmények önmeghatározása és belső értékelése*. Az állami és magánkarok is alkalmazkodni fognak a munkaerőpiaci szükségletekhez, és diplomájuk hasznosultága egy pár év múlva majd automatikusan is rangsorolja őket. Ezt követően megtörténhet a felzárkózás a nemzetközi oktatási intézményekhez is (terv szerint 2010-ig).

5. Az akkreditációs folyamatban döntő szerepe van a *kormány által alapított testületek*, miközben az egyetemek autonómiáját úgy lehet megvédeni, hogy (1) a kormány és az intézmények közé élkelődnek a konferenciák, mint vitaszervek, (2) az Akkreditációs Bizottság tagjai főleg egyetemi tanárok, igazi makrogazdasági és pénzügyi szakértő nincs közöttük.

6. Az akkreditációs szervezetek belső értékelésében dominálnak az optimista megállapítások, a minőségellenőrzésre és a racionalizációra való hivatkozás. A minőség, mint cél, számukra a következőt jelenti: *magasabb oktatási színvonal* (megfelel a munkaerőpiac követelményeinek) is; *eredményesség a hallgatók felvételénél* (magas pontszám), a tanárok kinevezésénél (szigorítás a kompetenciákat illetően); *hatékonyabb képzés* (az anyagi és szellemi ráfordítások növelésével csökkenjen a tanulmányi idő átlaga és növekedjen a diplomások száma).

7. A vajdasági magyarok viszonylagos *lemaradása* iskolavégzettségük terén nem a gyengébb képességeik miatt van, de esélyegyenlőtlenségük növekszik az államnyelv ismeretének hiánya és az anyanyelvű iskolai tagozatok vagy a minőséges tanári káder, tankönyvek nélkülözése miatt. Az új generáció elrugaskodása magasabb iskolai szinttel reményt ad a kisebbségi sors elviselhetőségére, ami miatt a *továbbtanulási szándék nagyobb, mint annak a megvalósulhatósága*. Egy kárpát-medencei nemzeti oktatási stratégia kidolgozására van igény az anyaozsági és a határon túli szakemberek közreműködésével az európai iskolareform tendenciáival összhangban.

8. A befektetések növelése és az életminőség javítása a régióban, munkahelyi/vállalkozási lehetőségek teremtését jelenti. A közoktatásba beiratkozók anyanyelven tanulásának serkentése elérhető: megfelelő közoktatási hálózattal, jól

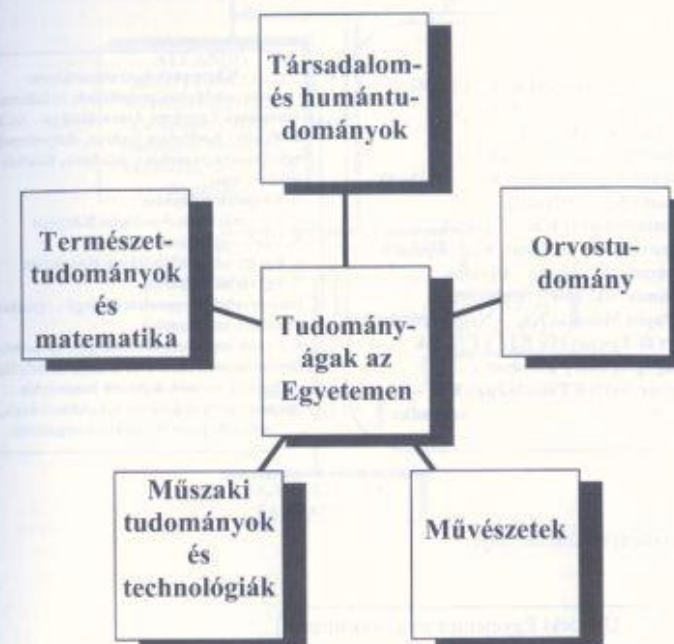
képzett oktatókkal, fejlett infrastruktúrával és szakkönyvtellességgel, szakkollégiumi rendszerrel, utaztatási lehetőséggel és a minőséges munka motiválásával; A magyar pedagógusképzés folyamatos intézménytámogatása (Tanítóképző Kar Szabadkán és a tanárképzés Újvidéken) magába foglalja az épület-felújítást és a tanerők motiválását. A rugalmasan kezelt szakirányaival bölcsője lehet a magyar humántudósok és értelmiségiek kinevelésének.

Felhasznált irodalom

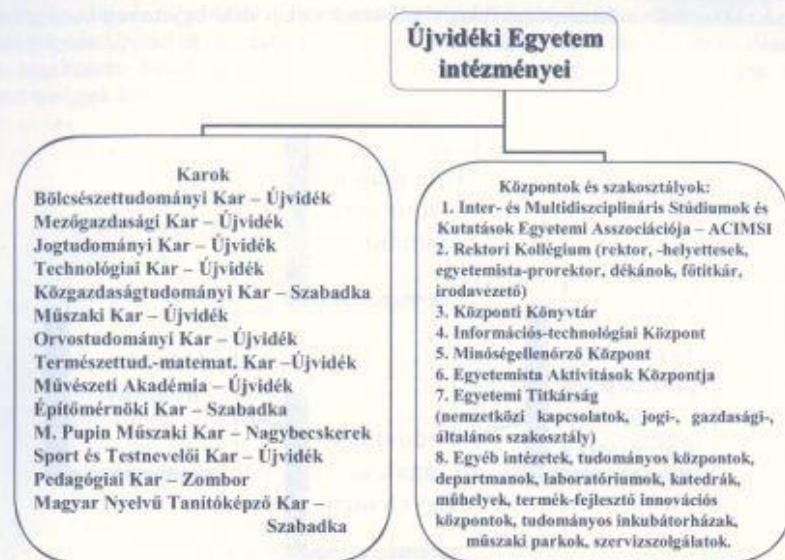
1. Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság kiadványa: Uputstva i kriterijumi za akreditaciju visokog obrazovanja, AAOM, Beograd, septembar 2004.
2. Gábrity Molnár Irén 2004. A vajdasági magyar felsőoktatás helyzete és intézményfejlesztésének időszerű problémái. In Debreceni Szemle-tudomány, kultúra 2: 294–306.
3. Gábrity Molnár Irén 2006. Akkreditáció Szerbia-Montenegróban. In: Kozma Tamás-Rébay Magdolna (szerk.): Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 98–115.
4. Gábrity Molnár Irén 2006. Oktatásunk jövője. In: Gábrity Molnár Irén-Mirmics Zsuzsa (szerk.): Oktatási oknyomozó. Magyarországi Kutató Tudományos Társaság–MTT 12 kötet, Szabadka. 61–122.
5. Marinković-Nedučin R.–P. Lažetić 2002. Evropski sistem prenosa bodova u visokom školstvu – Vodič kroz ECTS. AAOM, Beograd.
6. Papp Z. Attila 2003. Igényfelmérő kutatás a vajdasági magyar fiatalok továbbtanulási hajlandóságáról. In: Etnopolitika (tanulmánykötet). Teleki László Alapítvány. Budapest. 195–208.
7. Promocija Bolonjskog procesa, Prezentacija reforme visokog obrazovanja u Srbiji, Koordinator: Prof. Dr. Snežana Pantelić-Vujanić, pomoćnik Ministra za više i visoko obrazovanje i sekretar Mirko Ožegović, Beograd, 2004.
8. Zakon o visokom obrazovanju, Beograd, 2005.
9. Honlapok: www.aen.edu.yu; www.mps.sr.gov.yu; www.enic@mps.sr.gov.yu

Mellékletek

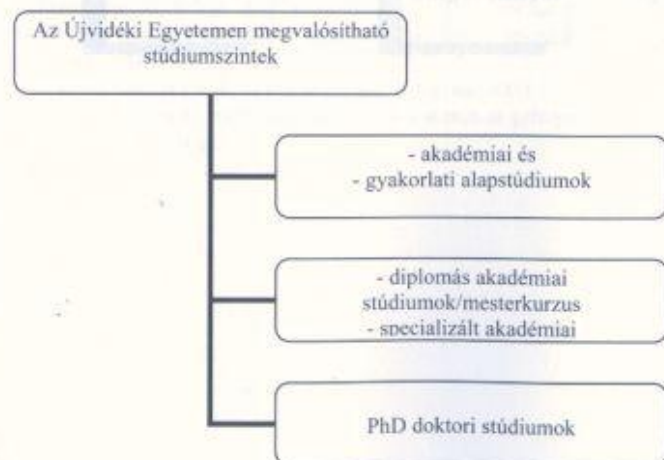
1. Az akkreditált tudományágakat képviselő karok az Újvidéki Egyetemen



2. Az Újvidéki Egyetem szerkezeti organogramma



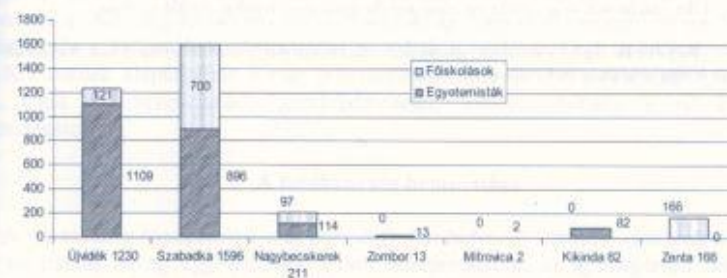
3. Az Egyetem stúdiumszintjei



4. Az Újvidéki Egyetem igazgatási szervei



5. ábra: A magyar egyetemi és főiskolai hallgatók területi megoszlása Vajdaságban (2003/2004)



Sažetak

Cilj rada je prikazivanje reforme visokog školstva na primeru Univerziteta Novi Sad. Može se analizirati uslužna državna sfera, zatim reakcije raznih aktera reforme, kao što su civilni, fondacije, privatne institucije i reakcije korisnika kao što su studenti i tržište rada. Bolonjski proces u Srbiji je u suštini politička odluka i predstavlja deo opštih sistemskih reformi. Ministarstvo obrazovanja nastoji da centralizacijom i kontrolisanjem visokog školstva ukinе haotično stanje između državnih i privatnih fakulteta. Reforme su spore i problematične. Bolonjski proces nije samo strukturalna promena visokog školstva nego i početak nove koncepcije obrazovanja u Srbiji, koji će ponovo rezultirati novi zakon o visokom obrazovanju. U visokom obrazovanju dominiraju trouglasti odnosi i shvatanja između centralizacije (vlada), autonomnosti (univerziteti) i reformske orijentacije (struka). U okviru akreditacionih organa dominiraju optimistički stavovi i pozivanje na kvalitet i racionalizaciju. Potrebno je imati viši kvalitet u nivou obrazovanja koji odgovara potrebama tržišta rada, zatim kvalitet kod studenata (prijemni ispiti sa visokim bodovima), kod izbora nastavnog osoblja (kompetentnost), efikasnije studiranje (više ulaganje u materijalni i kulturni kapital, ali smanjivanje godina studiranja uz više diplomiranih).

Ključne reči: reforma visokoškola, akreditacija na Univerzitetu u Novom Sadu, visoko obrazovanje na mađarskom jeziku u Vojvodini.

The Bologna process and the system of higher education

Abstract

The aim of the essay is the presentation of the Serbian higher education's transformation through the example of the University of Novi Sad. What can be analyzed are the following: the supply of the higher education reform process, the state sphere, the civil, foundational and private actors' reactions, as well as the students' and the labour market's reactions. The launch of the Bologna process is a higher educational political decision which was part of the general change of the regime in Serbia. The Serbian Ministry of Education aims to centralize and control in order to cease the chaotic situation among the quite strong state faculties and private institutions, too. The reforms are slow and not smooth. The Bologna process is not a simple structural transformation in the higher education, but also the beginning of a new higher educational concept in Serbia which will encourage the government to legislate new higher educational acts, too. The educational politics of higher education can be characterized by a triangle-relationship made up of the centralism (government), the autonomy (university) and the reform-guidance (profession). The accreditation institutions are optimistic and refer to quality-control and rationality. What is needed are the following: higher educational quality (adequate for the labour-market's demands), success at the admission of students (stricter entrance examination), the appointment of professors (aggravation concerning their competence), more effective qualification (with the increase of the material and intellectual expenses the average of the educational time should decrease and the graduates' number should increase).

Keywords: higher education reform, accreditation at the University of Novi Sad, Hungarian language higher education in Vojvodina.

Modul-játékok

Hózsá Éva

Újvidéki Tudományegyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka és
Bölcsészettudományi Kar, Újvidék
hossaeva@eunet.yu

Összefoglaló

A dolgozat a modul lehetőségeit járja körül egy konkrét irodalmi modul bemutatása segítségével. A szöveg érinti a kiinduló probléma nehézségeit, a modul mozgósító erejét, az elágazások lehetőségét, a modul megvalósítását, az értékelést. A negyedéves hallgatók a gyermekirodalom vizsga letétele után új megértési modellel találkoztak. A dolgozat befejező része egy felmérés adataira utal.

Kulcsszavak: kiindulási probléma, mozgósító erő, együttgondolkodás, műhely, megvalósítás, hatékonyság.

„Ha unatkozunk, majd
mutatványokat csinálunk egymásnak.”
(Lázár Ervin: A kislány meg az oroszlánok)

Együttgondolkodás és viselkedésváltozás

A *Kortárs gyermekirodalom* címmel meghirdetett választható modell készítésekor a problematizálásra összpontosítottunk, vagyis arra, hogy minden óra háttérében valamiféle mozgósító erejű, gyakran eddig észre sem vett probléma legyen (Mikonya, 2005). Az együttgondolkodás, a folyamatos keresés, kutatás során a negyedéves hallgatók csoportja még inkább összetartott, az ismeretek pedig nem külső tudásként csapódtak le, hanem a termékenyítő mozzanatok, az érzékszervi megerősítések léptek előtérbe, sőt a hallgatók konfrontálódni is tudtak a problémákkal. A műhelymunka működtetésének alapfeltétele a már teljesített irodalom és gyermekirodalom vizsga volt, tehát a konvencionális gondolatmenetet, illetőleg néhány sémát kellett megmozgatni.

A tevékenység bemutatása

A modul megalapozásakor a új perspektívába helyezés keresése emelkedett ki, a már megtanult anyag egy részének újbóli interpretációja, az új megértési modell, valamint a tartós érdeklődésre irányuló tevékenység kihívást jelentett. Az

előkészületek közé tartozott a kortárs gyermekirodalom értelmezési lehetőségeinek elméleti körbejárása, majd az elméleti ismeretek alkalmazása.

A hallgatók kiválasztották kutatási területüket, megkapták az ajánlott bibliográfiát, amelynek alapján felkészültek prezentációjukra, majd dolgozatuk megírására.

A felkínált lehetőségek a következők:

I.

- *Pom Pom meséi* és a Csukás István-szövegek narratívája
- A „Lázár Ervin-hang” és a „tündérmesei dramaturgia”
- Mészöly Miklós meséi
- Sütő András „modern fabulái”
- Darvasi László Trapiti-könyvei
- Tandori Dezső és Tóth Krisztina medve-szövegei
- A játékfigurák porondja (Mándy Iván: *Arnold, a bálnavadász* és más szövegek)
- Intertextuális aspektusok Varró Dániel meseregényében
- Misztérium, emlékezés, törpe-távlat – Török Sándor: *Kököjszi és Bobojsza*
- A mágikus varázslatok modelljei és tipológiája a meseregényekben (Békés Pál: *A kétbalkezes varázsló*, a Harry Potter-örület, a bit-agyú gyerekek olvasása stb.)
- Kortárs vajdasági gyermekpróza

II.

- A család és a csonka család diskurzusa a kortárs magyar gyermekirodalomban (vö. Vajda, 2005)
- Növényfigurák, csodanövények, valamint a növényi lét horizontjai a kortárs magyar gyermekirodalomban
- „Egértörténetek”, egérmodellek a mai műmesékben és meseregényekben és „a meseirodalom leghelyesebb macskái” (Boldizsár, 2004, Sándor, 2001)
- Modern *sárkányológia*

III.

Az újabb Fekete István-kutatások hozadéka

- Boldizsár Ildikó mesepoétikai kutatásai
- A gyermekdrámák dialóguslehetőségei
- Az új pöttyös könyvek ürügyén: van-e lányregény? (Pl. Balázs Ágnes: *Lufi és Szamóca*, 2006)

A hallgatók a félév végéig kutathattak, végül mindenki beszámolt választott területének kutatási területéről, a kiselőadásokat együttesen értékeltük. Az egyetemi oktatás lehetőséget nyújtott a további elágazásokra is. Előtérbe került a gyermekirodalom – irodalom problémája, az ifjúsági regény néhány műfaji kérdése. Fontos szerepet kapott a szövegértelmezés és a legújabb könyvtermés bemutatása (a hasadás – Bognár, 2004) kérdése Sütő sárkányságában, a pöttyös könyvek hagyományának és időszerűségének dilemmái, az „elfeledett” Fekete Istvánról megjelent új kötetek megismerése, problémafelvetések Komáromi Gabriella Elfelejtett

irodalom című kötete kapcsán, a mitologikus áthangolódás problémái, médiahatások, a mai magyar gyermekvers, Fülöp Gábor Leó-verseinek nézőpontváltásai, ironia és groteszk, modernség, gyermekkönyv-illusztrációk stb.). A gyakorlati órákra meghatározott szempontok szerint vagy saját ötleteik alapján (a csoport tagjai tehát maguk is részt vettek a rendezésben!) hozták magukkal szövegeket a hallgatók, ezeket egészítették ki a tanári előadások, szövegválogatások, bibliográfiák, képek, ábrák stb., mindez nagyobb egységgé állhatott össze, végül pedig a dolgozatok is elkészültek. Az elmúlt félévben igazi műhelymunka valósulhatott meg, amelynek a szakirodalom szerint óriási lehetősége lehet a tanárképzés gyakorlatában, hiszen a hallgatók változatos stratégiákkal, módszerekkel ismerkedhetnek meg a képzés során. Kimagaslóan jó szövegválogatás született a betegség és/vagy érzékenység vonatkozásában, a problémát az előző kurzuson a *Légy jó mindhalálig* kapcsán közelíthették meg.

Hatékonyág

A hatékonyság kutatásának – mint kvalitatív kutatásnak – folyamatjellege emelhető ki (Szabócs, 2001), az eredmény biztató. A kurzus végén elvégzett felmérésben a következő kérdések szerepeltek:

1. Mennyiben hozott szemléletváltást a gyermekirodalomból letett vizsga után az elmúlt félév tevékenysége?

2. Hogyan értékeli a kurzus hatékonyságát?

Az első kérdésre kapott válaszok a motiváltságot, a szélesebb látókört és a kreativitást emelik ki. Például:

- Ez a tárgy teljesen új lendületet, kutatásvágyat, szemléletváltást adott. Az az érzésem, mintha megtanultam volna egy másik síkon is gondolkodni.
- A kutatómunka által egymás dolgozataiból is sok új ismeretre tehetünk szert, nem beszélve saját, új felfedezéseimről.
- Az órákon érdekes témákat vitattunk meg olyan megközelítésből, amire talán nem is gondoltam.
- Többet ad abban, hogy sokkal könnyebben eligazodunk a mai gyermekirodalomban/irodalomban, szélesebb lett a látókörünk.
- Sohasem ismerkedtem volna meg ezekkel a korszerű gyermekművekkel és az új megértési modell lehetőségeivel, ha nincs ez a program.

A modul hatékonyságát a következő nézőpontokból értékelték a hallgatók:

- ötletekkel gazdagított,
- befolyásolja, motiválja olvasói igényét, új szövegekre hívta fel a figyelmet,
- leendő tanítóként megismerkedhet a szövegértelmezés lehetőségeivel, a modern irodalomtudomány eredményeivel,
- az ismeretek kialakulása a hangsúlyosabb,
- gyakorlati hatékonyság, az ismeretek átadásának igénye, együttgondolkodás,
- a gyerekek nézőpontjából is megtanított tájékozódni,
- megszerettette az irodalmat,
- élményt nyújtott, érdekes volt,
- a tankönyvek, tantervek szemléletváltásának igénye,
- a linearitás megtörése, elágazások,

- az identifikáció problémáinak felvetése.

A válaszadó hallgatók főként az előnyöket tüntették fel, ám többnyire összehasonlító feleletre törekedtek. Kritika illetve az iskolákban gyakran tapasztalt lemaradást és egysíkúságot, a váltás ellehetetlenülését, valamint a kiterjedtebb kutatómunka feltételeit (a kortárs magyar gyermekirodalom beszerzési nehézségeit, amelyet azonban az internet megkönnyít).

Tanári önkritikaként elmondható, hogy egységesebb modulkidolgozásra kell törekednem, a kísérletezés kockázatát, a módszerek továbbfejlesztését pedig vállalnom kell.

Felhasznált irodalom

1. Bognár T. (2004): Gyermekpróza. Világ- és magyar irodalom. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 255–256.
2. Boldizsár I. (2004): Mesepoétika. Budapest, Akadémiai Kiadó, 254–255.
3. Mikonya Gy. (2005): A tanításművészet módszere. Budapest, Gondolat – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, 62.
4. Sándor D., Kányádi S.: Világlátott egérke. In: Borbély Sándor és Komáromi G. szerk. (2001): Kortárs gyerekversek. Budapest, Ciceró Könyvkiadó, 189–195.
5. Szabolcs É. (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 46.
6. Vajda Zs.: Felnevelkedés: Az elsődleges környezet. In: Vajda Zs. – Kósa É. (2005): Neveléslélektan. Budapest, Osiris, 145–219.

Modul-igre

Szözetak

Ovaj rad prikazuje perspektive specifičnog književnog modula. Tekst obrađuje uvodnu karakteristiku jednogosemestralnog izbornog predmeta. Studenti četvrte godine su nakon polaganja ispita književnosti za decu dobili mogućnost za intenzivno istraživanje savremene književnosti za decu. Interpretacija teksta, razbijanje granica, moderne disonance, tj. stalne komunikacije: nas vođe do partnerskog odnosa sa studentima i do izrade strategije naučnog razvoja. Završni deo rada se odnosi na našu uspešnu saradnju i sagledani su problemi u savladavanju predviđenog programa.

Ključne reči: izvorni problem, snaga pokretanja, ostvarenje, efikasnost.

Modul-games

Abstract

This paper enlists the possibilities of using moduls by presenting an exact literature modul. We draw attention to the difficulties of the starting problem, the motivating power of the modul, ways of distracting from the main course, the realisation of the modul and evaluation. Fourth year students are acquainted with a new model of understanding after they pass the exam in children's literature. The final part of this paper is based on the results of a survey.

Keywords: starting problem, motivating power, think together, workshop, realisation, effectivity.

A fiatalok vallásossága és lelki egészsége közötti összefüggés

Josip Ivanović

Újvidéki Tudományegyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
josivan@EUnet.yu

Összefoglaló

A szerző az ifjúság vallásosságával foglalkozó számos hazai és külföldi kutatás elemzése alapján a fiatalok vallásossága és lelki egészsége közötti kapcsolatot megállapításra törekszik, utalva arra a már bizonyított tényre, mely szerint a vallásosság egészében véve jótékonyan befolyásolja a lelki egészséget, különösen a fiatalokét.

A szerző az ún. általános populáció vallásossága és lelki egészsége közötti összefüggések igen ellentmondásos eredményeket mutató elemzéseiből indul ki. Ezek ismeretében, és részletesen elemezve a hazai és külföldi kutatásokat, megállapítja, hogy az ellentmondások fő forrása maga a fent említett megközelítés. Saját kutatási eredményei alapján, melyet a végző középiskolások populációján végzett (mintasűrűség N = 752), a szerző minőségbeli különbségeket állapít meg az ún. általános népesség és a fiatal populáció vallásosságában, valamint ebből eredő minőségi különbséget a felnőttek és a fiatalok vallásossága és lelki egészsége között. Állítása szerint a katolikus vallás őszinte átélése segít a fiataloknak személyiségük pszichés szerkezetének erősítésében és gyógyulásában, azaz lelki egészségük megőrzésében.

Kulcsszavak: vallásosság, a fiatalok lelki egészsége, a fiatalok személyiségének pszichés szerkezete, lelki egyensúly.

Bevezetés

A vallásosság és a lelki egészség közötti összefüggés témájával az utóbbi időben sokan foglalkoztak. Nem csupán elméleti spekulációkra hagyatkozó tanulmányok készültek: a világban, különösen a „nyugatiban”, számos olyan kutatás is folyt, amely e téma problematikáját vizsgálta, nem beszélve a tudományos és szakmai konferenciák nagy számáról.¹

¹ Nálunk is megszervezték egy, a lelki egészség kérdéseivel foglalkozó nemzetközi tudományos tanácskozást, amelyen tekintélyes teológusok, valláskutatók, pszichológusok, pszichiáterek, szociológusok és pedagógusok fejtették ki a véleményüket (Szabadka, 1999. december 17–18.). Ez a tanácskozás, mely vitathatatlanul termékeny volt (és amelyet e munka szerzője szervezett), csak egy volt azoknak az értekezéseknek a sorában, amelyek a vallásosság különböző aspektusainak témájával foglalkoztak.

Mindjárt az elején világossá kell tennem, hogy az alábbi munka nem az általában vett, absztrakt vallásossággal foglalkozik, hanem a vallásosság azon konkrét formájával, amely a lelki egészségre vonatkozik. Ez azt jelenti, hogy a keresztényi életmód és a lelki egészség összefüggéseinek feltárása a célja, de nem az ún. általános hívők populációjára vonatkoztatva, hanem a fiatalok alcsoportjára. Ilyenformán ez a tanulmány, amint azt a külföldi és hazai kutatások mutatják, minőségileg teljesen új aspektust kap.

A fogalmak meghatározása

A vallásosság, mint kifejezés, oly mértékben honosodott meg a köznapiban, mint minden olyan egyéb kifejezés, amely nélkül egy átlagember egyetlen napja sem múlhat el. Mégis a fogalmak pontossága és érthetősége céljából ebben az esetben is meghatározom az említett fogalmat. Figyelmem kívül hagyva a vallásosság értelmezési eltéréseit az Őszövétségben és az Újszövétségben (ami egyébként a vallásosság jelenségének szubtilis megértéséhez szintén nagyon fontos), tanulmányomban többnyire a vallásosság azon értelmezésére szorítkozom, melynek hagyományos alapját – pszichológiai és fenomenológiai módszereket alkalmazva – a következő valláskutatók alakították ki a vallásos tapasztalatok természete, típusa és formái tanulmányozásakor: G. van der Leeuw, R. Otto, N. Söderblom, W. James, P. Tillich, M. Eliade, R. Caillois, V. Bajsić és mások (Ivanović, 2006.31).

Az általános vallásos tapasztalatot kívül, amely minden ember jellemzője (habitus), valamint a felekezeti (konfesszionális) vallásos tapasztalatot kívül létezik egyéni vallásos tapasztalat is. Ezt a tapasztalatot – a felekezeti, kulturális és társadalmi feltételeken kívül – jelentős mértékben meghatározza az egyén vérmérséklete és személyiségstruktúrája (optimista, pesszimista, kiegyensúlyozott, kiegyensúlyozatlan) is. Ennek értelmében W. James (1902a, 1902b) optimista és pesszimista vallásos tapasztalatot különböztet meg. Ő a vallásos tapasztalatnak kiemelkedő stádiumait, illetve állapotait hangsúlyozza (lelki ébredés, megtérés, szentség és misztikus állapot). Eszerint tehát a vallásosság az embernek a szentség és istenség iránti érzése.

A vallás a vallásosság intézményesítése, a felekezet pedig vallási viselkedési normák megállapítása egy konkrét vallási közösségen belül (Keilbach, 1939, 1944).

Már a vallásosság egyszerűbb módon történő meghatározásakor rá kell jönnünk, hogy egy olyan összetett jelenségről van szó, melynek elemi megértéséhez nem elegendő az egyoldalú megközelítés, még akkor sem, ha csak bibliai eredetű. Ennek a jelenségnek sajátos egészét csakis részleteire bontva, összes dimenzióját vizsgálva lehet megérteni. E célra jött létre egy külön tudományág (interdiszciplináris) – a vallástudomány (religiológia), amely megkísérli a vallásosságot oly módon értelmezni és meghatározni, hogy teológiai és antropológiai szempontból egyaránt elfogadható legyen (helyszükében itt csak a téma részletes elméleti értekezései összefoglalójából eredő következtetések felsorolására van lehetőség, lásd: Ivanović, 2006a).

A következő problémakört a valláskutatás képezi, amely csakis többdimenziós megközelítésen alapulhat. Ez valójában a vallásosság egyes elemeinek és a köztük levő összefüggések vizsgálatát jelenti az egyén vagy a csoportok szintjén. Mivel a vallásosságra úgy kell tekinteni, mint a vallás jelenségének szubjektív aspektusára, az angolszász tradíciókat követő kutatók egy csoportja a vallásosságot többdimenziós szerkezetként értelmezte. Ezt a gyakorlatot később átvették más nyelvtérületeken élő kutatók is. A különböző többdimenziós megközelítési modellek közül nálunk a többszöri szűrőpróba módszerével végzett vizsgálatok (lásd: Ivanović, 2006a.38 és tovább) bizonyították, hogy az úgynevezett ötdimenziós kutatási modellt tanácsos alkalmazni, melyet J. E. Faulkner és G. F. De Jong (1966) fejlesztettek ki. Ők a vallásosság öt dimenzióját nevezik meg: ideológiai, rituális, tapasztalati, intellektuális (hívői érdek) és következményi (a vallásosság felsorolt dimenzióinak hatása a valós életre).

A lelki egészség meghatározása sem kevésbé bonyolult. E tekintetben szignifikáns J. Berger (2000.31) megállapítása, amely a következőket tartalmazza: „A részemről hozzáférhető korszerű pszichológiai és pszichiátriai irodalom tanulmányozása alapján megállapítottam, hogy a szakirodalomban a fogalomjegyzék a lelki egészség fogalmát nem tünteti fel, és magára a fogalomra a szövegben sem található magyarázat. Ezzel ellentétben a lelki rendellenességekről, anomáliákról és betegségekről, vagyis a pszichopatológiáról a pszichológiai és a pszichiátriai szakirodalom fogalomjegyzékében és magában a szövegben is bőven lehet olvasni. Ennek alapján megállapítottam, hogy a szakirodalom szembetűnően eltérő mértékben foglalkozik a lelki egészséggel, a lelki zavarokkal, rendellenességekkel és betegségekkel”. Az elmondottak alapján megállapítható, hogy létre kell hozni a lelki egészség úgy elméleti, mint kutatási koncepcióját. Ezt meg kell tenni annak ellenére, hogy fennáll a bizonytalanság ténye, vagy éppen azért, mert a lelki egészségnek léteznek nyilvánvalóan téves értelmezései, melyek szerint az emberek többsége lelkileg kiegyensúlyozott, és kisebbségben vannak azok, akik lelki zavarokkal, rendellenességekkel és betegséggel küszködnek.

Az előzőek értelmezése alapján arra a következtetésre juthatnánk, hogy a lelki egészség tulajdonképpen a lelki zavarok, a lelki rendellenességek és betegségek hiányának a tényét jelenti. A lelki egészség fogalmának helyesebb megközelítése csak azután vált lehetővé, miután az Egészségügyi Világszervezet újra megfogalmazta az egészség fogalmát – megcáfolva az említett téves felfogásokat.

A lelki egészség fogalma az ember azon belső lelki egyensúlyát jelenti, mely egyensúlyt az ember a különböző (külső és belső) tényezők veszélyeztető hatása közben igyekszik megőrizni. Ezek szerint a lelki egészség nem a problémák és konfliktusos helyzetek hiányát jelenti, hanem ezek eredményes megoldását.

Tekintettel arra, hogy ez a tanulmány a fiatalok lelki egészségével foglalkozik, a lelki egészség meghatározásánál meg kell különböztetnünk az ún. általános népesség (felnőttek) lelki egészségét és a fiatalokét. Már a tizenhetedik életévben bezárul a „tipikus jelenségek” életszakasza, és megkezdődik a szabad választás és a saját felelősség életszakasza. Ettől kezdve

már maguk a fiatalok döntenek arról, hogy személyiségükben a lelkeség mely elemeinek biztosítanak nagyobb teret. Erre a korosztályra jellemző, hogy bírálatot tekintenek mindarra, ami körülveszi őket, az életre, a szülőkre, barátaikra, a társadalomra és annak intézményeire. A bírálat nem formális, hanem reformista hozzáállást és eszméket hordoz magában. A fiatalok ekkor kezdik igen komolyan venni saját szerepüket és feladatukat a társadalomban, komolyan foglalkoztatja őket életszemléletük kialakítása, mivel két sorsdöntő kérdésben kell dönteniük: az élethivatás és az élettárs kiválasztásának kérdésében. Ezek a kérdések további terhet jelentenek a már kialakult lelki egészség koncepciója számára, tekintettel arra, hogy az lényegében a problémák és a problematikus helyzetek eredményes „kezelésére” szolgál.

A fiatalokra jellemző, hogy személyiségük fejlődésben levő habitusa tulajdonképpen kétélű kard: megkönnyíti, de meg is nehezíti az állandóan jelentkező újabb problémák megoldását. Könnyebb felvenni a harcot a problémákkal akkor, ha megvan a hajlandóság a „tisztánlátásra”, ami egyébként a fiatalok irányultságának és tevékenységének egyik alapvető jellemzője, de nehezebb megküzdeni a problémákkal kellő élettapasztalat nélkül. Meg kell azonban jegyezni, hogy a problémának ez a második eleme, az egyed szintjén, napról napra, tapasztalatról tapasztalatra egyre kevésbé akadályozza a fiatal problémái megoldásában.

A fiatalok vallásossága és lelki egészsége közötti összefüggés

Gyakran találkozunk a hívőknek és a teológusoknak azzal a véleményével, miszerint a hitből és a vallásból csakis pozitív és jótékony hatású erők fakadnak (Ivanović, 2006b). Am egyedül az ember – akár hívő, akár nem – lelki betegségét követően lehet felmérni azt, hogy milyen mértékben áll fenn kapcsolat egy bizonyos neurózis és a vallásosság között. Azonban, többnyire a lekipásztörök járatlansága a pszichoterápiában és a pszichiáterek járatlansága a vallásos eredetű lelki bántalmak felismerésében és kezelésében azt eredményezik, hogy az olyan egyének – hívők – többsége, akik olyan pszichiátriai betegségben szenvednek, amelyek kórtörténetüknél fogva vallási természetűek, vagy közel állnak hozzá, magukra vannak hagyva.

Számos tanulmány elemzése alapján a vallásosság és a lelki egészség összefüggésének többrétűségére és komplexitására mutatott rá C. D. Batson és W. L. Ventis (1982). A szerzők leírják, hogy tizenöt tanulmányban találtak pozitív korrelációt a vallásosság és a lelki egészség között, harminchétnél negatív, tizenöt tanulmányban viszont nem volt semmilyen korreláció.

J. Rohrbaugh és R. Jessor (1975), valamint M. W. Ross (1983) tanulmányaikban arra a következtetésre jutottak, hogy minél vallásosabb valaki, annál inkább képes ellenőrzés alatt tartani bizonyos emócióit: a haragot, dühöt és az agresszivitást.

C. D. Batson és W. L. Ventis (1982) azt állítják, hogy a személyiségből fakadó vallásosság (vallás, amely meghatározza az életmódot, amely fölötté áll minden egyéni érdeknek, és amelyet az egyén magáért a vallási értékrendért fogad el) megszabadít a szorongás, a bűntudat és a félelem érzésétől.

Z. Šram (1995) a nagykorúak populációjában alacsony szintű, de pozitív korrelációt állapított meg egyfelől a doktrínér vallásosság és a depresszió között, másfelől pedig a keresztényi szeretet imperatívusza és a feszültségérzés között.

J. S. Levin és P. L. Schiller (1987) rámutatnak, hogy egyes emberek számára a vallásosság a rizikófaktorok egész sorát jelentheti. A fenti két szerző olyan tanulmányokat is említ, amelyek azt bizonyítják, hogy a papság, a szeminaristák (papnövendékek), a férfi és a női vallásrendek közösségének tagjai, de különösen a szektáké lélektani szempontból átlagon felül veszélyeztetettek, vagyis náluk gyakrabban jelentkeznek bizonyos pszichopatológiai tünetek, mint az átlagos általános populációban.

E. Drewermann (1981) arra figyelmeztet, hogy egyes konkrét esetekben a lelki zavarok és a vallási jelenségek egymástól nehezen megkülönböztethetőek (például a misztikus élmények). Ugyancsak igen kényes kérdés, és még nincs kellően kivizsgálva és feldolgozva a neurózis és a bűn kapcsolatának problematikája.

B. Fenn (1986) azonban rámutat a „szabad, lehetséges megtenni” és a „kötelező megtenni” közti belső konfliktus veszélyére, vagyis a konfliktusra aközött, amit az ember képes megtenni és betartani, és aközött, amit állandóan megkövetelnek tőle akár mások, akár a társadalom, annak intézményei és kultúrájának kívánalmai. Emocionális nehézségekhez vezethet ugyanis, ha a vallás tana és követelményei nem valósíthatók meg, mert közülük sok úgy van megfogalmazva, hogy nem veszi tekintetbe azt a feszültséget, amit az ember jóra való törekvése, és az egyidejűleg meglevő hajlama a rosszra okoz.

Már B. F. Skinner (1971), akinél álláspontja egyébként egészében véve negatív volt a vallásos tapasztalattal szemben, arra figyelmeztet, hogy a vallásos egyén számára a vallásosság rendkívüli mértékben egészségtelenné válhat, ha annak személyes belső elfogadottságát nem kíséri az elfogadottságon alapuló életforma, azaz amennyiben az egyén vallásossága egyedül a vallási külsőségekre és tradíciókra szorítkozik.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a pszichopatológia és a vallásosság között fennálló igen különleges kapcsolat kutatásában jelentkező ellentmondások okát a vallásosság fogalmának, valamint a lelki egészség fogalmának nem kielégítő értelmezésében kell keresni.

A pszichológiában állandó problémaként jelentkezik annak világos megfogalmazása, hogy mi minden tekinthető vallásosságnak, és melyek a vallásosság jellemzői (Čorić, 1998). Ehhez hozzátartozik az is, hogy a vallásosság és a lelki egészség fogalmának fentebb említett értelmezési problémáin kívül léteznek egyéb problémák is, például a kutatási minta problémája, azaz a különböző szociodemográfiai alcsoportok vizsgálata, a szociális, történelmi és kulturális kontextusa annak a társadalomnak és közösségnek, amelyben a kutatások folynak. A többdimenziós megközelítés tehát magában foglalja a vallásosság (szub-)dimenziói és a személyiség kóros érzelmi tulajdonságai közötti viszony meghatározását (Ivanović, 2001).

Az irodalomban olvashatunk számos olyan „szerepről”, melyeket a vallásosság tölt be az ember mindennapi életében. (Levin i Schiller, 1987; McDonald i Luckett, 1983; Rohrbaugh i Jessor, 1975; Satura, 1986;

Szentmártoni, 1990). Elsősorban azokról a szerepekről van szó, amelyek segítik a depressziós állapotok feldolgozását, a súlyos élethelyzetek és krízisek leküzdését, a kóros gondolkodás kezelését, az ember élete értelmének megadását.

Már a 1902-ben W. James rámutatott, hogy az ember „neurotikus felépítése” adja meg vallásossága színezetét. Z. Šram és munkatársai (2000) Szabadka lakosságának felnőtt populációjában megállapították, hogy az egydimenziós vallásosság domináns jellege az egyén tudatában vagy viselkedésében kóros érzelmi és más személyiség-tulajdonságok függvénye, amelyek bizonyos esetekben szociális, illetve biológiai jellegűek lehetnek. A szerzők megállapítják, hogy nem a vallásosság adott típusa határozza meg a személyiség-tulajdonságokat, ellenkezőleg, a személyiség-tulajdonságok határozzák meg a vallásosság típusát.

J. Ivanović és Z. Šram (2001) a vallásukat gyakorló katolikus hívők mintájában a sokrétű regressziós analízis alkalmazásával a következőket állapították meg:

a) azoknál a hívőknél, akik vallásos életet élnek, valamint bizonyos értelemben betartják keresztényi felebaráti szeretet imperatívuszát, hiányzik az antiszociális (pszichopátiás) agresszivitás.

b) A misztikus tapasztalat élményének pszichológiai hátterében a depresszió súlyosabb formái és kognitív dezorganizáció található.

c) A doktrínér-ideológiai és a szertartásos-gyakorlati vallásosság magában véve nem biztosít lelki egészséget, ha nem társulnak hozzá a vallásosság egyéb alkotóelemei, különösen a szociális interakció területén.

A lelki egészség és a vallásosság kapcsolatának ellentmondásos eredményit értelemszerűen jól példázta Z. Kuburić (1996) kutatása, aki nem talált statisztikailag jelentős különbséget a protestáns családokból származó serdülők és az általános populáció között ösztönök kinyilvánításának ellenőrzése, érzelmeik tónusa, frusztrációik leküzdése, pszichopatológiájuk és alkalmazkodásuk eredményesség terén. Z. Šram és munkatársai (2000) viszont a nagykorúak általános populációjában megállapították, hogy a protestánsoknál nagyobb arányban jelentkezik a szorongásos depresszió szindrómája, mint a katolikusoknál, pravoszlávoknál, vagy azoknál, akik egyik egyházhoz se tartoznak.

A lelki egészség és a vallásosság összefüggései eddigi kutatásainak alapvető bírálata a vallásosság és a lelki egészség értelmezése (konceptualizációja), érvényességének (validitásának) és alkalmazási műveleteinek (operacionalizációnak) megoldatlan problémájára vonatkozik, de ugyanúgy vonatkozik a kutatási mintára is (Ivanović, 2000). Mindez mellett a személyiség egyes kóros érzelmi-indulati ösztönvilágának (konatív) tulajdonságai mérésekor alkalmazott skálákat gyakran egydimenziós pszichológiai konstrukciónak (szerkezetnek) tekintik. Például, valamely depressziós állapotot mérő skálán elért eredmények alapján arra keresik a magyarázatot, hogy depressziójuk szintje tekintetében statisztikailag milyen mértékben különböznek egymástól azok a vizsgált személyek, akik hetente rendszeresen járnak templomba és azok, akik egyáltalán nem járnak templomba. Az ilyenfajta információk alapján azonban keveset tudhatunk meg

a depressziós állapot és a templombajárás természetéről. Ugyanis megalapozatlannak tartjuk a depresszió vagy a személyiség bármilyen más kóros tulajdonságának homogén szindrómaként történő értelmezését anélkül, hogy ellenőriznénk a homogenitást, azaz a megbízhatóságot abban a mintában, amelyben a kutatást végezzük. Ezért szükségesnek tartjuk, hogy a jövőben, a kutatásokban sor kerüljön a személyiség minden érzelmi tulajdonságának faktoranalízisére, egyrészt azért, hogy megállapítsuk homogenitásukat, másrészt azért, hogy növeljük a pszichopatológiai szindrómák árnyaltságát (Ivanović, 2001).

Természetesen vannak, akik elméleti spekulációikban, jóllehet megalapozottságuk nem nyugszik módszertanilag teljesen megbízható lelképásztori tapasztalaton, egyértelműen állítják, hogy a keresztényeknek, másokhoz mérten, összehasonlíthatatlanul nagyobb az előnyük nehézségeik leküzdésében. Léteznek ugyanis olyan konfliktusok, amelyeket minden lelkileg egészséges egyén meg tud oldani, de olyanok is, amelyek súlya alatt összeroppannak a lelkileg erősek és stabilak is, és ahol egyedüli segítség és támasz az Istenbe vetett autentikus hit.

Az észak-bácskai végzős középiskolások mintájában (N=752) a disztanciális interfaktoros struktúra modelljével végzett elemzésnél (Ivanović, 2006a) azonnal szembeötltek maguknak az elkülönített faktoroknak a „tisztasága” és világos struktúrája, ami minden kétséget kizárva a fiatalok radikalizmusára utal, mintegy kihangsúlyozva azt. Az első különválasztott faktor – az integrált vallásosság faktora – elemzésének összefoglalásában ki kell hangsúlyozni, hogy a téma fókuszának szempontjából szignifikáns, hogy ennek a faktornak a „tisztaságához” közvetlenül hozzájárul a személyiség alábbi kóros tulajdonságainak hiánya (a nyert értékek inverziója a skálákon): paranoia, depresszió, feszültségérzés és agresszivitás. Ez a tény teret biztosít az alábbi következtetés megfogalmazásának: a vizsgált mintában a vallásos fiataloknak stabil a személyiségük. Az elsővel ellentétben, a második elkülönített faktornál, amelynek tekintélyelvű személyiség a megnevezése, csak egy magas érték figyelhető meg, mégpedig a tekintélyelvűség skálájának terében. Ezt, jelentősen alacsonyabb értékekkel, az agresszivitás követi. Ezeknek az értékeknek a csoportjában a vizsgált személyeknél a feszültségérzés és a depresszió skálái értékeinek inverziója jelentkezik, ami teljesen illik ennek a személyiségtípusnak az értelmezéséhez. Megfigyelhető azonban egy ellentétes „radikalizmus” is a vallásosság dimenzióit illetően, vagyis ezek teljes hiánya. Ebből az alábbi következtetés vonható le: ezek azok a fiatalok, akik erőszakosak, bármiféle megnyilvánuló vagy rejtett vallásosság nélküliek, akik irányultságuk radikalizmusában pozitív jellegű forrásokra támaszkodnak, legyenek azok a személyiségben rejlő lehetőségek, vagy pedig az ilyen személyiséget körülvevő környezet biztosította források, gondolva itt egyaránt a természetre, a társadalomra és a kultúrára. Mindez azonban csak feltételesen állítható, mivel náluk a vallási – keresztény hitbéli – ismeretek teljes hiánya figyelhető meg, tehát teljességgel nem zárhatjuk ki annak lehetőségét, hogy egyes fiatalok ebből a csoportból vallásosak lennének, ha lehetőségük lenne alapvető vallási ismereteket szerezni. Feltételesen azt mondhatnánk, hogy itt egy vallásos elem nélküli személyiségtípusról van szó, tehát ateista alkatról.

Megjegyzendő, hogy ennek az értekezésnek nem célja foglalkozni az ateizmus rendkívül összetett problematikájával.

Következtetések

Az említett vizsgálatok eredményeinek ismerete alapján megállapítható, hogy az egydimenziós jellegű vallásosság dominanciájának bármely fajtája a személyiség pszichopatológiás tulajdonságai meglétére utal. Az egydimenziós vallásosság korrelációs összefüggésben van a vizsgált személyek társadalmi és demográfiai jellemzőivel, vagyis szociális helyzetükkel. Egyszerűsítve a következő módon írhatnánk le a vallásosság és a lelki egészség kapcsolatát: a vizsgált személyek szociális helyzete határozza meg a pszichopatológiai rendellenesség fajtáját, az egydimenziós vallásosságát viszont a pszichopatológiai rendellenesség.

Az említett kutatások és a szakirodalom alapján minden további nélkül levonható a következtetés, mely szerint az őszinte, mély vallásosság és a lelki egészség között pozitív összefüggés áll fenn, tehát az ilyen fokú vallásosság és istenhívés korrelál a személyiség előnyös fejlődésével. Ellenben a vallásos indíttatású merev normakövetelményeket és a feltétel nélküli elvárásokat az ember teherként és nyomásgyakorlásként élheti meg, ami számára lelki megterhelést is jelenthet, ez viszont, bizonyos tekintetben és bizonyos esetekben gátolhatja fejlődését.

Az érett nemiség, az egyéni szerep és az önazonosság megélésének fiatalkori fejlődése úgyszintén tartalmaz olyan „mellékszövegeket”, melyek vallási jellege, általános irányultságukat és értéktartalmukat tekintve, nyilvánvaló. Ebben az életkorban jönnek létre azok a feltételek, amelyek a fejlődésben levő egyén számára lehetővé teszik, hogy figyelmét valamilyen ideológia felé irányítsa, életszemléletet válasszon és formáljon, valamint olyan egyéni filozófiát, amely alapját képezi élete irányításának.

A szakemberek többsége arra figyelmeztet, hogy ez a fiatal korosztály olyan személyeket – és okokat – keres, akik és amelyek számukra átfogó életirányultságot tárnak és kínálnak fel, valamint olyanokat, akik kiérdemlik lojalitásukat.

A felelős intézményeknek sok problémájuk van a fiatalokkal, mert ők gyakran olyasmiket kezdeményeznek, amelyek értelmetlennek és céltalannak tűnhetnek, gyakran mennek végletekbe, mire valamilyen mérsékelt utat nem találnak maguknak. A fiataloknak ahhoz, hogy ingadozó hangulatuk és intellektuális merészségük optimális formát öltösson, olyan környezetre van szükségük, amely elfogadja őket és biztonságot nyújt nekik. A gyermeknek ebben az időszakban, amikor tulajdonképpen azt tanulja, hogy hogyan legyen belőle felnőtt, sok türelemre van szüksége. A felelős intézmények, de különösen az iskolának és az egyháznak kell tudniuk tapintatos módon felkínálni elfogadható értékeket a számukra. Nem szabad magukra hagyni őket, és bármilyenek is, biztonságot kell nyújtani nekik, az ajtónak mindig nyíva kell lennie előttük, hogy betérhessenek, ha egyszer úgy határoznak.

Végezetül az is megállapítható, hogy a fiatalok és a felnőttek vallásossága között megállapított különbségek ténye, ami a fiatalok lelki fejlődésének

jellegzetességeire mutat rá, valójában a vallásosság és a lelki egészség pozitív korrelációjának kedvez azzal, hogy a fiatal hívőknek kompetens vallási vezetőkre van nagy szükségük.

Felhasznált irodalom

1. Batson, C. D. & Ventis, W. L. (1982): *The religious experience*, New York/Oxford.
2. Berger, J. (2000): Duševno zdravlje i psihološki potporni sistem – Koncept, istraživanja i praksa, In: Zbornik radova sa znanstvenog skupa „Duševno zdravlje”, Subotica: Hrvatsko akademsko društvo & HKC „Bunjevačko kolo”, 27-50.
3. Čorić, Š. Š. (1998): *Psihologija religioznosti*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Drewermann, E. (1981): *Strukturen des Bösen*, In: Teil 2: Die jahrwistische Urgeschichte in psychoanalytischer Sicht, München: Ferdinand Schöningh.
5. Faulkner, J. E. & De Jong, G. F. (1966): Religion in 5-D – An empirical Analysis, *Social Forces*, 2(45):246-254.
6. Fenn, B. (1986): Religion and mental health, *Indian Journal of Psychology, Medicine* 9.
7. Ivanović, J. & Šram, Z. (2001): Dimenzije religioznosti i konativne osobine ličnosti kod katoličkih praktičnih vjernika, Referat izložen na Međunarodnom znanstvenom skupu pod nazivom „Antropološke odrednice religioznosti” održanom 25. i 26. maja 2001. godine u Subotici, Subotica: Hrvatsko akademsko društvo & Teološko-katehetski institut Subotičke biskupije.
8. Ivanović, J. (2001): Istraživanje religioznosti mladih, In: Subotička danica (nova) – kalendar za 2002. godinu, Subotica: Župni ured sv. Terezije, LXXXI:190-196.
9. Ivanović, J. (2006a): Povezanost religioznosti i religijskog znanja s osobinama ličnosti srednjoškolske omladine (doktorska disertacija), Novi Sad: Filozofski fakultet.
10. Ivanović, J. (2006b): Religioznost i duševno zdravlje mladih, In: „Četrnaesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum – Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih – Zbornik sažetaka”, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu & Novosadski maraton, 25-26.
11. James, W. (1902a): *The Varieties of Religious Experience – A Study in Human Nature*, London: Longmans.
12. James, W. (1902b): *The Varieties of Religious Experience*, New York: Modern Library.
13. Keilbach, V. (1939): Uvod u psihologiju religije I. svezak – Historijski razvitak i metode, Zagreb: Knjižnica „Života” III. niz – 1. knjiga.

14. Keilbach, V. (1944): Religiozno doživljavanje – O normalnoj i abnormalnoj religioznosti, Zagreb: Narodna tiskara.
15. Kuburić, Z. (1996): Religija, porodica, mladi, Beograd: Teološki institut za obrazovanje, informacije i statistiku.
16. Levin, J. S. & Schiller, P. L. (1987): Is there a religious factor in health?, *Journal of Religion and Health*, 26:53-78.
17. McDonald, C. & Luckett, J. B. (1983): Religious affiliation and psychiatric diagnoses, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 22:15-37.
18. Rohrbach, J. & Jessor, R. (1975): Religiosity in Youth: A personal control against deviant behaviour, *Journal of Personality*, 43:56-83.
19. Ross, M. W. (1983): Clinical profiles of Hare Krishna devotees, *American Journal of Psychiatry*, 140:44-67.
20. Satura, V. (1986): Religija i duševno zdravlje – Ljekoviti trenuci u življenoj vjeri, Đakovo: Biskupski ordinarijat.
21. Skinner, B. F. (1971): *Beyond Freedom and Dignity*, New York: Bantam Books.
22. Šram, Z. – Kopilović, A. & Runje, D. (2000): Dimenzije religioznosti i osobine ličnosti, *Pedagoška stvarnost*, Novi Sad: 3-4(XLVI):302-326.
23. Šram, Z. (1995): Religioznost i depresivnost, Subotica: HKC „Bunjevačko kolo“.
24. Szentmártoni, M. (1990): Psihologija duhovnog života, Zagreb: Filozofsko-teološki institut.
25. Vojnović, T. (2000): Kršćanski život i duševno zdravlje, In: Zbornik radova sa znanstvenog skupa „Duševno zdravlje“, Subotica: Hrvatsko akademsko društvo & HKC „Bunjevačko kolo“, 153-164.

Odnos religioznosti i društvenog zdravlja mladih

Rezime

Autor na temelju analize brojnih sprovedenih istraživanja religioznosti mladih, kako u svijetu tako i kod nas, pokušava ustanoviti odnos između religioznosti i duševnog zdravlja mladih, ukazujući na ustanovljenu činjenicu da je religioznost veoma pogodan katalizator duševnog zdravlja uopće, a posebno mladih. Autor polazi od analize povezanosti religioznosti i duševnog zdravlja kod tzv. opće populacije i tu nalazi veoma kontradiktorne nalaze, stoga analizirajući veoma detaljno brojna i svjetska i naša istraživanja ustanovljava da je problem u konceptualizaciji jednog ovakvog pristupa. Stoga, na temelju vlastitog istraživanja na populaciji mladih srednjoškolskog uzrasta (uzorak N=752 su činili učenici završnog razreda), utvrđuje razlike u kvaliteti religioznosti između tzv. opće populacije i populacije mladih, kao i iz toga proizilazeću kvalitativnu razliku u odnosu religioznosti i duševnog zdravlja odraslih i mladih. Autor tvrdi da istinsko proživljavanje kršćanske vjere pomaže mladima u jačanju i odzdravljanju upravo njihove psihičke strukture, odnosno u očuvanju duševnog zdravlja.

Ključne riječi: religioznost, duševno zdravlje mladih, psihička struktura mladih, duševna ravnoteža.

The Interrelations of religiosity and Mental Health of the Young

Abstract

On the basis of the analysis of numerous researches of religiosity of the young, conducted in the world and in our country, the author is trying to establish an interrelation between religiosity and mental health of the young, pointing out the established fact that religiosity is a very convenient catalyst of mental health in general, and especially of the young. The author proceeds from the analysis of the correlation between religiosity and mental health of the so-called general population and discovers very contradictory findings. Having thoroughly analysed numerous researches conducted in the world and in our country, the author finds that the problem lies in the conceptualisation of such an approach. Thus, on the basis of his personal research conducted on the population of young, high-school aged people (sample N=752 were pupils in the fourth, final grade of high school), the author establishes the differences in the quality of religiosity between the so called general population and the population of the young, as well as the qualitative difference in the correlation of religiosity and mental health of grown-ups and the young, which results from it. The author claims that genuine life in Christian faith helps young people in strengthening and recovering their mental structure and preserving their mental health.

Key words: religiosity, mental health of the young, mental structure of the young, mental balance.

Az iskolai testnevelés osztályozásának időszerű problematikája

Josip Lepes

Újvidéki Tudományegyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
lepes@tippnet.co.yu

Összefoglaló

Tanulmányunkban a visszajelzésnek, mint az oktató-nevelő tevékenység egyik összetevőjének, az értékeléssel, osztályozással kapcsolatos viszonyt igyekszünk megvilágítani. Az osztályzásnak a visszajelzéssel kapcsolatos olyan értelmezését is feltárjuk, amely túlmutat a leszállított érdemjeggyel megállapításon, vagyis annak társadalmi szerepére mutat rá.

Kulcsszavak: visszajelzés, pedagógiai rendszer, tanulói teljesítmény, értékelés, osztályzás.

A testnevelés az iskolai nevelés rendszerében

Az iskola világa, ha kínál is szellemi izgalmakat, a felfedezés lehetőségét, jó néhány évtizede a mozgásszegénységről is szól. Ebben az esetben a testnevelés – ha kellően vonzó – komoly kompenzáló szerepet tölthet be. Kompenzáló, kiegyenlítő, tehát a teljességet, az életmód kiegyensúlyozottságát elősegítő szerepet tölthet be. Az igazi kérdés, amire az oktatásban dolgozóknak, elsődlegesen a testnevelést tanítóknak, s munkájuk feltételeit biztosítóknak egyaránt válaszolni kell, hogy ezek közül mit és mennyire fejleszt a mai iskola, mit mennyire tekint egyáltalán feladatának.

Az iskolai testneveléssel foglalkozó szakmai összefüggéseken sűrűn elhangzik, hogy a heti három testnevelési óra nagyon kevés ahhoz, hogy a diákot meggyőzze a rendszeres mozgás fontosságáról a mindennapi életben. Tudnunk kell, hogy a testnevelés szerepe túlmutat azon, hogy csupán a tantárgyak egyikének tekintsük. Röviden fogalmazva – egy vízió: az iskola sportolni szerető, a mozgást természetes örömet megőrző, a mozgásgazdag életmódot magától értetődő természetességgel megélő nemzedéket nevel fel, kell, hogy felneveljen, kell, hogy a maga eszközeivel ezt segítse. Az a meggyőződés, hogy az iskola képes erre. Képes olyan sportéletet teremteni, ahol azért sportolnak, mozognak, mert az jó, annak fontosságát és nagyszerűségét az iskola (is) képes közvetíteni és belenevelni a gyerekekbe.

Nem biztos, hogy igazán fontos szerepet játszik az „osztályzat fétis” ott, ahol a testnevelés jegyek a legmagasabb tantárgyi osztályzat átlagot mutatják, miközben folyamatos a panasz a fiatalok motivátlanságáról, lustaságáról, eltunyulásáról. Érdemes megvizsgálni, hogy a testnevelés megszerettetése szempontjából az

osztályzás gátló vagy segítő szerepet játszik-e. Olyan testnevelési órákat szeretnénk az iskolában, ahol a részvétel, a közös munka, a közös játék öröme és nevelőszerepét lehet átélni, s nem olyanokat, ahol kevesen élvezik a részvételt, ahol sok a ténylegesen magát kivonó, a részvételre nem motivált tanuló. Életvidám, egészséges gyerekek az iskola mindennapi, jól tudjuk, sokszor egyoldalú terheléssel járó tevékenységei során, elfáradnak. Ezért különösen fontos az a kérdés, biztosít-e egyensúlyt az iskolai élet a fizikai, testi és a szellemi tevékenységek között, mert ebben a mozgásigény megőrzésének, a mozgás iránti motiváltságnak jelentős a szerepe. Ezen a téren az iskolának nagyok a lehetőségei és nagy a felelőssége.

A tudásszerzés, a képességek fejlődése, az eredményes erőfeszítés maga is örömförrás, s ennek megléte esetén a sikert megalapozó terhelés, készülés is értelmet nyer. Kevés nagyobb, erőteljesebb motivációs erő van, mint az, hogy olyan valamire képes vagyok, amire korábban nem. Minden tanóra végén az embernek fel kellene tennie a kérdést: sikeres volt-e az együtt töltött idő. Sikeres pedig akkor lesz, ha az óra végén a gyerekek valami olyat tudnak, amit előtte nem, vagy valami olyanra képesek, amire előtte nem.

A jól felkészült, szakmailag elhivatott pedagógus nélkül nincs szakszerű fejlesztés. S szakmailag jól átgondolt, élettanilag és pedagógiaiilag megalapozott, tervszerű és szervezett testnevelési órát az erre felkészült tanítók, tanárok tudnak csak tartani. Sokan hivatkoznak arra, hogy a testnevelési órán nem a centimétereket, a kilókat mérik, hanem az önmagához mért fejlődést. Ennek azonban szakmai, sőt etikai alapja is csak akkor van, ha fejlesztés is történt szakmailag jól átgondolt, élettanilag és pedagógiaiilag megalapozott, tervszerű és szervezett módon. Aktuális kérdés ma is, hogy ez a szakmai igényesség és tudás s annak alkalmazása mennyire kötődik az osztályzáshoz.

Az ellenőrzés elvi kérdései, a tanulói teljesítmény összetevői

A pedagógiaiilag helyesen alkalmazott és rendszeresen végzett ellenőrzés nélkülözhetetlen eleme annak a folyamatnak, amely a tanulóban kialakítja a saját teljesítményükkel kapcsolatos pozitív értékrendet. Az ellenőrzés kötelességteljesítésre serkent, a kitűzött célok következetes megvalósítására motivál nem csak az iskolában, hanem az élet minden területén. Javul a teljesítmény, ha ellenőrzik és értékelik, romlik, ha az ellenőrzés elmarad. Igen érdekes adatokkal szolgálnak az ellenőrzéssel kapcsolatban Rahn (1975) kutatásai. Vizsgálatai alapján megállapította, hogy egy éven át végzett rendszeres ellenőrzés hatására hat hónapon belül a következő összetevőkben változtak a kísérleti csoport tanulóinak eredményei:

- teljesítményfokozódásban 32%-ig,
- az oktatás eredményeinek minőségében 33%-ig,
- a szervezett oktatáson kívüli sporttevékenységben 22%-ig.

Az ellenőrzés eredményei alapot adnak a tanulók fejlődésének pontosabb, átfogóbb követésére. Felvilágosítást nyújtanak tanítóknak, tanárnak, tanulóknak az adott teljesítmény állapotáról, valamint a testnevelési munka további irányáról. Nemcsak az osztályzat megállapításáról van tehát szó, hanem arról is, hogy az objektív visszajelzés által a testnevelő munka módosítható, újratervezhető lehet.

A testnevelés folyamatában a kitűzött nevelési-képzési cél a tanulók teljesítőképességének, mozgásműveltségének növelése, kialakítása, vagyis mindig az az érték, amelyet a tanuló tud nyújtani a tantervi követelmények teljesítésében. Ez pedig a tanuló teljes személyisége által nyújtott legjobb teljesítménye.

A tanulói teljesítményt olyan összetevők határozzák meg, mint a teljesítőképesség, teljesítőkészség és a teljesítményt befolyásoló körülmények.

A teljesítőképesség alapja a tanuló motoros képességeinek szintje. A képességek alapfeltételek, amelyek a cselekvések, a cselekvéssorozatokból álló fizikai tevékenységek sikeres végrehajtását lehetővé teszik.

A teljesítőkészség legfontosabb meghatározója a teljesítmény. A személyiség motiváló szférájába tartozik, mozgósítja a pszichikai, fizikai erőket a teljesítmény végrehajtására. Motiváló erői a céltudatosság és az aktivitás.

A teljesítményt befolyásoló körülmények alatt azokat a feltételeket értjük, amelyek között a teljesítmény lezajlik. Olyan jelentős és figyelmet érdemlő komponensekből áll, mint az életmód, motívumok, erőnlét, egészségi állapot, diszpozíció, miliő, időjárás, eszközök, szociális viszonyok, a tanító-tanár személyisége.

Az ellenőrzés funkciója

Valamely tevékenység eredményeinek ismerete általában a teljesítmények javulásához vezet. Ezért minden tanulónak tisztában kell lennie saját testi és sportbeli teljesítményeivel, illetve a teljesítőképességében beállt változásokkal. Csak ennek tudata lehet ösztönző erő a további gyakorláshoz, továbbfejlődéshez, a pozitív viselkedésmód kialakításához.

A teljesítményellenőrzés dinamikus pedagógiai erő, és az egész oktatási, nevelési folyamatot át kell hatnia ahhoz, hogy funkcióját teljesíthesse. Sajnos iskoláink gyakorlatában többnyire nem erről van szó. Sokszor az ellenőrzés a gyakorlatbemutatás merev rendszerén alapul, amennyiben a tanuló teljesítményét egy adott időpontban „leméri” a tanító, tanár, valamilyen tantervi követelmény alapján. Mechanikus eljárás, mert többnyire hiányzik belőle a perspektíva, amely a teljesítmény fejlesztésére irányul, és figyelmen kívül hagyja a már elért és még várható eredményeket. Az ellenőrzés így csak az osztályzásra redukálódik — ami valójában csak egy része a teljesítményértékelésnek —, s eltekint a tanulói személyiséggel kapcsolatos teljesítménybeli és magatartásbeli fejlődés megítélésétől.

Az iskolai testnevelésben a teljesítmény ellenőrzésnek elsődleges funkciója, hogy megmutassa a fejlődési irányvonalakat. A személyiség fejlődésnek olyan minőségi változásaiban nyilvánuljon meg, mint a motoros képességek optimális szintje, a mozgáskészségek ismerete, a magatartás fejlődése, a beállítódás időszerűsége, a tudatosság célszerűsége.

Jaworsky (1968) felfogása szerint a teljesítmény ellenőrzésnek három funkciója van:

Didaktikai funkció, amely kifejezi a tanulás eredményeit, amelyeket a tanulók az oktatás, képzés megtervezett folyamatában elérnek.

Nevelési funkció, amely a tanulóknak a velük szemben támasztott követelményekhez való aktív viszonyára épül. Segítségével alakítható ki a fegyelmezett magatartás és fokozható a teljesítményre való törekvés.

Társadalmi funkció, amely magába foglalja a tanulók előkészítését az életre. Arra, hogy a gyakorlatban önállóan alkalmazzák a megszerzett ismereteiket, képességeiket, készségeiket az élet különböző területein.

Az ellenőrzés nevelési jelentősége és formái a testnevelésben

Az ellenőrzésnek fontos nevelési jelentősége van. Minden tanuló igényli, hogy tevékenységét a környezete — amelyben él — értékelje. Pozitív értékelés esetén megerősödik önbizalma, biztonságérzete. Elismerést, jutalmat kap nevelőjétől — és környezetétől — amely további kitartó munkára ösztönzi. Emberi tulajdonság, hogy mindenki igényli mások elismerését, saját munkájának megbecsülését. Olyan motívum ez, amely az ember értékrendjének kialakulását már iskolás korban megalapozza. A gyermek elfogadja azt is, amikor a hiányosságaira rámutatnak. Tudja, érzi, hogy nevelője az ő érdekében teszi meg bíráló megjegyzéseit, tárja fel munkatevékenységében a hibákat. Igazságérzete azonban megköveteli, hogy reálisan értékeljék. A további ösztönzésre kihatással van, hogy milyen módon történik az értékelése. Semmi esetre sem szabad az ellenőrzést csak a hibakeresésre leszűkíteni, a hiányosságok felsorolására korlátozni, mert kedvét szegi a tanulóknak, elbátortalanodnak, és ez gátolja a fejlődésüket.

Az ellenőrzés hatékonysága függ attól, hogy mennyire rendszeres és folyamatos. Csak az időben feltárt hibák kijavítása segít a jó mozgáskészségek kialakulásában, a helytelen beidegzések megakadályozásában.

A testnevelési feladatok ellenőrzése főként a gyakorlati munkára szorítkozik. Nagyon hatékony nevelési módszer az a forma, amikor a nevelő bevonja a tanulókat az ellenőrző, értékelő tevékenységbe. Különösen alkalmasak erre a csapatfoglalkozások és a teljesítménypróbák, felmérések. Megfelelő irányítással, szervezéssel nagyon eredményes lehetnek: segíthetik a tanulók közös munkáját és elősegíthetik önellenőrzési készségük kialakulását is.

Gyakorlatunkban az ellenőrzésnek két formáját alkalmazzuk. Egyik a folyamatos, másik az időszakos ellenőrzés.

Folyamatos ellenőrzés alatt azt a formát értjük, amikor a nevelő az *oktatás folyamatában állandóan* figyelemmel kíséri a tanulók gyakorlati munkáját, értékeli eredményüket. Ez az ellenőrzési forma a testnevelés oktatásában *alapvető jelentőségű*, a munka gyakorlati jellege miatt indokolt.

Időszakos ellenőrzés a tanulók tudásának elbírálása az *előre kijelölt ellenőrző feladatok alapján*. Félévenként és sportáganként legfeljebb két-két feladat szerepeljen ellenőrző gyakorlatként. Az előre kijelölt ellenőrzési feladatot ismertetni kell a tanulókkal, már az anyagfeldolgozás időszakában.

Értékelés, osztályozás

Az iskolai rendtartás foglalkozik a tanulók tanulmányi eredményének értékelésével. Előírja, hogy az eredmények megállapításának alapja a tanuló teljesítményének egybevetése a tantervi követelményekkel.

Az osztályozás a tanulók értékelésének pedagógiaiilag elfogadott formája. Akkor beszélünk róla, ha a tanulói teljesítményt számszerűen és differenciáltan értékelve, az eredmény osztályzatokban jut kifejezésre. Az osztályzat a tantervi

követelmények mércéje és a társadalmi ítélet szimbóluma a végzett munkáról. Motiváló hatású a teljesítmény végrehajtásakor, bár teljes egészében nem ad tájékoztatást a tanuló pszichikai, fizikai erőfelfejtésének mértékéről, melyet a siker érdekében tett.

A tanulók nem egyformák. Bár azonos életkorúak, motoros képességeik gyakran eltérést mutatnak. Teljesítőképességük függ az alkati adottságoktól, azok egyéni fejlettségi fokától. Amíg az egyik tanuló könnyen, különösebb gyakorlás nélkül, alkati előnyeit kihasználva teljesíti a feladatokat, addig a másik csak szorgalommal, rendszeres gyakorlással tudja felmutatni ugyanazt a (vagy esetleg kisebb) teljesítményt. A tantervi követelmények teljesítésének szintje tehát nem mindig fejezi ki reálisan azt, hogy a tanuló milyen mértékben vette ki részét a munkából. Pedig a nevelés érdekében éppen a gyakorlás hatáskiváltó, képző szerepe a fontos, még alacsonyabb teljesítményszint esetében is.

Nem hagyható figyelmen kívül, bár külön nem osztályozható, a tanuló szorgalma, az, hogy mekkora igyekezettel fejlesztette képességeit, készségeit azért, hogy eljusson egy adott színvonalra. Ezzel értékeljük, elismerjük a tanulási tevékenységét, akarati-erkölcsi tulajdonságát, s ösztönözzük a még aktívabb részvételre. Ilyen formában végül is a nevelési célkitűzéseinket valósítjuk meg és bízhatunk abban, hogy a tanuló hosszútávon megszereti a testnevelést. Olyan motívum ez, amely arra serkenti a tanulókat, hogy a kötelező testnevelési órán kívül is részt vegyenek sport-foglalkozásokon. Nevelési célunk egyike éppen az, hogy minél több tanulót bevonjunk a tanórán kívüli sportmunkába.

A testnevelési osztályzat megállapításakor figyelembe kell venni a tantervi követelmények által előírt teljesítményt, annak minőségét, a mozgás-feladat megoldásához szükséges ismereteket és azok alkalmazását;

a tanulók neveltségi szintjét (aktivitását, erkölcsi, akarati megnyilatkozásait);

a tanórán kívüli, önkéntes testnevelési és sporttevékenységet, a versenyeken elért eredményt.

A tantervi követelményekben elért eredményt a gyakorlati teljesítmény alapján kell értékelni, de csak *azokból az anyagrészekből, amelyekre a követelmények vonatkoznak*.

A rendtartás, a teljesítmény értékelésére, ugyanúgy, mint a többi tantárgynál, öt érdemjegyet állapít meg. Kitűnő (5), jeles (4), jó (3), elégséges (2), elégtelen (1).

Minden tanulónak kötelessége, hogy a tanterv által előírt követelményeket valamilyen mértékben teljesítse. A végső osztályzat vegye figyelembe az egyéni adottságokat, különbségeket. Ezért *a teljesítményben a tanulónak önmagához mért fejlődését kell elsősorban értékelni*. Azt az előrehaladást, amelyet felmutat abban, hogy megszerzett ismereteit, készségeit, milyen mértékben tudja alkalmazni. A tanulóktól teljesítményt követelni centiméterben, másodpercben stb. nem szabad. Nevelői törekvésünk egyik feladata, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését, igényét a rendszeres testnevelés, sportolás, játék iránt és ezt ki is elégítse. Éppen ezért *a bukátás ellenében áll nevelési törekvésünkkel*, a testnevelés céljával. Alkalmazása csak abban az esetben indokolt, ha valamelyik tanuló részéről teljes passzivitás, demoralizáló magatartás mutatkozik meg. Az ilyen esetet meg kell beszélni a tanuló szüleivel,

osztályfőnökével, az iskola igazgatójával, de nevelési haszon lehet, ha az osztályközösséggel is beszélgetünk az eseményről.

A tanulók folyamatos és időszakos ellenőrzése során szerzett érdemjegyeiről *nyilvántartást* kell vezetni, mert e két ellenőrzési forma az osztályzás alapja. Az alsó tagozatban célszerű, ha a folyamatos megfigyelés alapján adott érdemjegyeket közvetlenül az osztályozó naplóba vezeti be a nevelő.

Az értékelés különböző pedagógiai szemléletei

A tanulók teljesítményének objektív értékelése feltételezi a tanulói személyiség ismeretét, a tanár sokoldalú pedagógiai és szakmai képzettségét, feltétlen igazságosságot, előítéletlenséget, mentességet, segítőkészséget a tanulóval szemben, átgondoltságot, szakma-ismeretet, jó nevelői érzéket stb. Az értékelés felel meg azoknak a követelményeknek, amelyeket a társadalom, a szülők és maguk a tanulók is támasztanak a neveléssel, képzéssel — és magával a testnevelés tantárggyal — szemben.

Legtöbb országban értékeli (osztályozzák) a testnevelést. Az értékelés, osztályozás pedagógiai útkeresése sok időszerű problémát felvet. A legjobb megoldást keresi a tanulók teljesítményeinek megítélésére. A különböző felfogásokban tükröződnek az egyéni vélemények, iskolaszervezeti kérdések, rendeletek, utasítások, pedagógiai megfontolások. Tanulságos néhány gondolatot e kérdésről felvetni. Vannak, akik azt a véleményüket hangoztatják, hogy a tanulók testnevelési értékelésének *szubjektíven*, osztályozás nélkül, csupán becslés formájában kell megtörténnie. E felfogás szerint — feltételezve, hogy a pedagógiai jó szándék vezeti —, az ilyen szabadabb forma nevelő ereje nagyobb és ez által a tanulók közelebb kerülnek a sporthoz, rátalálnak a sport örömeire és jobb kapcsolatuk alakul ki a tantárggyal. Az értékelést csak a megfelelő, a nem felelt meg formában ajánlják kifejezni. A vélemény képviselői elsősorban a tanulók törekvését, egyéni erőfeszítését, jó szándékát, adottságait és egyéb más tényezőket vesznek figyelembe az értékelésnél. Mindez nem pedagógiai szándék. Mivel azonban a tantárgy tanterve előírja az ismeretszajátítás fokára vonatkozó követelményeket, az értékelést objektíven kénytelen megtenni a tanár — bár legtöbb esetben „rugalmasan” módosítja is —, az előbbi tényezők valamelyike alapján, így valójában nem a társadalmi követelmények az irányadók, hanem a különböző befolyásoló tényezők. Találhatóak olyan felfogások is, hogy a tanulók differenciált értékelését kell megvalósítani (a fejlettségi szintet kell figyelembe venni) és *relative* kell az osztályzatot megállapítani. Viszonyítani kell a teljesítményeket és a tanulókat egymáshoz, mert az egyes testalkati típusok nem alkalmasak a tornára, mások az atlétikára vagy a sportjátékokra. A testsúly és testmagasság lényegesen befolyásolja az egyes sportágakban elért teljesítményt. Ez a felfogás is tartalmaz némi igazságot, de megvalósítása nem látszik időszerűnek. Olyan kutatásokat, vizsgálatokat igényel egy ilyen értékelő skála, amely megalapozott összefüggéseket mutat ki a különböző testgyakorlati ágak és a tanulók egyéni adottságai, testalkati típusai között, sőt nem hagyhatja figyelmen kívül a belső feltételeket sem. Amellett, hogy nagyon időigényes szervezési, technikai és adminisztrációs munkát kíván meg az értékelésnek ez a formája, egyik tanuló sem „tipizálható” a sportágak szerint. Nem lenne helyes az érés-fejlődés ilyen korai szakaszában csupán a külső ismertetőjegyek alapján besorolni a tanulókat valamelyik sportágba vagy versenyszámba. Ellentmondásban áll ez az értékelési

forma a testnevelés célkitűzéseivel is, mert a tantárgy elsősorban a fiatal szervezet sokoldalú funkciókra való alkalmasságát kívánja elérni.

A visszajelzés pedagógiai szerepe a tanulók testnevelésében nyújtott teljesítményeiről

A felnövekvő nemzedéket az élet küzdelmeire kell felkészíteni, hogy elbirják a fizikai, de még inkább a pszichés terheléseket. A testnevelés az iskolai tárgyak közül az, amelyik erre a felkészítésre alkalmas. A visszajelzés szempontjából ez alapvető fontosságú tény. A tanítói, tanári visszajelzés, mint külső vagy megerősített visszajelzés kapcsolódik a tanuló belső visszajelzéséhez úgy, hogy a belső visszajelzést kiegészíti vagy megerősíti. Ezt nevezzük megerősített visszajelzésnek. A megerősített visszajelzés legfontosabb összetevői az eredmények ismeretének (képességgel összefüggő információk), illetve a teljesítmények ismeretének (képességekkel összefüggő információk) biztosítása.

1. ábra: A megerősített visszajelzés változatai (Magill, 1993)

Egyidejű: a mozgás végrehajtása közben adott információ	Befejezés utáni: a mozgás befejezése után adott információ
Azonnali: közvetlenül a mozgást követően adott információ	Késleltetett: a cselekvés befejezése után, késleltetve adott információ
Verbális: szavakkal kifejezhető információ	Nem verbális: szavakkal nem kifejezhető
Összegyűjtött: korábbi eredményeket megjelenítő együttes információ	Elkülönített: minden teljesítményt külön választva megjelenítő információ
Az eredmények ismerete: a végrehajtás utáni információk az eredményről	A teljesítmény ismerete: a végrehajtás utáni információ a teljesítményről

A megerősített visszajelzések lehetnek mennyiségi és minőségi visszajelzések. A visszajelzések sokféleségét tekintve az a fontos, hogy kedvezően befolyásolják a motoros készségek tanulását.

A tanulók készségtanulásában, azaz a tantervi tartalmak elsajátításában nyújtott teljesítményét osztályzatok formájában fejezzük ki. Az osztályzás is visszajelzési forma, amely azonban nemcsak a tanár és a tanuló között működő visszajelzés, hanem a szülő és a tanár közötti visszajelzési forma is. Az osztályzás tehát, mint visszajelzési forma azáltal válik társadalmi faktorrá, hogy kilép az iskola sajátos pedagógiai viszonyhelyzetéből és feltárja az ebből fakadó eredményeket a társadalom tagjai számára. A testnevelésben az ötfokozatú normarendszerben elért értéket mindig mérhető, a tanulók által jól érthető követelmények teljesítése alapján állapítjuk meg. A mérhetőséget fontos hangsúlyozni, mert ezzel biztosítjuk azt a pedagógiai eljárást, hogy ne a tanító, tanár, hanem a tanuló értékeli saját magát. A minden tanuló számára kapaszkodót jelentő osztályzatok és a motoros próbákban nyújtott teljesítmények együtt olyan segítséget és támaszt adnak a tanulóknak és a szülőknek, amely valóban hozzájárul a testnevelés személyiségformáló jelentőségéhez. Ha így értékeljük a testnevelést, akkor az osztályzás valós társadalmi szerepének betöltése révén, hatékony

motiváló eszköznek és nem szorongást keltő módszerek fogják tekinteni a szülők, és a pedagógiai szakemberek, valamint az oktatás irányítói.

2. ábra A tanulói teljesítmény-szerkezet összetevői

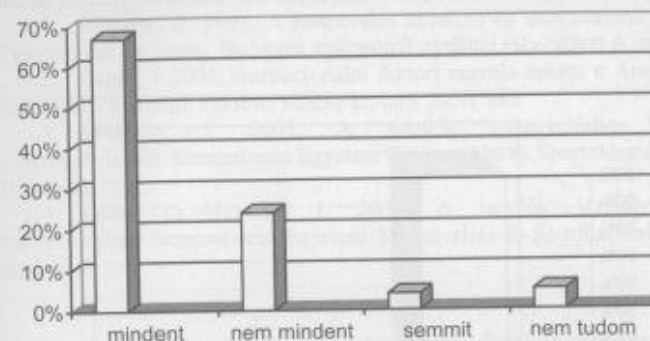
TELJESÍTMÉNY-SZERKEZET		
KÉPZÉSI TÉNYEZŐK:	NEVELÉSI TÉNYEZŐK:	EGYÉB – SZUBJEKTÍV TÉNYEZŐK:
képességek fejlesztése technikai képzés taktikai képzés organikus feltételek megteremtése erőnlét ismeretszerző készség módszertan szervezési eljárások oktatási eljárások	szükségletek erkölcsi arculat igénykeltés személyiségi tulajdonságok kifejlesztése (akarat, önuralom, sportszerűség, bátorság, stb.) tanító-tanár-tanuló kapcsolata	egészségi állapot életmód időjárás tehetség miliő sportszerek, eszközök szociális viszonyok kapcsolatteremtő készség diszpozíciók
TELJESÍTŐ- KÉPESSÉG képesség, ismeret - tudás	TELJESÍTŐ- KÉPESSÉG mobilizációs erők	BEFOLYÁSOLÓ KÖRÜLMÉNYEK gátló és serkentő tényezők
SZEMÉLYISÉG		
TELJESÍTMÉNY		

A tanulók viszonyulása a testneveléshez és a testnevelési osztályzatokhoz

A tantervekben kialakult tantárgyi struktúrák a tanulók által elfogadottak, ami azt jelenti, hogy a tanulók nem gondolkodnak az egyes tantárgyak hasznosságán vagy felesleges voltán. Az ilyen irányú gondolkodás akkor jelenik meg, amikor a tanulónak nehézségei támadnak egyes tantárgyakkal, akár a tárgy valódi nehézségei és a tanuló hiányos képességei, illetve a tanító, tanár, személyisége miatt. Mindkettő valódi pedagógiai problémaként jelenik meg.

Egy korábban végzett vizsgálat során kérdőíves módszer segítségével a tanulók véleményét kértük az értékelésről, osztályzásról általában, illetve a testnevelésről, a testnevelés osztályzásáról. A minta elemszáma 567 tanuló volt. A kérdésekre adott válaszokat százalékos értékek mentén dolgoztuk fel. Fontos megjegyezni, hogy a kapott válaszoknak több mint 60%-át a felső osztályokba járó tanulók adták, ami azt jelenti, hogy az adott válaszok kellő tapasztalatot és megfontoltságot tételeznek fel.

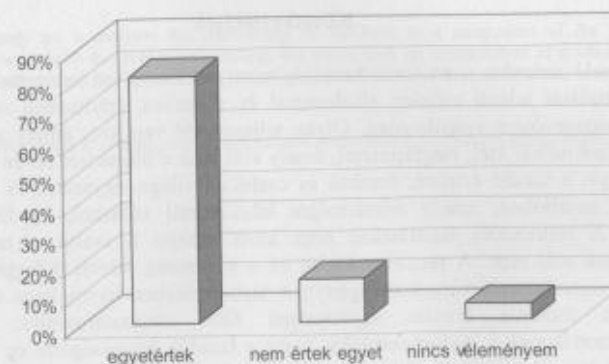
1. diagram. Mely tantárgyakat kell osztályozni az általános és középiskolában?



A válaszok százalékos megoszlása jól mutatja, hogy a tanulók 67%-a egyetért a minden tantárgyra kiterjedő osztályzással. Az érdemjegy ilyen indoklása arra utal, hogy a követelményekhez való viszonyítás jelen van a tanulóknál.

Érdekes megnézni, mit nyilatkoztak a tanulók a testnevelés osztályzásáról. A válaszok bemutatása a 2. számú diagramon látható.

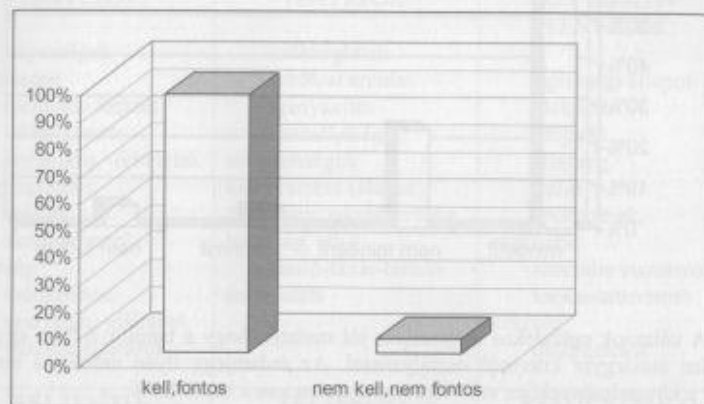
2. diagram. A testnevelés osztályzása



A testnevelés osztályzásával a tanulók 81%-a ért egyet, 14 %-a nem ért egyet, míg 5%-nak nincs véleménye. Az eredmények magukért beszélnek. Kitűnik, hogy a tanulóknak nincs kétség és szorongás a testnevelési osztályzatok miatt. Az osztályzással nem egyező vagy indifferens válaszok okait a „nem vagyok eléggé ügyes” megállapításban találhatjuk meg.

A felmérésben részt vevő tanulók véleményét kikértük a testnevelés tantárgyról és a tantárgy fontosságáról is. A kapott eredmények a 3. számú diagramon láthatóak.

3. diagram. A testnevelés tantárgy fontossága



A tanulók 95%-a nyilatkozta azt, hogy a testnevelés fontos és kell az iskola tantervében. A kérdésre adott válaszok százalékos aránya erősíti meg igazán a korábbi kérdésekben körvonalozódó válaszok mértékét. A tanulóknak kell a testnevelés tantárgy, ezért nagyon fontos megfelelő eszközökkel végezni teljesítményük számszerű értékelését is az oktatás folyamán.

Következtetések

A tanuló számára a motoros tanulás, mint viselkedés az ismeretek közvetlen megtapasztalását jelenti minden alkalommal és a fentiek értelmében személyisége minden összetevőjére vonatkozóan. Olyan teljességről van szó, amely teljességet a tanuló szünet nélkül átél, megtapasztal, amely elől csak a felmentés révén menekülhet meg. Vagyis a tanuló értelmi, érzelmi és cselekvő világa egyszerre és közvetlenül érintett a tanulásban, amely érintettségére közvetlenül válaszol, kendőzetlenül és őszintén. A testnevelés tanulásakor nem lehet elbújni a tanító, a tanár, de az osztálytársak elől sem. A tanuló számára ez a nyitottság jelenti a legpontosabb és folytonos visszajelzésre vonatkozó igényt. A testnevelésben használatos visszajelzési formák a motoros tanulás sajátosságai által meghatározottak. Ennek a meghatározottságnak a legfontosabbika, hogy a tanulók képességeire és készségeire egyaránt kiterjed, ami csak fokozza a testnevelés vonatkozásában a visszajelzés teljességét.

Ha végiggondoljuk, hogy az osztályzat a testnevelés esetében nem csupán egy érdemjegy, hanem egy teljes személyiségre vonatkozó értékképző tevékenység normatív eredményének kifejezése, akkor a visszajelzésnek ez a formája nemcsak a testnevelésben nyújtott teljesítményt fejezi ki.

Felhasznált irodalom

1. Báthory, B. 1991. A testnevelés elmélete és módszertana. Magyar Testnevelési Egyetem. Budapest.
2. Lepeš, J. 2004. Institucionalni faktori razvoja sporta u Autonomnoj Pokrajini Vojvodini. Fakultet fizičke kulture. Novi Sad.
3. Makszin, I. 2005. A tanulók testnevelésben nyújtott teljesítményeiről. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar. Budapest.
4. Oláh, Zs.-Makszin, I. 2005. A tanulók viszonyulása a testneveléshez. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar. Budapest.

Aktuelna problematika ocenjivanja školskog fizičkog vaspitanja

Sažetak

Ocenjivanje i vrednovanje su veoma bitni elementi obrazovno-vaspitanog rada. Upravo zbog toga, ovaj rad je pokušaj da se odnosi u ovoj delatnosti preciznije objasne. Pojam ocenjivanja se ne sme usko tumačiti; mora se detaljnije razmotriti i njegova društvena uloga.

Ključne reči: povratna informacija, pedagoški sistem, uspeh učenika, vrednovanje, ocenjivanje.

The newest questions of Physical Education evaluation

Abstract

In this study we investigate the relationship of feedback as a component of the educational-instructional process, with the evaluation, grading. We reveal such an interpretation of grading, which are related to the feedback and this is more than just simple identification of the mark but this is the social role of both actions.

Key-words: feedback, pedagogical system, student performance, evaluation, giving marks.

Számítógépek az általános iskoláinkban

Námesztovszki Zsolt

Újvidéki Tudományegyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
namesz@stcable.co.yu

Összefoglaló

A munka feltérképezi a számítógép lehetséges felhasználási formáit az általános iskolában. Vizsgálja a pedagógusok és a tanulók viszonyát a PC-khez, párhuzamot von a kettő között. Részletezi a tanítók és a tanárok, valamint a diákok megváltozott helyzetét és szerepét a jövő tanulási környezetében. Felhívja a figyelmet az esetleges buktatókra és tévhitre, és a számítógép rejtette veszélyekre. Az állításokat a vajdasági iskolákban készített felmérések, és ezek összehasonlításai támasztják alá.

Kulcsszavak: számítógéppel támogatott oktatás, tanulási környezet, iskola.

Bevezető

A szakmájáért és a gyerekekért felelősséget érző pedagógus nap mint nap szembesül azzal a problémával, hogy a világunkat működtető tudás hogyan növekszik (A legtöbb szakértő egyetért abban, hogy az emberi ismeret összessége, azaz mindaz, amit fajunk tud, immár minden második évben megkétszereződik!), és megpróbálja ezt az egyre növekvő mennyiségű ismeretet a tanulók agyába préselni. Sokszor megrémülünk, hogy diákjaink mennyire bizonytalanul látják mindennek a tudományos alapjait.

Vajon kiengedhetjük-e őket az életbe úgy, hogy csak a töredékét sikerült megtanítani annak a tudásanyagának, ami nélkül (szerintünk) nem lehet megérteni a világ működését. Vajon helyesen cselekszünk-e, amikor megpróbáljuk felvenni a versenyt az információáradattal?

Egyre nyilvánvalóbbá válik számunkra, hogy a lépéstartás lehetetlen, mert az egyre növekvő információmennyiség eleve feldolgozatlan, strukturálatlan, ilyen formában nem adható át diákjainknak. Másrészt az általános képzés időtartama korlátozott, és a naponta tanulásra fordítható idő sem növelhető ennél tovább. Harmadrészt pedig agyunk kapacitása, és információfeldolgozási sebessége sem korlátlan.

Az oktatás feladata nem elsősorban e hatalmas adatmennyiség átadása, hanem a szilárd alapismeretek és olyan készségek kimunkálása, amelyek alkalmasak az önálló munkára, ismeretszerzésre és tanulásra. A számítástechnika fejlődése még

kifejezettebb, mint a többi tudományágé, ezért az informatikában az önálló problémamegoldáshoz és tanuláshoz szükséges készségek kifejlesztése még fontosabb.

Számítógépekkel találkozhatunk az élet minden területén, elterjedésük akkora, hogy néhány év múlva a számítógép használatának ismerete az alapképesség egyik legfontosabb pillére lesz. Ha az iskola célja az életre való felkészítés, akkor komoly lépéseket kell tenni annak érdekében, hogy az oktatási intézményből kilépő gyermek gyakorlati számítógép-felhasználó tudással rendelkezzen.

A pedagógusok és a számítógép

1900-ban a londoni Harrods áruház egy forradalmian új dologgal szolgált a vásárlói számára. Mozgólépcsőnek hívták, és a vásárlókat szállította a földszintről az emeletre. Az emberek nem tudták, mit gondoljanak az új szerkezetről. Az újságokban megjelent cikkekben a tudósok eltanácsolták őket a használatától mondván, hogy a gyors emelkedés miatt el fogják veszíteni az eszméletüket. Olyan magasra hágott a nyugtalanság, hogy a Harrods kénytelen volt a mozgólépcsőn tett utazás végén az utasokat egy-egy pohárka brandyvel megkínálni.

Mind a mai napig él félelem az emberiségben, amikor új találmányok születnek. Nincsen ez másképpen a számítógépekkel és a számítógépek segített oktatással sem.

„Miért akarná bárki is, hogy tanulói az Interneten szörfölve tanuljanak? Mi történik a tanárral? Miért nem jó úgy, ahogy azt évszázadok óta csináljuk?” Merült fel a kérdés.

A számítógépek jelenléte a hétköznapi életben és az oktatásban is a kilencvenes évek elejétől egyre kifejezettebb.

Ebben az időben az állami műsor helyett a parabolaantennákon beköszöntött egy új stílus, egy új életszemlélet, új fogyasztói norma. Az ideológiailag és pedagógiailag helyesnek vélt Frédi-Béni és a gyermek-operett Hófehérkét felváltotta G. I. Joe, X-Men, Rambo erőszakossága és a „vau szeretünk barbie” együgyűsége. A diákokat lenyűgözte a sok csatorna, a szabadság azon érzése, ahogyan az ember gombnyomásra váltogathatta az országokat.

A diákok gondolkodásvilágára a nyugati kultúra kommersziális elemei egyre jobban hatottak, és ez beszűrődött az iskolai életbe is.

Ebben a problémával terhes világban jelent meg a számítógép, egy újabb eleme a nyugati kultúrának. Ráadásul az oktatás centrumában bukkant fel.

A tanárok három csoportra oszlottak: az egyik csoport féltette az oktatást egy újabb kétes vállalkozástól érezve azt, hogy a fejlődés ilyen irányba erőteljesen befolyásolhatja a hagyományos tanár-diák viszonyt. Egyfajta intellektuális ludditizmus, gép- és technikaellenesség jellemezte őket. Ennek egyik mozgatórugója volt a nagyfokú félelem amiatt, hogy a kezelés kívülről látszólagos bonyolultsága miatt nem lesznek képesek soha elsajátítani a számítógép használatát. Ismereteik így részben elavulnak, rendkívüli tanulási terhek kerülnek a vállukra, miközben helyt kell állniuk az iskolában, az oktatásban.

A másik csoport lelkesen üdvözölte a számítógépes rendszerek oktatásban való jelentkezését, ők voltak, akik a Commodore 16-os gépeken összeeskábálták az első primitív oktatóprogramokat.

A pedagógusok nagy része azonban kívárt. Ők már átélték a programozott oktatást, az iskolatétvét, tantervi reformokat, bölcs előrelátással kívárták, mi sül ki az

egészből. Mire kiderült, hogy itt valójában többről van szó, mint a gyerekek éppen aktuális játékszeréről, a mezőny már messze járt tőlük.

Tavaly felmérést végeztek Németországban arról, hogy a tanárok miért nem kedvelik a számítógépet, a számítógéppel segített oktatást. Ennek legfontosabb okai a következők:

- Félelem a változástól, a régi szakértelem elavulásától
- „Én egy született technikai analfabéta vagyok!”: lelki gátlások a tanulásban
- „Rám talán már nincs is szükség?!”: azonosulási képtelenség a tanári szerep változásával
- Számítógépes szakértelem: a diákok előnye behozhatatlannak látszik
- „Itt minden angolul van?!”: más nyelv, más kultúra dominanciájától félnek
- Az iskolai hálózaton és a honlapon rendelkezésre álló kommunikációs lehetőség kényszer is: a szakmai és a laikus nyilvánosság előtti állandó megmérettetés feszültséget kelt
- Idegen az iskolában, az oktatásban az általa közvetített szemléletmód
- Félelem az oktatás elszemélytelenedésétől.

Az ember társas lény. Minél több technikát viszünk be a társadalomba, annál több ember fog csoportokba tömörülni, annál többen akarnak más emberekkel együtt lenni a mozikban, a koncerteken, a bevásárlások alatt.

Az elképzelést, amelyik azt vallja, hogy a klasszikus iskolának vége, a távtanulását a jövő, a mozik példája kérdőjelezheti meg. Mint tudjuk, a múlt század nyolcvanas éveiben már otthon is megvalósulhatott a mozizás a videókölcsönzésnek és a filmek egyszerű, olcsó és gyors sokszorosításának (VHS kazetta) köszönhetően. Manapság már nagy képernyőkön nézhetjük a filmeket otthonainkban, tökéletes tér- és hanghatás mellett (házimozirendszerek). A mozik azonban nem szűntek meg, mert moziba nem csupán azért járunk, hogy filmet nézzünk, hanem hogy kétszáz másik emberrel közösen sirjunk vagy nevéssünk.

Ezen oknál fogva nagyon kevesen fogják választani az elektromos otthoni munkavégzést is. Jó dolog otthon maradni, ha váratlan problémánk adódik, és a gép segítségével kapcsolatban is lehetünk a munkahelyünkkel, azonban a legtöbb esetben keresni fogjuk a munkahelyen fennálló emberi kapcsolatokat. A videokonferenciák hatékonysága csekély, ha háttérükben nem állnak tényleges összejövetelek; az e-mail levelezés abbamarad, ha nem egészül ki személyes találkozásokkal, vagy ha legalább telefonhívások és/vagy videókapcsolatok nem élénkítik.

A PC egyre több iskolában nem csak tárgyként, hanem a tanulási környezet szerves részeként jelenik meg. A pedagógusnak tudnia kell használni a számítógépet mind az órára való felkészüléskor, mind az órai munka során. Alapvető számítástechnikai és telematikai ismeretek nélkül a tanár munkája nagyon nehezen képzelhető el. Az információs társadalom változó kihívásaira csak az a tanár tudja felkészíteni a gyerekeket, aki maga is benne él ebben a társadalomban, alkalmazni és használni tudja a szinte végtelenül sok információt. Az információ megszerzésének egyik nagyon fontos eszköze a számítógép és a modern telekommunikációs eszközök, forrása pedig az információs szupersztráda, az internet.

Az internet révén nagyon sok oktatásban jól használható anyag érhető el, de lehetővé válik a közvetlen kommunikáció, véleménycseré is. A speciálisan, az adott

tanulási körhöz kapcsolódó és gyakran használt anyag elérése megoldható az iskola saját hálózatán, esetleg egy intranet rendszer kialakításával.

A gyakorló pedagógus a következő módon használhatja a számítógép nyújtotta lehetőségeket:

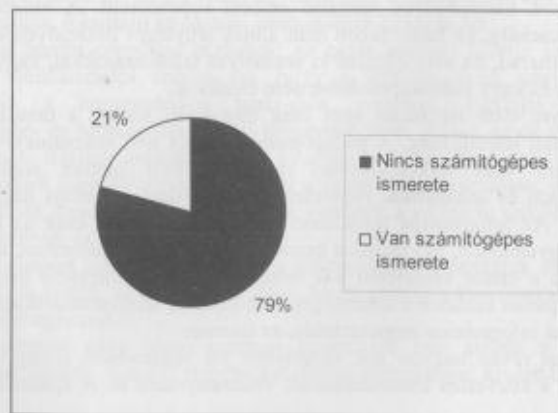
- Segédeszköz (tesztlapok nyomtatása, átlagszámítás)
- Oktatógép (programozott tananyag) – tanulási környezet
- Taneszköz (kép, hang, videó bemutatása) – a legtöbb taneszközt helyettesítheti
- Információforrás az iskolai órákhoz és a továbbképzésekhez (enciklopédiák, internet)
- Kommunikációs eszköz (távoktatás, e-mail, chat, videokonferenciák)

Az iskolai használatra elsősorban az irodai programcsomagok ajánlottak. Az ilyen programcsomag közül a Microsoft Office a legismertebb és a legelterjedtebb. A Microsoft Office legismertebb szoftverei:

- Microsoft Word (szövegszerkesztés): feladatlapok, óravázlat, előadási anyag, oklevelek, meghívók készítése, iskolaújság szerkesztése
- Microsoft Excel (táblázatkészítés): órarendkészítés, hiányzások számítása, átlagszámítás, diagrammok készítése (pl. tanulmányi átlagból)
- Microsoft Power Point (bemutatók, prezentációk készítése): multimédiás előadások, egyszerűbb oktatószoftverek készítése
- Microsoft Frontpage (honlapkészítés): saját honlap, iskola honlapjának elkészítése, óraanyagok feltöltése az Internetre

Fontos, hogy a tanítók, tanárok számítógépes tudása ne lexikális, hanem nyitott, rugalmas és problémamegoldó jellegű legyen. Ez azért fontos, mert a szoftverek környezete, a parancsok elrendezése és a grafikai elrendezés szinte évente változik.

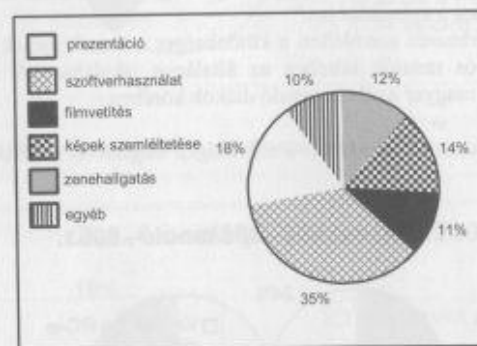
1. diagram. Felmérés: 140 vajdasági pedagógus kikérdezése számítógépes ismereteikről (2000)



1. táblázat. Felmérés a számítógépek használatáról az iskolai órákon (2006)

Osztályok	Pedagógusok száma	Használja a számítógépet	%
1-4. osztály.	440	38	8.63
5-8. osztály	744	25	3.36
Középiskola	750	38	5.07
Összesen	1934	101	5.22

2. diagram. A számítógép leggyakoribb alkalmazásai az iskolai órán



A tanulók és a számítógép

A tanulók nyitottak az újra, így a számítógépek felé is. Nincs bennük előítélet, csálódottság érzése és nem érzik úgy, hogy tudásuk elavult. Sokan már jelentős számítógépes előtudással érkeznek az iskolába. Tanulóink főleg játékokra használják a számítógépeket.

Az informatika tantárgy feladatai az általános iskolában:

- ✓ A tanuló a számítógépet más ismeretek megszerzésére és a különféle készségek kialakítására való eszközként használja.
- ✓ Ismerje a multimédiás eszközöket (e-szótár, oktatóprogram stb.) – több érzékszervvel való megtapasztalás.
- ✓ „Észrevétlenül” történjen a tanulás: a gyerekek a felfedező tevékenységet minden külső késztetés nélkül végzik.

Az informatika tantárgy céljai az általános iskolában:

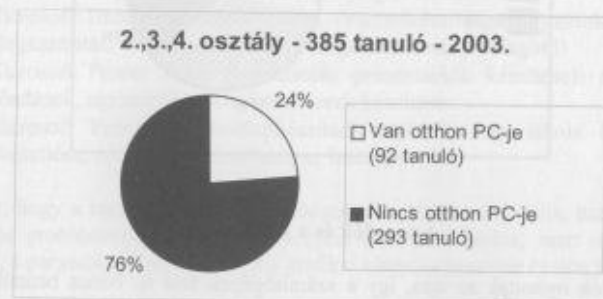
- Arra kell törekedni, hogy a tanulók minél jobban megszeressék a számítógépet, és megismerjék működési mechanizmusát.

- Lássák be, hogy a számítógép sokoldalúságával, hozzáférhetőségével önmagában is, de hálózatra kapcsolva újszerű problémamegoldási lehetőségeket biztosít. Ez a tudás korunkban az alpműveltség része.
- Ismerkedjenek meg a legalapvetőbb számítástechnikai szakkifejezésekkel és azok jelentésével, életkoruknak megfelelő szinten legyenek képesek értelmezni a programok futtatása során kapott információkat.
- Lássák be, hogy az információ megjelenésének, közlésének sok formája van.

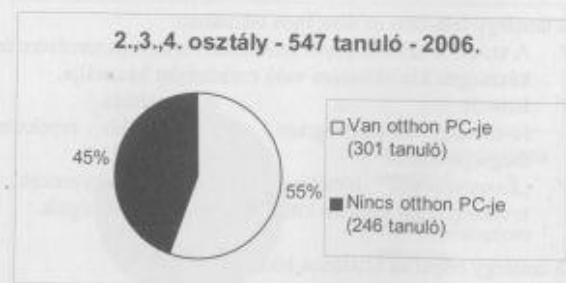
Az számítógéppel támogatott oktatás esetében a következő lehetne a mottónk: „A számítógép segítségével egy lebilincselő, szórakoztató tanulási világ jelenjen meg, amellyel a gyerekek tanulási tapasztalata is gazdagodik. És ezen keresztül ismerjék meg és szeressék meg a számítógépet!”

A következő felmérés szemlélteti a különbséget a számítógépek megléténél és a tudásszintet az alsós tanulók körében az általános iskolában. A felmérés Észak-Bácskában készült, magyar nyelven tanuló diákok körében.

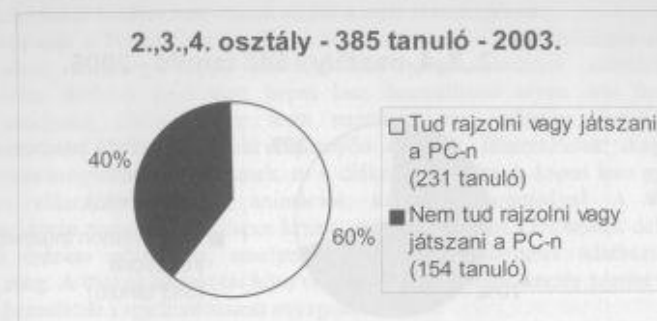
3. diagram. Összesített eredmény a számítógép meglétéről – 2003.



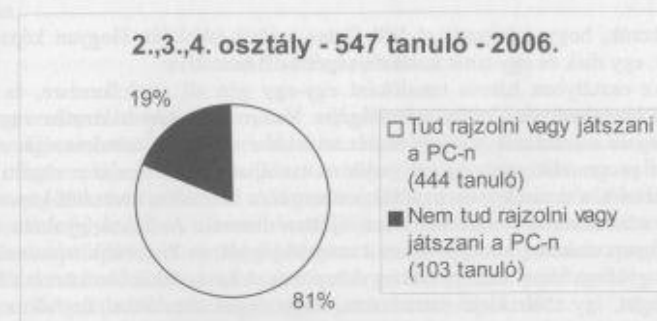
4. diagram. Összesített eredmény a számítógép meglétéről - 2006



5. diagram. Összesített eredmény a tudásszintről – 2003.

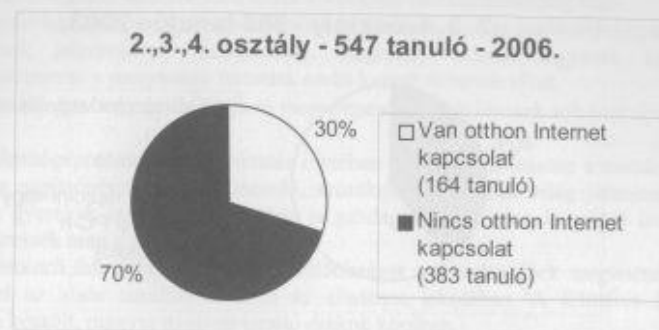


6. diagram. Összesített eredmény a tudásszintről – 2006.



7. diagram. Összesített eredmény az internetkapcsolat meglétéről – 2003.





A jövő tanulási környezete

Nézzük, hogyan képzei el Bill Gates a jövő iskoláját. Hogyan képzei el egy osztály, egy diák és egy tanár tevékenységét 5-10 év múlva:

„Az osztályban három tanulóként egy-egy gép áll rendelkezésre, és az iskola minden tanárának van külön számítógépe. Valamennyi gép hálózatra van kötve. A tananyag és a feladatok jelentős részét az iskolai szerverek tartalmazzák, a diákok a tanulási programok segítségével önállóan tanulhatnak. A rendszer rögzíti a diákok előmenetelét, a tanárok – és a szülők, otthonról, a hálózaton keresztül kapcsolódva az iskolai adatbázishoz – erről bármikor tájékozódhatnak. A diákok gyakran dolgoznak kisebb csoportokban, középpontban a számítógéppel, és kicserélik tapasztalataikat. A tanulás gyakran téma- és nem tantárgyközpontú. A tanár ritkábban közvetít frontálisan tananyagot, így több ideje marad arra, hogy egyes tanulókkal foglalkozzon. Segít annak, akinek szüksége van rá, kiscsoportos vagy csoportok közötti beszélgetéseket vezet, tanácsokat ad és motiválja a gyerekeket. Lássunk egy példát a tanuló oldaláról!

Hannát reggel hangosan köszönti a számítógépe, és megjeleníti a képernyőn az arra a napra esedékes feladatokat, melyeket az iskolai szerverről töltött le. Hanna észreveszi, hogy matematikatanára néhány feladatmegoldásban hibákat talált, és beírta a javításhoz szükséges instrukciókat. Később, az iskolában irodalom órán kiselőadást tart, és az ismertett könyv szerzőjének képét a tanterem táblaméretű képernyőjén jeleníti meg az Internetről letöltve. Ebédidőben az iskolai hálózaton keresztül részt vesz a következő heti menzai menüt meghatározó elektronikus szavazásban, majd módosítja saját tanulási programtervezetét és elküldi véleményezésre osztályfőnöke elektronikus postaládájába. Saját elektronikus postáját ellenőrizve másolatot talál arról a levélről, amelyet az iskolaorvos küldött tornatanárának könnyített testnevelésével kapcsolatosan, és elolvashatja kémia tanára levélváltását édesanyjával – amelynek tárgya: órai viselkedésének megítélése. Az iskolai könyvtárban délután a mexikói forradalom témakörével kapcsolatban gyűjt anyagokat, a könyvek mellett CD-ROM-programokat és Internet-forrásokat is használ. Az Interneten keresztül még megnézi egy Dél-Amerikában kutató tudományos expedíció aznapi tevékenységének

elektronikus dokumentációját – osztálya napról napra követi ennek a kutatócsoportnak a munkáját. Hazafelé menet csak néhány könyvet visz magával, házi feladatai az iskolai adatbázisból letöltve már otthon várják a saját számítógépén.

A fizikatanár a Naprendszerrel fog órát tartani. A hálózaton keresztül elérhető adatbázisokból rengeteg kép, videofilm és hangbemondásos animáció áll rendelkezésére. Néhány perc alatt képes lesz összeállítani olyan órai bemutató anyagot, amelynek elkészítéséhez most napokra lenne szükség. Az órán az osztályterem falán lévő nagyméretű képernyőn a képek, filmrészletek, diagramok villámgyorsan megjeleníthetők lesznek, és a diákok kérdésére is képes lesz gyors és szemléletes választ adni ábrák, animációk, képek, bemutatásával. A témakör előkészítése során tematikus weblapot készít, amelyen számos kapcsolatot definiál a különböző érdekes adatokhoz, amelyek a különböző internetes adatbázisokban találhatók meg. A diákok az iskolai könyvtárból vagy otthonról tetszés szerint érthetik el az órán bemutatott vagy hivatkozott anyagokat.”

Ez így első olvasatra meglehetősen technokrata megközelítésnek látszik. Azt hiszem, nem szeretnék ilyen iskolában tanár, de még diák sem lenni. Gates szerencsére nem tanár...

Nézzük meg tehát a legújabb kutatások ismeretében, mi változik a jövő iskolájában.

A tanári szerep változása

A hagyományos tanulási környezet világában a tanár tudásrendszer-közvetítő szerepe a meghatározó. Ő az ismeretek szinte kizárólagos forrása, a tanítási-tanulási folyamat főszereplője, aki „leadja” az anyagot, és megítéli az elsajátítás eredményességének fokát. Minden túlságosan is az ő személyéhez kötődik. Ebben a tanítási-tanulási folyamatban a tanári instrukció dominál: a tanár aktív közvetítő, a tanuló passzív befogadó. A tanulási környezet ennek a koncepciónak megfelelően szerveződik: kész tudásrendszert közvetítő zárt szerkezet, amely jellegéből adódóan gyakran a készségesen alkalmazkodót jutalmazza és kedvez a középszerű kialakulásának.

A tanulás új koncepciója más feltételrendszerben gondolkodik. A főszereplő a tanuló személy, ezért a tanulási program hozzá igazodik. A hatékony, önálló ismeretszerzést optimálisan kialakított tanulási környezet szolgálja.

A tanulás során a tanuló aktívan „konstruálja” tudását, folyamatosan építi belső világát. Tudása személyes és adaptív, eredményessége pedig a cselekvésben mutatkozik meg. A megszerzett tudás egy dinamikus, folyamatosan változó világban való eredményes tevékenységre kell, hogy felkészítsen.

Az új felismeréseknek – és egyúttal az információs társadalom igényeinek – megfelelő modellben az iskola nyitott tanulási környezetként működik. Nem zárt, merev, elszigetelt rendszer többé, hanem több irányban és többszörösen nyitott és rugalmas, orientációs, integráló és szintetizáló tényező.

Nyitott a „hipervilág”, felkészíti a tanulókat a „kibertér” hipermedia rendszerében történő navigálásra. Speciális viszonyba kerül a tanulás technikai infrastruktúrájával, és új típusú kapcsolatot alakít ki a tudástartalmakkal. A változások jelentősen módosítani fogják a hagyományos tanár-diák viszonyt is.

A tanulók önálló haladását tanítóprogramok sokasága teszi lehetővé. A változatos tanulási környezet megadja annak a lehetőségét, hogy minden diák saját kognitív stílusának, tanulási preferenciáinak megfelelően haladjon. A tanár új feladata elsősorban két területre terjed ki:

- A tanulási környezet fejlesztése és a tanulási folyamat szervezése.
- A tanuló számára szükséges segítség, motiváció és megerősítés biztosítása.

A tanulási környezet átalakítása rendkívül munkaigényes feladat, különösen az átmenet első szakaszában. Elsősorban tartalomszolgáltatást és tartalomszervezést jelent. Az új technikai és tartalmi lehetőségeket ugyanis először be kell illeszteni a meglévő tanulási környezetbe. Ez magában foglalja multimédia programok megismerését, értékelését, kiválasztását, esetleg elkészítését, internetadatbázisok megismerését, forrásnyilvántartások, katalógusok, weblapok készítését, adatok letöltését és frissítését, tanító-értékelő programok megismerését, esetleg megalkotását. Komoly feladatot és sok munkát jelent majd az iskolai adatbázis információ-megosztásának, a jogosultságok és hozzáférések kialakításának és a tanulási folyamatok nyomon követésének a megtervezése.

A tanulási folyamat során felkészíti a diákokat az önálló tanulásra; megérteti velük, hogy felelősek saját tanulásuk eredményességéért; segít nekik abban, hogy képesek legyenek felmérni saját tudásuk szintjét; motiválja és biztatja őket; tanácsot és eligazítást ad annak, aki ezt igényli; megmondja a diákoknak, mit kell megtanulniuk, hol és hogyan találják meg az előrehaladásukhoz szükséges információkat és tudástartalmakat.

A tanár maga is folyamatosan tanul az új, nyitott rendszerben, így tanuló társ, aki számos tapasztalata következtében egyúttal szakértő és tanácsadó is ezen a területen. Az új információs technológiák jellegéből adódóan előfordulhat, hogy a diák valamit előbb tanul meg, vagy hamarabb fedez fel, mint a tanár. Meg kell tanulnunk ezt a helyzetet is kezelni. Tudomásul kell vennünk és természetesen kell elfogadnunk, hogy nyitott, változó és folyamatosan bővülő információs környezetben tevékenykedünk.

A tanuló szerepének változása

A tanulóknak az oktatási folyamat főszereplőjének kell lenniük, és a lehető legmesszebb kell, hogy eljussanak a képességei kifejlesztésében. Ezért a folyamatért neki is felelősséget kell vállalnia. Fel kell, hogy fedezze saját tanulási preferenciáit, tudatosan fejlesztenie kell tanulási módszereit. Meg kell tanulnia saját tanulásának irányítását és szervezését, ami magában foglalhatja az egyes témák feldolgozási irányainak megválasztását, az anyagban való haladás útvonalának és tanulási ütemezésének, tempójának meghatározását is.

Az ilyen diák és persze ilyen tanár egyelőre nem létezik. Az is nyilvánvaló, hogy nem fog mindenki ilyen diákká és minden tanár ilyen tanárrá válni. Úgy érezzük, hogy ez a tanulási módszer sohasem válhat egyeduralmukodóvá, a hagyományos oktatási formák tovább élnek. Az ilyen üresjáratmentes tanulás nem lehet egyformán hatásos minden embernél.

Az oktatás azonban már elindult ebbe az irányba. Az elmondottakból következik, hogy az új fejlemények felértékelik a tanári hivatást. Bill Gates is ezen a véleményen

van, amikor ezt írja: „...a tanári hivatás jövője biztató. Azok a tanárok, akik energiát és kreativitást hoznak az osztályterembe, boldogulni fognak.” Nővekedni fog a jó tanár és a jó iskola értéke, éppen a kor kihívásaiból következően. Az adatokkal, információkkal való azonnali rendelkezés még nem jelent automatikusan tudást is. Ahhoz, hogy ezt a világméretű kollektív tudásrendszert értelmesen tudjuk használni, nagyon jó intellektuális előfeltételekkel kell rendelkezünk. Ezt a felkészültséget pedig úgy nem lehet megszerezni, hogy leülünk a számítógép elé, és szörfözünk az interneten. Nagyon fontos megállapítást fogalmaz meg Jürgen Mittelstrass filozófus, amikor ezt mondja: „Az információs szupersztráda feltételezi az ítélőképességet és az önálló, kritikus gondolkodást, azonban ezeket nem alakítja ki.”

A másik fontos tényező a tanár személyét illetően, hogy a nevelés tengelyében a tanár-diák, a felnőtt és a felnövő ember interakciója áll. Hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy a tanár szerepe teljesen kimerül a tanuló tanulásának megtervezésében, a tananyag átadásában és ellenőrzésében. De a tanárnak ezenfelül van nevelő szerepe is, nevezetesen az, hogy fiatalokkal kapcsolatot teremtsen gyakran egyéni alapon, motiválja őket, segítséget nyújtson nekik egyéni problémáikban és, ami legalább ilyen fontos, szerepmodellként szolgáljon. A tanár a felnőtt társadalmat, annak értékeit és erkölceit képviseli, azt a társadalmat, amelyre az iskolának a tanulókat fel kell készítenie.

A számítógépek rejtette veszélyek, a számítógépek hátrányai

Nem célunk a számítógépet egy hibátlan, minden szempontból jó eszközként bemutatni, hiszen tudjuk, hogy ez nem így van. Tisztában vagyunk a számítógépmegszállott embereknek, diákoknak a külső világtól való elidegenedésével. És azzal is, hogy az emberi szavakat, érzéseket, gesztusokat nem helyettesítheti semmilyen gép. A kommunikáció fejlesztésében, a társas viselkedés megtanulásában a számítógép nagyon kis szerepet vállalhat.

Látjuk azonban azt is, hogy a tanulók elsősorban játékokra használják a PC-t. A játékok széles skáláján az agresszív FPS (First Person Shooter) típusúak a legkedveltebbek. FPS lényege az, hogy egy „hős” bőrébe bújva valamiféle ellenséget lödjünk le, szúrjunk le vagy üssünk agyon. A másik kedvelt játékcsoport a stratégiai játék csoportja. Itt egész hadsereg vezetését vállaljuk magunkra, célunk a végső győzelem bármilyen áron (akár egy túlélővel a százból). E játékok hatásait nem részleteznénk. Tény azonban az, hogy a gyerekekben, ezekben a játékoknak köszönhetően, az emberi élet (és ezzel együtt minden emberi tulajdonság) elértéktelenedése zajlik le.

Meggyőződésünk, hogy a számítógéptől való eltiltás vagy használatának a korlátozása igen szerény eredménnyel jár. Ezért minden percet, amelyet egy módszertanilag helyes oktatószoftverrel az agresszív játékoktól „lopunk el” sikerként kell elkönyvelnünk, és külön elismerést érdemel.

A számítógépes kultúra a nyelvi kultúra romlásával jár. Úgy gondoljuk, hogy mára teljesen nyilvánvalóvá vált, hogy az internet, a nemzetközi méretű hálózatok eszperantója az amerikai angol egy lecsupaszított változata, rengeteg rövidítéssel, mozaikszavakkal, emoticonokkal (hangulatjelekkel). A tömörségre való törekvés miatt nagyrészt tömönatokokat gépelnek be a felhasználók, a stílári árnyaltságoknak semmi helyük nem marad, az írott nyelv primitívebbé válik. A számítástechnika szavai és ez

az angol beszivárog a magyar nyelvbe is. Egy keverék „hunglish” nyelvet hozva létre tele idegen szavakkal.

Az internetnek a számos előnye mellett néhány hátránya, sőt kifejezetten káros és veszélyes tulajdonsága lehet a gyermekek számára. Nyitott és rugalmas rendszeréből adódóan minden információ, kép és videó megtalálható rajta. Használatának korlátozása, azaz a negatív dolgok letiltása igen körülményes, a hálózat és az adatforgalom nyitottságából és szabadságából adódóan.

Felhasznált irodalom

1. Cekuš G. - Namestovski Ž. 2005. Primena računara na nastavnim časovima.
 2. Međunarodna naučno-stručna konferencija: Savremene informatičke i obrazovne tehnologije i novi mediji u obrazovanju. Sombor.
 3. Husén, Torsten 1994. Az oktatás világproblémái (Education and the global Concern). Keraban Kiadó.
 4. Kárpáti Andrea 1997. Számítógéppel segített tanulás. Iskolakultúra 99.
 5. Nadrljanski, Đ. - D. Soleša 2002. Informatika u obrazovanju. Učiteljski fakultet. Sombor.
 6. Námesztovszki Zs. 2006. Megismételt felmérés a kisdíákok számítógéphasználatáról. Kézirat.
 7. Námesztovszki Zs. - Gordán K. 2003. Egy felmérés a kisdíákok számítógéphasználatáról. Új Kép 7: 26-29.
 8. Namestovski, Ž. - Cekuš G. 2006 Interdisciplinary education using digitized map. Međunarodna naučno-stručna konferencija: Savremene informatičke i obrazovne tehnologije i novi mediji u obrazovanju. Sombor.
 9. Nyirati L. 1997. A számítógép hatása az iskolára. Educatio 669.
 10. Radosav D. 2005. Obrazovni računarski softver i autorski sistemi. Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin”. Zrenjanin.
- <http://edutech.elte.hu/multipe/>
<http://indy.poliod.hu/program/oktinf>
<http://palatabla.zenith.org.yu>

Računari u osnovnim školama

Sažetak

Ovaj rad obuhvata mogućnosti upotrebe računara u osnovnim školama. Ispituje i upoređuje odnos nastavnika i učenika prema računaru. Prezentuje promenjenu ulogu nastavnika i učenika u sadašnjim uslovima i u uslovima budućnosti. Upozorava na eventualne greške i zabune, koje su raširene u mišljenju ljudi. Utvrđuje hipoteze na osnovu ispitivanja u osnovnim školama Vojvodine.

Ključne reči: učenje uz pomoć računara, sredina učenja, škola.

Computers in primary schools

Abstract

This paper enlists the possible ways of using computers in primary school. It investigates the relationship of teachers and children to the computer and contrasts these, and describes in detail the new position and role of teachers and schoolchildren in the learning environment of the future. The paper draws the attention on possible traps and misconceptions as well as on the risk computers may carry. Statements are supported by results of surveys carried out in primary schools in Vojvodina.

Keywords: computer assisted learning, learning environment, school.

Értékelés vagy minősítés?

Pető István

Fejlesztési Tanácsadó, Szabadka,
apakit@tippnet.co.yu

Összefoglaló

Az oktatási tevékenység interdiszciplináris jellege nyitottá teszi az oktatást az új eljárások, módszerek megismerésére és alkalmazására, illetve új fogalmak használatára. A különböző tudományterületek (szociálpszichológia, fejlődéslélektan, rendszerszemlélet, oktatási szervezatkutatás) által felkínált módszerek és eljárások háttérében a mindennapi oktatási nevelési gyakorlat megváltoztatásának az igénye körvonalazódik. A változások, leginkább hosszútávon, az iskolás gyermekek igényeinek, fejlődési ütemének jobban megfelelő gyakorlatot szeretnék megvalósítani. Sok esetben azonban, csak az új fogalom köznapiságának értelmezése kerül be a pedagógusi köztudatba. A komoly intézményes háttérrel és kutatást feltételező eljárások csak egyes elemei kerülnek be az iskola falai közé, téves értelmezést, alkalmazási nehézségeket okozva. Így van ez az alternatív oktatásszervezési eljárások, illetve a mérés és értékelés témaköre által kezdeményezett komoly módszertani változtatások egyes elemeivel is.

Kulcsszavak: alternatív oktatásszervezés, diagnosztikai értékelés, formatív-fejlesztő értékelés, szummatív-összegző értékelés.

Az oktatás állandó változásoknak van kitéve, máról holnapra több kifejezés, fogalom került be a pedagógusi köztudatba. Teljesen új fogalmak megjelenése mellett némelyikük az eddigi szóhasználattal teljesen ellentétes, vagy a köznapiság felfogásától teljesen eltérő jelentést hordoznak. A megszokott szóhasználat alapján kialakított elvárások az új fogalmak téves értelmezéséhez vezethetnek. Például az alternatív tanulásszervezési eljárások nem azért alternatívák mert valamilyen misztikus, jelentéktelen, a gyerekek egy szűk csoportjára korlátozható eljárást próbálnak megalapozott oktatásszervezési eljárások, amelyek képesek a gyerekek igényeit fokozottabban szem előtt tartó, az oktatási nevelési folyamat teljes körű és újszerű megszervezésére. Bevezetésük többek között azért is ütközik akadályba, mert olyan eljárásokra építenek, amelyek a hagyományos frontális tanulásszervezési gyakorlat módszertanától idegen, szokatlan vagy abban sokszor zavaró tényezőként jelentkeznek.

Az oktatási reform által feltételezett eljárások, módszertani megoldások alkalmazása sokszor komoly tudományos intézményes háttér meglétét feltételezik. Így van ez a mindennapi pedagógusi gyakorlatban rutinszerűen alkalmazott értékelési eljárások esetében is. Következésképp nem csak a gyakorló pedagógusok felkészültségétől tájékozottságától függ az elképzelések megvalósulása. Az értékelés témakörénél maradván, a pedagógusok felkészültségén túl az elképzelés teljes körű

megvalósítása egy mérőeszközöket, tantárgyteszteket, segédanyagot kidolgozó központ működése nélkül alig elképzelhető. Tehát az oktatás nem attól lesz eredményes, mert új neveket ad a régi gyakorlatnak, hanem mert az új eljárások alkalmazása és felhasználása olyan irányba tereli figyelmünket és gyakorlatunkat, amellyel a ma még elhanyagolt vagy mellékesnek tartott, de a gyerekek fejlődése szempontjából fontos didaktikai és nevelési elvek kifejezésre jutását eredményezi.

Az oktatás megújítása által előírányzott eljárások egyedi bevezetése sem eredményezheti a remélt változásokat. Különállóan, egyedi változásként nehezen tudják igazolni létjogosultságukat. Együttes alkalmazásuk, kölcsönhatásuk azonban előrelépést jelenthet a mindennapi pedagógiai gyakorlatban, és ma még nehézségeket okozó feladatok megoldását is eredményezheti. Ilyen kölcsönhatás mondható el az új hozzáállást igénylő, szöveges értékelés és a tanulói teljesítmény során alkalmazott értékelési eljárások összefüggéséről is. A leíró szóbeli értékelés csak abban az esetben lépi át a semmitmondó verbalizmus korlátait, amennyiben háttérben az értékelés szabályait betartó folyamat húzódik meg. Vagyis amikor a tanulói teljesítményt értékelő különböző eljárások, a diagnosztikus, a fejlesztő (formatív) értékelés ciklikusan ismétlődő szakaszait az összegző (szummatív) értékelési eljárás zárja le.

Az alábbi táblázat célja rövid áttekintés nyújtása a különböző értékelési formák felhasználhatóságáról és szerepéről, valamint a mindennapi oktatói tevékenységre kifejtett hatásairól. A különböző értékelési módok értelemszerű és rendszeres alkalmazása alapján már a szöveges értékelés elkészítése sem fog különösebb akadályokba ütközni. A tanulói képességekről, teljesítményről, az elsajátítás menetéről és mértékéről összegyűjtött adatok birtokában már a visszajelzés, a szöveges értékelés elkészítése sem tűnik különösen nehéz feladatnak. Az már viszont szemléletbeli elkötelezettséget jelent, hogy az értékelési folyamat eredményeképp körvonalazódó oktatásszervezési modellek (felzárkóztatás, differenciálás) közül melyiket választjuk. Hiszen az már közhely, hogy figyelembe kellene venni a gyermekek eltérő képességeiből, fejlődési üteméből eredő különbségeket.

Tágabb értelmezés szerint a mérés, értékelés túllép a minősítő szerepkörön és nem csak a diákok teljesítményére korlátozódik. Az iskola összes szereplőjére kiterjesztett (pedagógusok, iskolavezetés, szakszolgálatok, szülők, önkormányzat stb.) mérés, értékelés, becslés által nyert adatokat az intézmény működésének irányítására (a visszacsatolásból ered a rendszerelmélettel való összefüggés), stratégiájának kidolgozására, alakítására használható fel. A mérés, értékelés az iskolai élet széles skáláját igyekszik megragadni. A tanuló teljesítményén túl vonatkozhat az iskola életének bármely vetületére, intézmény dolgozóinak közérzetére, a pedagógusok egyéni erősségeire, az intézményben megvalósuló vezetési stílusra, a szülők iskola iránti elvárására, a tanulók szorongási szintjére vagy az önkormányzat elvárásaira. A mérés tág értelemben képessé kell, hogy tegye az oktatási intézményeket önmaguk szabályozásának elsajátítására, megvalósítható célok megfogalmazására.

Az új hozzáállás több szempontból is az iskola érdeke. Elsajátíthatja önmaga irányítását. A méréssel értékeléssel igazolt adatok láthatóvá és átláthatóvá teszik az iskola működését, ami alapul szolgálhat a környezetünkben még csak homályosan körvonalazódó önkormányzati felügyeleti szervekkel való együttműködést, a működés elszámoltatása, a működési követelmények és körülmények meghatározását.

1. táblázat. Az értékelés-formák jellegzetességei

<i>A különböző értékelés-formák jellegzetességei</i>			
Értékelés	Diagnosztikai	Formatív-fejlesztő	Szummatív-összegző
Feladata	helyzetfeltárás, tanulói készségek, készenlét fejlettségének feltérképezése, információgyűjtés	ismeretelsajátítás tipikus vagy egyéni hibáink feltárása, a siker megerősítése, előrehaladás mértékének feltárása	tanulási szakasz lezárása, viszonyítás - induló tudáshoz - kitűzött tanulási célokhoz, tanulási folyamat motiválása
Célja	fejlettségi szint megismerése/feltárása (ismeretelsajátítás szempontjából fontos funkciók megismerése)	az ismeretelsajátítás folyamatának ellenőrzése/tervezése	összegzés, teljesítmény minősítése, objektív kategóriákba sorolás
Mikor	pedagógiai, ismeretszerzési szakasz, döntés előkészítés	aktuális tudás és készség szint megismerése, hibák javítása	nagyobb téma lezárása, tanév végén, nagyobb ciklus végén
Mód-szerek	feladatlapok, feladatlapok megoldása, funkcionális próbák	feladatlapok konkrét feladatok megoldása	teljesítmény értékelése tantárgyteszteket
Hatása	differenciált tanulásszervezés feltételeinek kialakítása	kompenzáló-felzárkóztató tanulásszervezési modell kialakítása	tanulmányi átlageredmény, osztályismétlésre utalás, áthelyezés más intézménybe, továbbtanulás korlátozása
Értékelés módja	szöveges értékelés nincs minősítés	szöveges értékelés nincs minősítés	osztályzat, százalék, van minősítés

A fentiekben körvonalazott új paradigma szerint nincs oktatáspolitikai mérés nélkül. Cél a folyamatirányítás, a mindennapi tevékenységről szerzett minél

objektivebb visszajelzés alapján elvégzett tevékenységmódosítás. A nevelési oktatási folyamat szereplőinek minél szélesebbkörű bevonása, A közösség igényeinek a figyelembevétele.

Számunkra ez a megközelítés akkor válik igazán kézzelfoghatóvá és értelmezhetővé, amikor megvalósításra kerül az új típusú oktatásirányítás, amikor az általános iskolának a helyi önkormányzatokkal kell szorosabb kapcsolatot kiépíteni. Magától értetődően megvalósításához nélkülözhetetlen egy megfelelően felkészült szakértői háttér, amely külső segítőként, megfelelő hozzáértéssel, megfelelő mérőeszközökkel segíti az iskolát önmaga értékelésének és önirányításának álsajátításában.

Az új szemléletről az is elmondható, hogy végre szem előtt tartja a tanári pálya jellegéből eredő feszültségeket, és nyilvánosan is próbálkozást tesz a hagyományosan elhallgatott és nehezen kezelhető konfliktusok eredményes megközelítésére. (pl. a pedagógus és diák közérzet és elégedettség, a munkahelyi klíma és egyéni erősségek alkalmazásának kérdését.)

A mérés és visszajelzés szempontú megközelítés, a hozzáadott érték fogalmának és mérésének bevezetésével a korábbiaknál talán elfogadhatóbb megoldást kínál a tanári munka és diákteljesítmény értékelésével kapcsolatos állandóan újraéledő konfliktus megoldására. Pedagógus körökben közismert tény, hogy a tanulók tudását és ismereteit nagymértékben befolyásoló szociokulturális tényezőket nem nagyon veszik figyelembe, amikor értékelik és minősítik a tanári teljesítményt. Ennek hiányában, sok esetben csak a versenyhelyzetekben elért diák és tanárteljesítmény minőségét elfogadhatónak, habár a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása, hiányos ismereteik pótlása sok esetben a pedagógustól nagyobb erőfeszítést és több munkát igényel. A hozzáadott érték meghatározásakor az új szemléletű mérési elv figyelembe veszi a tanulók szociokulturális körülményeit, pl. tanévkezdéskor méri a diákok gondolkodási képességeinek fejlettségét, a tantárggyal kapcsolatos ismereteit. Ez a mérés jelenti a kiindulási alapot, ahol már megjelennek a diákok közötti különbségek. Az ehhez a kiindulási alaphoz hozzáadott ismeretek képezik a valódi pedagógiai, iskolai munkát a hozzáadott értéket. A hozzáadott érték azt mutatja meg, hogy az adott diák vagy intézmény a hozzá hasonló helyzetben lévőkhöz képest milyen eredményt tud felmutatni, mennyit fejlődött.

Felhasznált irodalom

1. Manchin R. (2000): A minőség teremtése. Magyar Gallup Intézet, Budapest
2. Czike B. et.al. (2001): Értékelés osztályozás nélkül. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
3. Kiss M. et.al. (1998): Értékelés a pedagógiában. Fővárosi pedagógiai intézet, Budapest
4. Pirisi Jánosné et.al. (2001): Differenciált pedagógiai eljárások a gyakorlatban. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs
5. Pirisi Jánosné et.al. (1998): Diagnosztizáló értékelés. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs
6. Grozdanka Gojkov (1997): Dokimologija, Učiteljski fakultet u Beogradu, Beograd

7. Martonné Tamás M. et.al. (2002): Fejlesztő pedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
8. Makai K. (1999): Iskolai önértékelés hogyan? OKKER Kiadó, Budapest

Verifikacija ili kvalifikacija

Sažetak

Interdisciplinarni karakter obrazovanja čini proces obrazovanja otvorenim prema drugim naučnim oblastima i iziskuje ugrađivanje novih metodoloških postupaka i korišćenje novih pojmova. Različite naučne oblasti kao što su socijalna i razvojna psihologija odnosno sistemka orijentisanost i nauka o merenju, menjaju svakidašnju obrazovnu praksu, sa ciljem uvažavanja većeg interesa. U nekim slučajevima međutim, umesto naučnog pristupa prihvata se svakidašnje tumačenje korišćenih pojmova. Često umesto naučno osnovane celovite metodološke inovacije koriste se samo pojedini elementi teorije ili metodološke jedinice, rezultirajući pogrešno tumačenje i teškoće u primeni. Takav je slučaj sa alternativnim metodama u organizaciji procesa obrazovanja i sa nekim pojmovima merenja i vrednovanja, odnosno pitanja dodate vrednosti u obrazovanju.

Ključne reči: alternativni vidovi organizacije obrazovnog procesa, dijagnostičko vrednovanje, formativno vrednovanje i summativno numeričko vrednovanje.

Evaluation or performance report

Abstract

The interdisciplinary nature of education opens this field to exploring and employing new approaches and methods, and to using new concepts. It is the objective of changing the everyday teaching and educational practice that lies in the background of approaches and methods offered by various disciplines (social psychology, developmental psychology, systems theory, research on educational organisation). On the long run these changes aim at establishing a practice which is more suitable to the needs and pace of development of schoolchildren. However, it is often only the everyday interpretation of the new concept that is well known for teachers. There are practices that need well-established institutional background and research. However, only certain elements of these practices actually appear in schools, causing misinterpretation and difficulties in application. This is also true for alternative ways of organising education, and certain elements of the serious methodological changes related to evaluation.

Key words: alternative ways of organising education, certain elements.

A problémamegoldás iskolája és gyakorlata

Pintér János

Újvidéki Tudományegyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
krekic@ptt.yu

Összefoglaló

A kreatív gondolkodás, a problémamegoldás iskolája nagy kihívás a modern matematikadidaktikában. A matematikai-kibernetikai modellezés a problémamegoldás leghatékonyabb módszere. Sokszor azonban eredeti problémáinkat nem lehet kvantifikálni, így matematikailag modellezni sem. Az általános oktatás folyamán a tanulók megismerik az egyenleteket és egyenlőségeket mint a problémamegoldás fő eszközeit. Más módszerekről és modellekről alig hallanak, pl.: a „hamis feltételezés” módszeréről, az inverzióról, a gráfmodszerről, vagy éppen a kombinatorika és a valószínűségi modellekről. Az élet pedig könyörtelen, tele véletlenszerű eseményekkel és folyamatokkal, kombinációkkal és variációkkal, vagy éppen kiszámíthatatlan kihívásokkal, gyakorlati problémákkal, problémamegoldókkal, zenikkel és átlagemberekkel.

Ez a dolgozat áttekinti a problémamegoldás iskoláját és annak művelőit, másrészt újszerűen világítja meg a problémamegoldás eredeti háttérét és gyakorlatát.

Kulcsszavak: probléma, problémamegoldás, iskola, gyakorlat.

A problémamegoldás iskolája

Számos matematikadidaktikai értekezés témája a gondolkodás iskolája, a problémamegoldás iskolája, vagy éppen a problémamegoldó módszer rendszerének helye és szerepe a matematikaoktatásban. A problémamegoldás gyakorlatával és vetületeivel a mindennapi életben már kevesen foglalkoznak. Pedig szeretnénk, hogy iskoláink az élet iskolái legyenek.

Pólya György (1968) szerint a problémamegoldás és a gondolkodás lényegében egymást fedő fogalmak. A gondolkodás tanítása alatt ő a következő matematikatanítási feladatokat érti: független, önálló gondolkodás, tapasztalatok gyűjtése, munkamódszerek kialakítása, kíváncsiság szellemi hozzáállások kiépítése, nézőpontok kiszélesítése, szellemi érzés, bevezetés a tudományos gondolkodásba.

Külön kérdés, hogy mit nevezünk problémának. Dörner D. (1983) szerint akkor beszélünk problémáról, ha a cél eléréséhez szükséges eszközök ismeretlenek, ha az ismert eszközöket újszerűen kell kombinálni, vagy ha a cél nincs egyértelműen megfogalmazva. Élesen megkülönbözteti a feladatokat és a problémákat. Feladatoknak nevezi azokat a szellemi követelményeket, amelyek megoldásában ismertek a tények és módszerek, így a reprodukív tudásra épülnek, míg a problémamegoldásnál valamiféle újra kell alapozni. A problémajellel szubjektív és dinamikus kategória, ami

az egyik tanuló számára probléma, az a másik tanuló számára rutinfeladatot jelent, természetesen ez az állapot az idővel változik.

Claus H. J. (1989) a problémamegoldási készség tíz alapfeltételét elemzi Wittmann (1981) alapján:

- ismeretszerzés felfedeztető tanulás révén;
- a tanulók ösztönzése a divergens (kreatív) gondolkodásra;
- az automatizált gondolatmenetek kizárólagos alkalmazásának háttérbe szorítása;
- nyitott problémák felvetése;
- törekedni kell arra, hogy a tanulók maguk is vessenek fel problémákat;
- egy olyan „nyelv” kialakítása, mely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy gondolataikat ki tudják fejezni;
- intuitív indoklások, sejtések ösztönzése;
- heurisztikus stratégiák tanulása;
- a hibákkal szembeni konstruktív magatartás;
- viták, reflexiók, érvelések ösztönzése.

A problémamegoldási folyamat legismertebb modelljei:

1. Pólya-féle problémamegoldási fázisok;
2. Schonfeld-féle modifikációs problémamegoldási fázisok;
3. Mason-féle problémamegoldási fázisok;
4. Pintér-féle matematikai modellezési fázisok.

A Pólya-módszer fázisai a következők:

- a feladat megértése;
- tervkészítés;
- tervünk végrehajtása;
- a megoldás vizsgálata.

A modifikációs modell a következőkre vezethető vissza:

- a feladat elemzése és megértése;
- a megoldási terv vázlata;
- a megoldás keresése nehezebb feladatoknál;
- a megoldás felülvizsgálata.

A Mason-féle problémamegoldási modellt a következő fázisok jellemzik:

- folyamatok: specializálás, általánosítás,
- fázisok: belépés, támadás, reflexió,
- tevékenységek: tudom, keresem, bevezetés, ellenőrzés, reflektálás, iterjesztés, hozzáállás.

A Pintér-féle matematikai modellezési fázisok:

- az eredeti probléma elemzése;
- a modell bevezetésének szükségessége és jellemzői;
- a modell információ bázisának kialakítása;
- a modell definiálása;

- A modell kivizsgálása;
- A modell megoldásainak interpretációja az eredeti probléma segítségével.

Külön figyelmet érdemel a problémamegoldó módszer rendszerének alkalmazása a matematikai modellezés szférájában. A módszer allappilléreit a következő elemek képezik:

- A helyzet kialakítása és a probléma megfogalmazása;
- A hipotézis megfogalmazása;
- A probléma részproblémákra bontása és megoldása;
- Az eredmény elemzése és általánosítása;
- A tanulságok alkalmazása.

Megjegyzendő, hogy a problémamegoldás legeredményesebb módszere a matematikai modellezés alkalmazásakor ritkán fordul elő, hogy hipotézisvizsgálat eredményeként jutunk el a keresett megoldáshoz (talán csak a „hamis feltételezés módszere” és a „fekete doboz módszere” esetében).

A problémamegoldó módszer elsajátításakor több stratégiával is meg kell ismerkednünk, ezek közül a legfontosabbak:

- a konvergens, célirányú hozzáállás;
- a divergens, kreatív megközelítés;
- a heurisztikus elvek alkalmazása: analógia, invariancia, az optimalitás elve szimmetria-elv, transzformáció-elv stb.
- kontrollmódszerek.

Sorolhatnánk még a legkülönbözőbb elméleti fejtegetéseket a „problémamegoldás iskolájáról”, melynek „megalapítója” és jeles képviselője éppen Pólya György volt.

Kísérjük meg megvilágítani a probléma másik pólusát: a problémamegoldás gyakorlatát. Mi várja az embert a mindennapi életben? Mit tartunk problémának, mit jelent a problémamegoldás a munkában, egy vállalatban, a reális életben? Felkészített-e bennünket az iskola az ilyenemű problémamegoldásra? Ezekkel a kérdésekkel nem igen találkozunk a módszertani értekezésekben. Modhatnánk azt is, hogy az ilyen és ehhez hasonló kérdéseket még fel sem tettük, a válaszok meg még nyilván sokáig váratnak majd magukra.

A gyakorlati problémákról

Melyik város Franciaország fővárosa? Ez egyszerű feladat, elő kell venni a lexikont, megnézni, természetesen van rá más megoldási mód is. Lehet tudni is.

Mit csináljak, lekéstem a buszt? Ez egy tipikus döntési dilemma: ki kell választani egy lehetséges megoldást: taxit fogadni, gyalogolni stb.

Feltalálják-e a rák elleni gyógyszert? Ez tipikus „nehéz” probléma, itt nincs „kinálkozó” megoldás, meg kell alkotni, kreálni kell egy megoldást. Az alkotás során a problémamegoldó szubjektum egy problémateret figyel, ott keresi a megoldást. A

laikus nem tudja, hogy létezik lexikon vagy taxi, meg azt sem, hogy a rák ellen még nem találták fel a megfelelő gyógyszert. Neki minden problémát jelent.

A problémamegoldás

A problémamegoldást úgy is meghatározhatjuk, mint valamiféle elvonatkoztatást, amikor a problémákat elvégezhető feladatokká alakítjuk. Ha ismerjük a tényeket, csak emlékezni kell rájuk, vagy ha tudjuk a módszert, csak cselekedni kell. Ezek az esetek általában nem vezetnek problematizáláshoz. Az élet csak ritkán hasonlítható „kvízműsorhoz” vagy „keresztrejtvényhez”, mindig keressük az egyetlen helyes választ. A nyertes az, aki leggyorsabban emlékszik a tényigazságra. Ezzel azt a veszélyes látszatot kelthetnénk, hogy a valóságban minden problémának van egyetlen helyes megoldása, és minden problémát vagy már megoldottak, vagy megoldhatatlanok. Ha nem ismerünk egy tény, hiába gondolkodunk, akkor sem tudunk válaszolni a kérdésre. A sokéves iskoláztatás során az emberek rengeteg ismeret birtokába jutottak. Java részüket fogalmi hierarchiákba is tudják foglalni. Tehát elég jól tudnak tájékozódni a jól strukturált világ koordinációs szabálygyűjteményében. Jó a konvergens gondolkodásuk. Mondhatnánk azt is, hogy a jól strukturált világban a megtanult tényigazságok mellőzhetik a gondolkodást. Másrészt a gondolkodás nem helyettesítheti a tényeket. A konvergens gondolkodásuk általában jól oldanak meg olyan feladatot, amelyben minden lépés és tény ismert. Az intelligens ember szereti, ha megoldása egyértelműen ellenőrizhető, és tényekkel bizonyítható. Így látható, hogy elérte célját, amihez konvergált. A konvergens gondolkodásuk kevésbé ügyesek ott, ahol nekik kell összegyűjteniük a részeket és megítélniük azok értékét.

Mi történik, ha nem ismerjük az egyetlen jó megoldást? A problémát divergensen oldjuk meg: általában a vakpróbálkozások módszerével. Több ötletet generálunk, és kipróbáljuk őket. Minél kevesebb tényigazságot ismerünk, annál több időt kell eltölteni próbálkozásokkal. A divergens asszociációk (Gilford-tesztek) a irányítják a problémaoldót a dolgok labirintusában. A konvergens gondolkodás számára a kiindulásból csak egyetlen „logikus folytatás következik”. A laterália (oldalirányú) gondolkodás eredménye egy furcsa ötlet, amely egy másik vonatkozási rendszerben „logikus”. Így van ez azokkal a „furcsa” ötletekkel, amelyek nem következnek a dolgok megszokott látásából, de amikor megszületnek, és újból átgondoljuk, rájövünk, hogy így is lehet. Nem kényelmes a főmederből „kimászni” (a megszokott vonatkoztatási rendszert elhagyni), mivel állandóan „visszacsúszunk”. El kell vetni a régi szemléletmódot, miszerint azt hiszem, amit látok. Inkább „azt látom amit hiszek”-ben kell gondolkodni. Mondhatnánk, hogy lehet logikus az egyik is, meg a másik is. „Ne féljünk a külön elképzeléstől! Minden ma elfogadott elképzelés külön volt egykor” (B. Russel). Ahhoz, hogy a világ szép és élvezetes legyen, rengeteg furcsa, csak a végén logikus megoldásra lesz szükség. Ezt csak a kreatív emberek szülik. Természetesen sokkal több feladatvégzőre lesz szükség, akik majd megvalósítják a furcsa ötleteket.

A problémamegoldókról

Oly sokat hallottunk már a problémamegoldásról. Próbáljuk meg most közelebbről megismerni a problémamegoldót.

Az unalom, mint antiélmény abból ered, hogy minden kiszámítható. A kényelmetlenségek akkor kezdődnek, amikor a feladatok és/vagy problémák nincsenek összhangban tudásunkkal. Az érzi magát fenyegetve, aki felismerte, hogy a szükséges tudás meghaladja meglévő tudását. A szorongás az antiélmény másik pólusa. „Az emberek a jelek szerint akkor koncentrálnak a legjobban, ha a velük szemben támasztott követelmények a szokottnál kissé magasabbak, és kitehetnek magukért. Ha a követelmény túl alacsony, unjuk a dolgot. Ha összecsapnak a fejünk felett a hullámok, szorongani kezdünk. Az élmény az unalom és a szorongás közötti kényes zónában teremődik meg.” (Goleman, 1997). A szellemi kényelem éles figyelmet kívánó állapot. A teljesítmény mintegy áramlatként ível képességeink csúcsaig. Kétféle elméről beszélhetünk. Az egyik az értelmi, a másik az érzelmi elme. A racionális gondolkodás többnyire tudatos: a figyelemösszpontosítás, az elmélyedés, a latolgatás, a reflexió képessége jellemzi. Gondolkodásunkban az érzélem legalább annyit számít, mint az értelem. „A boldogság ... gátolja a negatív érzéseket, növeli a mozgósítható energiát, és háttérbe szorítja az aggályos gondolatok forrásait” (Goleman, 1977). Akinek nincs kontrollja az érzelmei felett, nem sajátította el a lelki szokásokat, amelyek teljesítőképeségét fokozzák, belső csatákban sínylődnek, melyek elvonják figyelmét a koncentrált munkától és a világos gondolkodástól. A szorongás aláássa az intellektust. A jó hangulat, amíg tart, elősegíti a rugalmas, sokrétű gondolatfűzést. Az érzelmeik bármely szélsőséges formája tönkretelheti az értelmi elme sikerét.

A gyerekszobát a probléma-felismerés „ösképének” tartják. Ott és akkor teljesülnek az első vágyak. Ott és akkor lehet szabadon becézgetni a babát vagy a kedvenc sportoló sztárt. Ott lehet a dolgokat másként szemlélni, mint ahogy elrendelik. A gyerekszoba hiánya egész életre maradandó nyomokat hagy. Csillapíthatatlanokká válnak a gyerekkori vágyak, ebből pedig szorongás keletkezik. Nehezen lesz belőle kreatív problémamegoldó. Hasonlóképpen nehéz a feladatok elvégzésében kiváló alkalmazottból kreatív problémamegoldót faragni, mivel ez bizonyítan kimenetelő folyamat. Problémamegoldóból feladatvégzőt faragni sem sokkal könnyebb.

A zsenik

A szakértelem nem rendkívüliség. A feladat elvégzésében tehetséges az, aki meg tudja találni a létező egyetlen jó megoldást a jól strukturált fogalmi hierarchiákban. A zsenik a rend határain kívül vannak, rendkívüliek, azok, akik:

- ✓ felismerik zsenialitásukat, és élnek velük;
- ✓ már 2-3 éves korban ötletgazdagon játszanak;
- ✓ öt éves korukban olyan dolgok között keresnek összefüggéseket, ahol nincsenek;
- ✓ iskolázhatatlanok;
- ✓ sok barátjuk van, sokszor csintalanok.

A zseni nem kísérli meghatározni a jeleket, amelyekre figyelni fog, hanem figyeli a jeleket, amelyek megjelennek. A tehetséges a heurisztika használatában tér el a kevésbé tehetségesektől, ő már akkor látja a megoldást, amikor még a problémát sem definiálta pontosan. Ők azok az izgágák, akikkel mindig probléma van, akik nem tudják elfogadni környezetüket, és a környezet sem fogadja el őket. Nem tudnak beilleszkedni a szorongásokkal teli emberek világába. „Nehéz emberré nem a születés vagy a tanulás tette és teszi a gondolkodót. Ez az ember csak a neki nem megfelelő körülmények között tűnik nehéznek, vagy válik nehézé, ha a körülmények ellenére mégis kitart eredeti hivatása mellett. Ez a mese végeredményben arról a halról szól, aki egy baleset következtében a szárazra került, mire egy botcsinálta biológus a szerencsétlen állatot életképtelennek minősítette” (Magyar Beck, 1994).

Csoportszerepek

A fő gond az egyén és a csoport kapcsolata. A szellemi műhelyek (az iskolában: a csoportmunka) értékes tagjai általában izgága és nehezen kezelhető emberek, akik individualizációra törekednek. „Az individualizáció a valóság rovására történik. Az önmagát önállóító személy eltávolodik a kötöttségek valódi világától, és egy kitalált rendszerhez közeledik. Csábítja ez az elképzelés, valamint a függetlenség és a szabadság vágya. Látja a *magasságot*, és törekszik rá. Ez a felemelkedés lesz a bukása” (Szondi, 1996).

Első látásra zsákutcába kertülünk. A kiút a szellemi műhely tagjainak méltányos kompenzációjában rejlik. A szellemi műhely eredményét nem lehet a benne résztvevők nevéhez kötni. Egyesek szerepe elhalványodik, másoké kiemelkedik. A résztvevő erős emberek közötti rivalizálás gátolja az együttműködést. A legnagyobb gondot az eredmény tulajdonlása okozza. Ha a szerzőséget nem tudjuk megállapítani, az ember viselkedés-gazdaságtanilag sem fogja megérni team-munkában való részvételét. Méltányos, de sokszor már minimális kompenzációval kiváltott elégedettség szolgáltathatja a team-munkában való részvételhez a megfelelő motivációt.

Zárószó helyett

Ha a tudás, készségek és jártasságok területén megkülönböztethetjük a felismerés, reprodukció, értés, alkalmazás és a kreativitás szintjeit, akkor el kell fogadnunk a tényt, hogy a legmagasabb szintet igénylő alkotó munka és problémamegoldás csak kevés embernek adatott meg. A különböző alkotások és a problémák között is nyilván léteznek szintkülönbségek és minőségi különbségek is. A valóság állít eléink kisebb-nagyobb problémákat a munkahelyen, a családban, az életben. Némely feladat megoldására vannak kész algoritmusok, más kihívások már problémát is szülhetnek.

A feladatát tudatosan végző ember, aki rutinmunkáját, akár individuálisan, vagy csoportban végzi, ritkán kerül megoldatlan problémaközelbe. Alkalmazó tudása, készségei és jártasságai biztosítják a sikert. A művészeknek, kutatóknak, a klasszikus alkotóknak, akiknek néha sikerül eredetit alkotni, néha pedig nem, sokszor nem sikerül előrelátni a produktumot, előfordult, hogy ki sem tudták koplalni az alkotási időt.

Az élet, szerencsére nem ennyire „kétszínű”, a sokszínűség és a nianszok teszik érdekessé és izgalmassá. A problémamegoldásban is.

Felhasznált irodalom

1. Ambrus A. 1995. Bevezetés a matematikadidaktikába. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
2. Baracskai Z. 2002. Problémamegoldás MBA. BMGE, Budapest.
3. Claus H. J. 1989. Einführung in die Didaktik der Mathematik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
4. Dörner D. 1983. Emotion und problemlösendes Denken. In: Mandl, H.-G. Huber: Emotion und Kognition. München.
5. Goleman, D. 1997. Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest.
6. Magyar Beck I. 1994. Műsák a piacon. Aula Kiadó, Budapest.
7. Pinter J. 1997. Matematičko modelovanje u početnoj nastavi matematike. Učiteljski fakultet. Sombor.
8. Pinter J. i dr. 1996. Opšta metodika nastave matematike. Sombor.
9. Pólya Gy. 1968. A problémamegoldás iskolája I - II. Tankönyvkiadó, Budapest.
10. Szondi L. 1996. Ember és sors. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
11. Wittmann, E. Ch. 1981. Grundfragen des Mathematikunterrichts. Vieweg.

Škola i praksa rešavanja problema

Sažetak

Rešavanje problema i kreativno mišljenje je veliki izazov u savremenoj didaktici matematike. Matematičko-kibernetičko modelovanje je najefikasnija metoda u rešavanju problema. Često, izvorni problemi se ne mogu kvantifikovati, ni matematički modelovati. U opštem obrazovanju učenici upoznaju jednačine i nejednačine kao glavne modele za rešavanje problema, ali o drugim metodama i modelima rešavanja istih jedva čuju, npr.: metoda „lažne pretpostavke“, metoda inverzije, metoda grafofa, kombinatorike, verovatnoće itd. A život je nemilosrdan, pun je nepredvidljivih pojava i događaja, kombinacija i varijacija, praktičnih problema, ljudi koji ih moraju rešavati, genijama i prosečnim građanima. Ovaj rad daje pregled škola rešavanja problema u nastavi matematike i njihove predstavnike, a s druge strane na originalan način prilazi izvorima problema iz prakse, i njihovom rešavanju.

Ključne reči: *problemi, rešavanje problema, škola, praksa.*

The school and practice of problem solving

Abstract

Creative thinking and the school of problem solving is a great challenge in modern mathematics teaching. The most effective method of problem solving is mathematical-cybernetical modelling. However, it often happens that original problems can not be quantified, thus they can not be mathematically modelled either. During general education, students do learn about equations and inequalities as the main tools for problem solving, but they do not learn about other methods and models, such as the method of "false supposition", inversion, graphs or models of combinatorics and probability. Life is, though, cruel, full of accidental events and processes, combinations and variations or unexpected challenges, practical problems, or problem solvers, geniuses and average people. This paper gives an overview of the school of problem solving and those who practice it and sheds a new light on the original background and practice of problem solving.

Keywords: *problem, problem solving, school, practice.*

Kreativitás a matematika tanításában

Pintér Krekity Valéria

Újvidéki Tudományegyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
krekic@ptt.yu

Összefoglaló

A mindennapok problémamegoldása során a jobb teljesítmény elérésére jelentős hatással van a kreativitás. A kreatív tevékenység mind eredményében, mind folyamatában lényeges eltérést mutat az egyéb tevékenységektől. A kreatív ember gondolkodásának fő vonása a sokféle kapcsolat keresése, az úgynevezett divergens (szétágazó) gondolkodási mód. A divergens gondolkodás fejlesztését a matematikában elsősorban olyan feladatokkal tehetjük lehetővé, melyeket nem lehet sémákba szorítva megoldani, a képzelőerő szabad szárnyalására, a megoldáshoz valami furfangosságra van szükség. A munka során egy-két feladat megoldásának ötletei is modellként szolgálnak.

Kulcsszavak: matematikatanítás, kreativitás, a divergens gondolkodás fejlesztése.

A kreativitásról általában

A kreativitás divatos fogalomként vált napjainkban, habár éppoly régi, mint maga az emberiség. Már az ókorban találunk utalásokat a kreativitás feltűnő jegyeinek magyarázatára. A szó eredete a latin *creare* szó, amelynek jelentése: nemzeni, alkotni, szülni, megteremteni. Számos tanulmány és kutatás foglalkozik egyes tényezőinek vizsgálatával, a kreativitás folyamatának meghatározásával. E meghatározásokból megtudhatjuk, hogy a kreativitás a következő személyiségkészségek hordozója: rugalmasság, nyitottság, eredetiség, újszerű látás- és gondolkodásmód, problémaérzékenység, találékonyság, illetve leleményesség, ötletgazdagság, hajlékonyság, könnyedség, kíváncsiság, kockázatt vállalás, kidolgozottság, újraformázás, kiterjesztés, transzferálás, stb. Azonban a kreativitás egyértelmű meghatározását az irodalomban nem találjuk. Ausubel (1981) kimondja: „A kreativitás a mai pszichológiában és pedagógiában a legmeghatározatlanabb, legambivalensebb és legösszecsuszáltabb fogalmak egyike.” A kreativitásról alkotott vélemények, meghatározások eltérnek attól függően, hogy ismérvei milyen területeken nyilvánulnak meg. Donald O. Hebb (1983) megfogalmazása szerint „a kreativitás képesség az új gondolatok létrehozására (amellyel mindenki rendelkezik), bár a kifejezést gyakran úgy használják, hogy az csupán nagy művészek és gondolkodók nagy hatású teljesítményeire vonatkozik”. Ma már nyilvánvaló, hogy a fogalmat a legtágabb értelemben használjuk, valamennyi szakterületre vonatkozóan. A tág értelmezések és az eltérő felfogások következményeként minden szemlélet csak

egy-egy részt képvisel az egészről. A mai napig nincs általánosan elfogadott definíció, egyetlen olyan elmélet sincs, amely teljes képet adna róla (Tóth 2000). A kreativitás kutatásában három fő irányvonal különböztethető meg: (1.) kreatív folyamat (a létrehozás); (2.) kreatív produktum (a létrehozott gondolat vagy végeredmény); (3.) kreatív személyiség (a létrehozó személye) (Landau 1974; Rohr 1975; Baron 1998; Gilhooly 1998; Perkins 1990). Nem célunk a teljes szakirodalmi háttér bemutatása, csak annyira, amennyire a tanulmány céljának elegendő.

A kreatív személyiség

Guilford (1957, 1967) beszélt először a kreatív egyén személyiségjegyeiről, melyeket modellek segítségével ábrázolt. Guilford szerint a kreativitás az emberi értelemben rejlik. Az értelem az emlékezést és a gondolkodást tartalmazza. A gondolkodás részfolyamatai a megismerés (az információk összegyűjtése), az értékelés (a lényeges és lényegtelen dolgok elkülönítése), valamint a produktivitás (a tényleges gondolkodási folyamat), amely lehet konvergens vagy divergens. Konvergens gondolkodás esetén az eredményességet elsősorban a reprodukció (felismerés, felidézés) határozza meg, míg a divergens gondolkodás során egyszerre több lehetséges megoldás kidolgozása történik – természetesen ebben a fő komponens a próbálkozás, amely magában foglalja a tévedés lehetőségét is. A kreatív személyt elsősorban a divergens gondolkodás jellemzi, ez szinte valamennyi kreativitáseértelmezésben és -elrendezésben helyet kap. A divergens gondolkodási képesség faktora: fluencia, flexibilitás, originalitás, szenzibilitás, elaboráció és redefiníció – ezek a kreatív személyiséget meghatározó jegyek és adottságok. (1.) Fluencián a gondolkodás könnyedségét, gyorsaságát, folyékonyágát értjük. Megléte az ötletgazdagság, a többféle problémamegoldás keresése mellett a megoldások variálása, rendezése is jelezheti. (2.) A flexibilitás a gondolkodás rugalmasságában, a változó helyzetekhez való alkalmazkodásban, ugyanazon probléma több szempontú megközelítésében, az egyik témáról a másikra való gyors átváltásban nyilvánul meg. Ez a faktor megkönnyíti az ismeretek más összefüggéseiben való feltárását, a gondolkodás kitaposott, megszokott útjának elhagyását. A rugalmasság méréséhez az adott válaszoknak osztályokba, kategóriákba sorolására van szükség. (3.) Az eredetiség (originalitás) olyan készség, amelynek segítségével másképp látunk dolgokat. Ezt a faktort elsősorban a ritka válaszokkal, a távoli asszociációkkal, a különleges ötletekkel mérjük. Fejlesztésében nehézséget jelent, hogy az eredeti ötletek első pillantásra gyakran képtelennek tűnnek, ezért elvetjük őket. (4.) A szenzibilitás a probléma észrevételét, megfogalmazását, a környezet hatásai iránti nyitottságot és fogékonyságot, valamint a probléma által kiváltott belső motiváció cselekvésre készítő feszültségét jelenti. Fejlesztése a gyermek autonómiájának támogatásával történik. (5.) Az elaboráció a kidolgozottság igényét jelenti, vagyis azt a képességet, hogy az egyén mennyire tudja a felmerülő ötleteket kibontakoztatni. Az elaboráció az implikációk és konzekvenciák kifejtésével a probléma komplex megoldására való törekvést jelenti. Az akarati tulajdonságokon keresztül (akarat erő, kitartás stb.) lehet leginkább fejleszteni. (6.) A redefiníció az átfogalmazás képessége, amelynek birtokában az ember a jelenségeket másként elemzi, mint korábban. E faktor lényeges eleme az adatok szelekciója, szükséges eleme az intuíció. Az ismeretanyag különböző értelmezési módjainak gyakoroltatásával fejleszthető.

Landau (1974) szerint a kreatív egyénekre jellemző tulajdonságok kisebb-nagyobb mértékben mindnyájunkra jellemzőek, csak nem mindenkinek van meg ahhoz a bátorsága, hogy aktivizálja, hogy a valóságban kipróbálja ezeket. A kreatív személyek önértékesítőbbek, agresszívebbek, erélyesebbek, bohémabbak, szélsőségesebbek, kevésbé gátlásosak és kevésbé hagyománytisztelők, mint más egyének. A kreatívak motiváltabbak, nagyobb az önfegyelmük, kitartóbbak, konstruktívan kritikusak, kevésbé elégedettek, sokoldalúak, jól informáltak, széles érdeklődési körrel rendelkeznek, nyitottabbak az érzések és az érzelmek tekintetében (Gyarmathy 2001). A kreatív egyének további közös jellemzője a környezet ingereire való szokatlan érzékenység, kifejezetten szeretik a humort, magas toleranciát tanúsítanak a kétértelműséggel szemben, nem kedvelik a kötöttségeket, védekeznek a korlátozások ellen (Tóth 2000).

A kreatív személyiségtulajdonságok kialakulásának feltételei

A kreativitás kibontakozásának feltételrendszerét Czeglédi (1994) a következőkben látja:

1. *Társadalmi feltételek*, melyek olyan viszonyokat biztosítanak, amelyek elősegítik a kreatív teljesítményeket, méltányolják azokat, s ezáltal motiválnak ilyen tevékenységekre és magatartásra.

2. *Személyiség-feltételek*, melyek értelmében az emberben ki kell, hogy fejlődjene alkotásra ösztönző tulajdonságai és azok a képességek, amelyek az alkotást lehetővé is teszik.

3. *Nevelés, képzési feltételek*, melyek nélkül nem fejlődnek ki kellő szinten és mélységben a kreatív személyiségtulajdonságok. Meg kell teremteni a kedvező körülményeket, mintát kell adni, serkenteni kell a tanulókat az újabb alkotásra.

A divergens gondolkodás fejlesztése a matematikában

Tudjuk, hogy a mindennapok problémamegoldása során a jobb teljesítmény elérésére, életvitelünk különféle megnyilvánulásaiban jelentős hatással van a kreativitás. Éppen ezért jogos az az igény, hogy erősíteni, támogatni és fejleszteni szükséges e képességünket. S mindez az oktatási rendszerhez vezethető vissza. Rá kell ébrednünk, hogy oktatásunk céljai között kiemelkedő fontossággal kell, hogy bírjon tanulóink kreativitása, illetve kreativitásuk fejlesztése.

Hogyan fejleszthetjük ezt a képességet a matematikaórákon?

Az iskolai matematika-tananyag elsajátításában fontos szerepet töltenek be a begyakorlott gondolati műveletek, az algoritmizált megoldások és az ismeretek alkalmazása is rengeteg reprodukciós lehetőséget kínál – a tanuló egy-egy problémával szembekerülve gyakran akaratlanul is analóg módon megoldható feladatok után kutat az emlékezetében –, de a matematika nem ragad meg ezen a szinten. Sokkal gazdagabb annál, minthogy reprodukálható gondolkodási sémákba foglaljuk. A matematikai kompetencia ennek megfelelően szoros kapcsolatba hozható a pszichikum egyik legértékesebb komponensével, a kreativitással, és sokak szerint ez a kapcsolat erős, szignifikáns. (Vincze Sz.–Márton S., 2004) A matematika lényege tehát nem a helyes válasz produkálása, hanem a kreatív gondolkodás. A kreativitás

magában foglalja mindazokat a képességeket, amelyek befolyásolják a matematikai tevékenység teljesítményét: az ismeretlenhez kötődő érzékenységet, a gyorsaságot, a kognitív folyamatok eredetiségét és rugalmasságát, a térbeli észlelés és reprezentáció magas szintű képességét, a munkához való attitűdöt, az episztemikus kíváncsiságot. Tehát a matematikaoktatás egyik célja éppen az kellene, hogy legyen, hogy a diákok ne csak a megszokottat tekintsek természetesnek, hanem a megtanulttól eltérően is tudjanak látni, s a megszerzett ismereteken nyugvó gondolkodásmóddal le tudjanak térni a járt útról.

A gondolkodás hajlékonyságát, rugalmasságát alapvetően befolyásolja a tárgyi tudás bővülése, átszerveződése.

A konkrét tárgyi matematikai tudás az életkor előrehaladtával folyamatosan bővül, és egyre strukturáltabbá válik. A gondolkodási tevékenység flexibilitása, illetve merevsége szoros kapcsolatot mutathat a tapasztalati és gondolati mező differenciálódásával és bővülésével. Ezek segítségével a tanulók képessé válhatnak a gazdagon variált matematikai összefüggések felismerésére, alkalmazására és gyakorlati hasznosítására.

A divergens gondolkodás fejlesztését elsősorban olyan feladatok segítségével valósíthatjuk meg, melyeket nem lehet sémákba szorítva megoldani, felesleges egyenleteket felírni, a képzelőerő szabad szárnyalására, a megoldáshoz ötletességre van szükség. A következő feladat például előfordulhat az alsó tagozattól egészen a középiskoláig, s bár a megoldás módja a különböző szinteken más, a divergens gondolkodást fejlesztő hatása megmarad.

Feladat: Egy udvarban csirkék és nyulak vannak. 6 fejet és 16 lábat számoltam meg. Hány csirke és hány nyúl lehet az udvarban?

Megoldás:

Ez a feladat már az 1. osztályban megoldható, eszköz segítségével. A fejeket korongok, a lábakat pálcikák jelölik.

A megoldás menete: minden fejhez kiosztok először 2 lábat, majd a maradék pálcikákat párosával („kiosztom a hátsó lábakat”) csoportosítom a fejekhez.

1. lépés:



2. lépés:



3. lépés: Megszámolom: 2 nyúl és 4 csirke van.

A felsőbb osztályokban nagyobb számokat adunk meg, a feladatot számítással oldjuk meg.

Pl.: 13 fej és 36 láb esetén:

1. lépés: $13 \cdot 2 = 26$ lábat „kiosztok”, marad még 10

2. lépés: $10 : 2 = 5$, 5 állatnak van 4 lába

3. lépés: 5 nyúl és 8 csirke van az udvarban

Feltehetjük a kérdést: Van-e minden számpár esetén megoldás? (A fejek számának 4-szerese $\geq$ lábak száma $\geq$ a fejek számának 2-szerese.)

Középiskolában ez a feladat paraméteres formában jelenik meg: n fejet és k lábat számoltunk meg, hány csirke és hány nyúl lehet.

1. lépés: $2n$

2. lépés: $\frac{k - 2n}{2}$

3. lépés: $\frac{k - 2n}{2}$ nyúl és $(n - \frac{k - 2n}{2})$ csirke van.

Itt is fontos megvizsgálni, hogy milyen n és k esetén lehet megoldás.

Az alábbi feladat megoldása a divergens gondolkodás, de egyben a kombinatorikus gondolkodás fejlesztését szolgálja. A feladat több szinten megoldható.

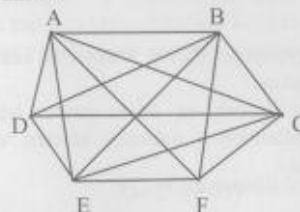
A síkban adott hat pont. Hány egyenest, illetve szakaszt határoznak meg ezek a pontok?

- A tanulók önállóan kezdjék oldani a feladatot.
- Valószínűleg sok ötlet adódik, de még több a különböző megoldás.

A beszélgetést célszerű a következő irányba vezetni:

- Létezik-e valamilyen rendszer az egyenesek, illetve szakaszok megszámlálásában?
- A pontok elhelyezkedései a síkban hatnak-e a kapott eredményre?
- Azonos számú-e minden esetben az egyenes, illetve a pontok száma?
- Hogyan általánosíthatjuk e problémát?
- Hogyan oldható meg „elméletileg” a probléma?

Az 1. szint megoldása:



- Két pont egy és csakis egy egyenest, illetve szakaszt határoz meg.
- A kapott egyenesek, illetve szakaszok megszámlálásával a 15-ös számhoz jutunk, az egyik és a másik esetben is.

A 2. szint megoldása:

- Kiemelünk egy adott pontot, és összekötjük a fennmaradt 5 ponttal.



- Tehát öt egyenest kapunk. Ugyancsak öt-öt egyenest kapunk, ha a B, C, D E, illetve F pontokat emeljük ki. Tehát összesen $6 \cdot 5 = 30$ egyenest kapnánk, de minden egyenest kétszer számoltunk, mivel a két pont sorrendje az egyenes meghatározása szempontjából lényegtelen. Ez azt jelenti, hogy valójában:

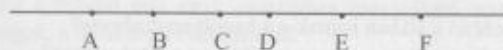
$$30:2=15 \text{ egyenest határozhatunk meg.}$$

A 3. szint megoldása:

Gondolkodjunk tovább: Mi történik akkor, ha három vagy több pont is egy egyenesbe esik? Esetleg ha mind a hat pont koleneáris?

- Természetesen kevesebb egyenest kapunk – a végső esetben csak egy egyenest.
- Mi történik a szakaszok számával? Változik-e azoknak a száma?

Vizsgáljuk ki egyetlen egy egyenes esetében!



A kapott szakaszok száma megint csak 15: AB, AC, AD, AE, AF, BC, BD, BE, BF, CD, CE, CF, DE, DF, EF – úgy tűnik, a szakaszok száma változatlan.

A 4. szint megoldása:

Hogyan határoznánk meg az egyenesek, illetve szakaszok számát, ha az adott pontok száma mondjuk 10 vagy több lenne?

- Az első szinten való megoldásnak az ötlete szinte lehetetlen az ábra áttekinthetatlensége miatt. Ellenben a második szinten való megoldással könnyen megoldható a feladat:

$$(10-9) : 2 = 45$$

- Ha a szakaszok, illetve az egyenesek maximális számának meghatározását vizsgálunk, azt vennénk észre, hogy általában az: $n(n-1):2$ képlet segítségével határozhatók meg.

A matematikában tehát nem elég megtanulni különböző tételeket, formulákat és egyenleteket, hogy megoldjunk egy-egy matematikai problémát, vagy egy új elméletet

állítsunk fel. Szükség van egy kis találékonyságra, hogy alkalmazni tudjuk az elméleteket. Gyakran segít, ha ismerünk hasonló, már megoldott problémákat, ez jó kiindulópont lehet. Az is segít, ha van már saját tapasztalatunk a témakörben. De még a legegyszerűbb matematikai probléma megoldásához is szükség van eredeti gondolatokra.

A feladatmegoldás és ezen belül a kreatív megközelítés érdekes módon jelentkezik a gondolkodásfejlesztő „játékok” (logikai játékok) esetében. A megoldási folyamatok néhány típusa *Szentiványi (2000)* szerint a következő:

- matematikailag alátámasztott elméleti út,
- véletlenszerű megoldáskeresés,
- rajzban fölvezetve a lehetséges célt,
- szemlélődve, spekulatív módon keresve a megoldást,
- szisztematikus gondolkodással közelebb jutni a végeredményhez.

Továbbá nézzük, milyen stratégiák használhatók eredményesen a kreatív személyiségtulajdonságok kialakításában (*Czeglédy, 2000*):

- szembesítés a kétértelműségekkel és bizonytalanságokkal,
- ismert jelenségek idegenné, idegenek ismertté tétele analógiával,
- ugyanannak a dolognak több szempontból való vizsgálata,
- produktív kérdések felvetése, amelyek az információk más oldalról való vizsgálatát ösztönzik,
- hiányzó elemek felkutatása, kiegészítése,
- rendszerezési lehetőségek keresése,
- látszólag különböző, nem összefüggő elemek, az ismeretek párhuzamba állítása,
- „titokzatosságok”, „rejtélyek”, „matematikai furcsaságok” felkutatása, vizsgálata.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a matematikai nevelésben napjainkban a tanulók kreativitásának fejlesztése az egyik leglényegesebb feladat kell, hogy legyen. Olyan célokat kell követni, hogy kreatív, alkotó gyerekek kerüljenek ki az iskolapadból, és ezt csak kreatív, alkotó pedagógiával és játékosan lehet elérni. Ehhez viszont át kell értékelnünk a matematika teljes megtanítandó anyagát, módszereit, fejlődünk kell a modern taneszközök alkalmazásában, és nem utolsósorban előtérbe kell, hogy kerüljön a pedagógus személyiségének, alkotó tehetségének problémája is.

Felhasznált irodalom

- Czeglédy I. 1994. Matematika tantárgypedagógia I. Calibra Kiadó. Budapest.
- Guilford, J. P. 1959. Traits of Creativity. In Anderson, H. (ed.): Creativity and Cultivation. American Psychologist. New York.
- Guilford, J. P. 1967. Some New Views of Creativity. In Helson, H. (ed.): Theories and Data in Psychology. Princeton.

- Gyarmathy É. 2001. A tehetségről. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete. Miskolc.
- Hebb, Donald O. 1983. A pszichológia alapkérdései. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Kürti J. 1982. Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Landau, E. 1976. A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szentiványi T. 2000. A kreativitás fejlesztése játsszával és játékok segítségével. Új Pedagógiai Szemle 7. sz.
- Tóth L. 2000. Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- Vincze Sz.-Márton S. 2004. A kreatív gondolkodás megjelenése a matematikai teljesítményben. Új Pedagógiai Szemle 4-5. sz.

Kreativnost u nastavi matematike

Sažetak

U oblasti rešavanja problema u realnom životu kreativnost u značajnoj mjeri doprinosi uspešnosti njihovog rešavanja. Kreativna delatnost se razlikuje od ostalih aktivnosti i kao proces, a i po uspešnosti rešavanja problema. Glavna karakteristika kreativne osobe je divergentno, razgranato mišljenje i traganje za višestrukim vezama. Razvoj divergentnog mišljenja u nastavi matematike vrši se pre svega kroz rešavanje onih zadataka koji se ne mogu rešavati pomoću poznatog algoritma, već su potrebne neke nove suptilne ideje. U ovom radu kao modeli kreativnog rešavanja problema mogu poslužiti i navedeni primeri.

Ključne reči: nastava matematike, kreativnost, razvijanje divergentnog mišljenja.

Creativity in teaching mathematics

Abstract

Creativity has a great effect on achieving better performance in everyday problem solving. Creative activities are considerably different from other activities both in their results and in their process. The main characteristic of the creative person's mind is that it searches for diverse relationships, i.e. divergent thinking. Divergent thinking can be developed in mathematics primarily by tasks that can not be solved by usual patterns and where the solution needs fantasy and wit. This paper describes the idea by presenting a few tasks and their solution.

Keywords: teaching mathematics, creativity, developing divergent thinking.

Kommunikáció a harangok nyelvén

Kupuszinai példa

Silling István

Újvidéki Tudományegyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
silling@beotel.yu

Összefoglaló

A közösségi információközlés legfontosabb megnyilvánulása a beszéd. Az artikulált emberi hang által történő hírközlést megelőzően már a gesztusok is teljes mondatértékű kommunikációs funkcióval bírtak, s bírnak sokszor ma is. A nem emberi hangforrásból származó, hanem bizonyos tárgyak egymáshoz érintéséről eredő hangokból egy akusztikus kódrendszert alakított ki minden közösség magának: ilyen pl. a harangszó.

Nagyon régi, a XII. század óta alkalmazott egyezményes hangrendszer éltetői az emberi társadalomban a harangok, amelyek megszólaltatása nagyobb vagy kisebb közösségekben néha azonos, néha különböző hírértékkel bír.

A harangokkal való ellátottság nem pusztán a templomok, kápolnák, temetők kiváltsága. Lehet harangja egy-egy kastélynak, amellyel pl. ebédre hívják a dolgozókat, lehet a kapubejárat fölött is kisebb harang, amelynek hangja az érkezőkről informálja a házban élőket. De a harangszó szerte a világon a vallásgyakorlásban a leghasználatosabb. Része és rendezője a szakrális időnek, behatárolja azt, s végigkíséri az emberi életet a születéstől a halálig; a harangszóval tudnak üzeni: figyelmeztetni, hívni, értesíteni.

A folklór tárgykörébe tartoznak már azok a népi megfigyelések, amelyek a harangszó minőségéből, akusztikai jellemzőiből következtetnek közeledő negatív jelenségekre, történésekre. Ilyenkor is a harangszó üzenetértéki koordinátái a legfontosabbak (hangszín, hangterjedés, ritmus stb.).

Metakommunikációs folyamat zajlik a harangok nyelvén az emberek között, mert azt mégsem szabad elfelejteni, hogy a harangot azért mégiscsak az ember szólaltatja meg, ő üzen általa.

Kulcsszavak: harang, harangszó, üzenet, szakrális néphagyomány, Kupusztina.

A közösségi információközlés legfontosabb megnyilvánulása a beszéd. Az artikulált emberi hang által történő hírközlést megelőzően már a gesztusok is teljes mondatértékű kommunikációs funkcióval bírtak, s bírnak sokszor ma is. A nem emberi hangforrásból származó, hanem bizonyos tárgyak egymáshoz ütögetéséből eredő hangokból egy akusztikus kódrendszert alakított ki minden közösség magának: ilyen pl. a vonatfütyty, az iskolacsengő hangja, a mentőautó szirénájának hangjai stb. És ilyen nagyon régi egyezményes hangrendszer éltetői az emberi társadalomban a harangok is, amelyek megszólaltatása nagyobb vagy kisebb közösségekben néha azonos, néha különböző hírértékkel bír. Ahogyan a hadseregben megszólaló kürt, illetve trombita hangja is más és más jelentéssel bír, úgy tud a harangozó is a harangszóval üzeni: figyelmeztetni, hívni, értesíteni. Különleges esetekben bizonyos helyi közösségek a

harangszót kénytelenek mással helyettesíteni. Ilyenről tudunk Bona Mihajlović szerzeményi származású Ferenc-rendi szerzetes naplójából, melyet a zombori rendházban vezetett a XVIII. században 1717 és 1787 között. Ő tesz említést a török uralom vége felé a ferencesek által használt daszkalo eszközről, azaz egy vastag deszkalap farúddal való ütögetéséről, amelynek tompa hangja nem hallatszott ugyan messzire, de a közösség testvéreit figyelmeztette kötelezettségükre, azonban az oszmán megszállást mégsem zavarta. A XII. század óta kötelező harangozás csupán ily módon érvényesülhetett abban az időben.

A harangokkal és szavukkal, az általuk közvetített üzenettel s a hozzájuk fűződő kanonizált szakrális és népi hagyománnyal a campanológia tudománya foglalkozik.

A harangokkal való ellátottság nem pusztán a templomok, kápolnák, temetők kiváltsága. Lehet harangja egy-egy kastélynak, amellyel pl. ebédre hívják a dolgozókat, lehet a kapubejárat fölött is kisebb harang, amelynek hangja az érkezőkről informálja a házban élőket. De a harangszó szerte a világon a vallásgyakorlásban a leghasználatosabb. Része és rendezője a szakrális időnek, behatárolja azt, s végigkíséri az emberi életet a születéstől a halálig – legalábbis a római katolikus vallású nyugat-bácskai Kupuszinai falu közösségében így van.

Kupuszinán 1754-ben építették fel a vert falú templomot, amelynek tornya még nem volt, s így mellette két harangláb állott mindegyik egy-egy haranggal, „a nagyobb volt mázsa 6 font, a másik 42 font nehéz. Kalocsán áldották meg őket. A harangokat a község lakosai vették” – jegyezte fel Kanyó Lajos néhai plébános a XX. század első felében írt feljegyzéseiben. Az 1806 és 1813 között megépült új Szent Anna-templom 32 méter magas tornyát 1843-ban már négy harang lakta. A harangokat a község lakosai vásárolták, s a kalocsai érsek áldotta meg őket. A szentkultusz egyik megnyilvánulási lehetősége éppen a harangok védőszentjének megválasztásában rejlik. Kupuszinán az említett évben Szent Ágostonnak, a Nagybölgasszonynak és Szent Eleknek az oltalmába ajánlott harangokkal értesítették a katolikus hívőket, míg az öreg harangnak nevezett már nem használták. Feltételezhetjük, hogy ez utóbbit a régi, kis templom előtti haranglábban álló harangok közül való. Sajnos, a nagyon foghíjas helyi Canonica Visitatio nem szól a védőszentválasztás körülményeiről, így nem tudjuk, hogy miért éppen Szent Ágoston és Szent Elek, a mi vidékünkön éppenséggel kevésbé kultivált szentek lettek harangjaink oltalmazói. Bálint Sándor szerint „Szent Elek a középkor egyik legkedvesebb legendahőse volt... Eljut a népmese világába is... A legenda évszázados kedveltségére vall egy baranyai népmese, amelyet nyilvánvalóan ponyvairodalmi vagy kalendáriumi olvasmány ihletett” (Bálint S. 1998/III:67–68). Szent Elekben az ifjú szüzesség védőszentjét tisztelték. Az Elek és az Ágoston név kupuszinai vonatkozásáról annyit tudunk, hogy a falu papja az 1830-as években Nagy Elek volt, és hogy a falu jómódú családjaiban korábban, jó száz évvel ezelőtt előfordult még mindkét férfinév, bár azok ma már nem használhatók. De a ragadványnevkincs még őrzi emléküket, ugyanis az Elek ragadványnevet két nagy familiát is jelöl: az egyik Guzsvány vezetéknévűt, s tudjuk, hogy keresztnévből származóan (az utolsó Elek-származék 2006-ban hunyt el 84 éves korában), míg a másik egy Balogh vezetéknévű családot jelölt, melyet Magyar-Elek néven tartanak számon, s nemrég adták el az utolsó Magyar-Elek-házat, bár a család egyenes ági leányleszármazottai még élnek Kupuszinán. Az Ágostonból pedig Guszt lett, s ez a ragadványnevet az egyik Pópe vezetéknévű módos gazdáéké volt, akiknek tagjai községi és hitközségi előjárók is voltak. Ma már csak leányági leszármazottaik

élnek a faluban, férjük után más vezetékneven. Szent Ágoston és a többi egyházatya templombeli ábrázolását ugyan a tridentinai zsinat előírta (Bálint S. i. m. 268), de a XIX. században épített kupuszinai templom kegytárgyakkal való felszerelése időben már nagyon távol jár az említett zsinattól. A harangkeresztelésnek ezek csak feltételezései, ugyanis lehetséges, hogy a másutt és másoktól megkeresztelt harangok által a faluba hozott nevek épp a harangok révén váltak használatossá. Szent Elek kevésbé elterjedt tiszteltetését minden bizonnyal bővítheti mostani bácskai említése.

A mai templomi harangok közül a legnagyobb 645 kg, míg a legkisebb, a lélekharang 48 kg. A temetőben álló vasszerkezetű haranglábban egy harang van: „Ajándékozta Dubacz István és neje Friedrich Mária 1924. Önt. Boditsy Baján”. A harang szemközti oldalán pedig egy kis dombormű, amely Szent Mihály arkangyalt ábrázolja mérleggel a kezében. A harangot ajándékozó hitbuzgó házaspárnak köszönheti Kupuszinai társadalma még a Nagy utca elején, a hajdani házuk előtt 1902-ben épült közkeresztet, a temetőben álló Nagykeresztet 1910-ből, valamint az asszonyoknak a Kálvárián lévő stációoszlopokat 1901-ből.

A templom harangjai mindennap megszólalnak a katolikus kánonnal szentesített s a közösség által tudott időben. Korábban, amíg az időszámítás kétféle, tavaszi és őszi szokása nem volt felénk honos, addig nyáron reggel négykor s este nyolckor harangoztak Szent György napjától Szent Mihály napjáig, míg a téli időszakban reggel ötkor és este hétkor. A harangozás időpontjának változása mindig a jeles napok előestéjén történt. Ugyancsak régi szokás, hogy az esti harangszó után a lélekharang is megszólal a megboldogultak lelki üdvéért, az éjszakai nyugalom biztosításáért. Hajdan, jó fél évszázaddal ezelőtt nyaranta még este kilenckor is megszólalt a lélekharang, s az idősebbek emlékezete szerint azért, hogy aki a sötétedés beálltakor eltévedt valahol a határban, a harangszó irányában indulva hazataláljon. A harangszó időrendező szerepének megnyilvánulása érhető tetten ebben az esetben is.

Ugyancsak idő- és munkarendező szerepe van a napi három kötelező harangozásnak is. A hajnali, déli és esti harangszóval valamikor a nagyharang szólította imára a kupuszinaiakat. Amióta a most szolgáló plébános a faluba érkezett, azóta a toronyablakokba szerelt hangszóróból hallatszik ez az imafelhívás. De nem a kupuszinai templom nagyharangjának a hangján, hanem egy idegen templomén, amelyet hozzánk importáltak a hangtechnika fejlődésével. Ezt a harangszót digitális elektronikai műszer indítja és állítja, megkönnyítve így a harangozó munkáját. A falubeliek azonban könnyedén megkülönböztetik a két harangszót, s az eredeti harangzúgást sokkal többre becsülik a hangszóróból kiszűrődőnél. Ugyanígy történt az 1980-as évek közepéig az időjelző harangozás a temetőben is. Amióta azonban nincs a temetőcsősznek állandó lakása a temetőben, azóta ez a napi három harangozás elmaradt.

A római katolikus felekezetű templomokban szokásos a péntek délután három órákor történő harangozás Krisztus kinhalálának emlékére. Ennek a harangozási kötelezettségnek máig rendszeresen eleget tesznek a kupuszinai templomban egy haranggal.

A szakrális idő legfrekvenciáltabb időszaka a szentmiséé, amelyre ugyancsak a harang szólít. A vasárnapi nagymise – immár csak egy szentmisét tartanak vasárnaponként, ugyanis a pap más faluban is szolgál – leginkább délelőtt 10 órákor kezdődik. Arra az első harangszó 9 órákor szólal meg a hangszóróból, a második pedig fél tízkor. Mindkettőnek azonos a hossza. A misére történő beharangozás mind a

három haranggal pontban 10 órakor történik, de rövidebben, mint a misére szólítás. Aki ez után érkezik a templomba, arra mondják, hogy kiharangozták. Ezeket a harangozásokat minden tősgyökeres falubeli ismeri, és jelentésének megfelelően értelmezi, akárcsak a szentmise részeit megtisztelő, az evangéliumra és az Úrfelmutatásra történő harangozást is. Amikor vasárnap délután litániát tartanak a templomban, az mindig három órakor kezdődik. Erre első harangoznak kettőkor egy haranggal, másodikat fél háromkor ugyancsak eggyel, s beharangoznak háromkor mindhárom használatban levő haranggal.

A hétköznapi misékre hasonlóképpen történik a harangozás, csak éppen negyedórás szünetekkel, s nyáron reggel hétkor, télen fél nyolckor kezdődnek.

Az októberi Mária-ájtatosságot minden este hat órától tartják, vasárnap pedig a rendes délutáni litánián. Az ezen való részvételre először ötkor, másodszor fél hatkor harangoznak, s hatkor beharangoznak. Ez a litánia pontosan este 7 órakor ér véget a harangszóra történő Úrangyala imával.

Imádkozásra szólít a templomban a mindhárom harangból szóló harangszó és a temető harangjának szava mindenszentek ünnepének estjén este 7 és 8 óra között. Ilyenkor negyedóránként 5 perces szünetet tartanak, hogy a harangozó és segítőtársai pihenjenek egy kicsit. Segítőtársra pedig szüksége volt a harangozónak korábban, ugyanis mindhárom harangot nem tudta volna ilyen hosszan egyedül kongatni. Napjainkban pedig az elektronikai műszert „pihentetik” negyedóránként. Ugyanígy harangoznak halottak napján is reggel 6 és 7 óra között. Ebben az időben a falubeli hívők mind otthonukban vannak, gyertyát gyújtanak, és elhunyt hozzátartozóik, illetve minden megholt lelki üdvéért imádkoznak. E nap estjén nincs hangos szórakozás a faluban.

Ünnepi események fényét is emeli a megszólaló harangszó. Így például a hagyományos feltámadási és úrnap körmenetet harangszó kíséri mindaddig, amíg az Oltáriszentség az oltártól távol van, vagyis ameddig a körmenet tart. Ilyenkor mindhárom harang szól.

Az első áldozáshoz járulás ünnepi rítusának része a jelölteknek és hozzátartozóknak a plébánián való gyülekezése. Az onnan a templomi lobogókkal történő indulás felér egy körmenettel. Útjukat a templomig ugyancsak mindhárom harangunk szava kíséri.

A zarándoklatra indulókat harangszó kíséri ki a falu széléig, illetve fogadja a zarándoklatról visszatérőket a falu szélétől a templomba érkezésig. Kupuszinán keresztül más közösség zarándokai nem szoktak közlekedni. Régen a küllődi (Kolut) zarándokok Doroszlóra menet erre jöttek, itt a templomban megpihentek. Őket is köszöntötte jöttükben-mentükben a harangok szava.

Jelentős történelmi eseményre emlékeztet, imádkozásra szólít a már említett déli harangszó, az 1456. évi győztes nándorfehérvári csata emlékére. A csata 550. évfordulóján, azaz 2006. július 22-én rendezett nándorfehérvári (belgrádi) megemlékezésen a kupuszinai népdalénekesek is részt vettek. Az ottani ünnepséget is a harangok szava tette ünnepélyessé, ugyanis a szervezők az elszakadt magyar országrészekből elhozták s megszólaltatták egy-egy város harangjának déli szavát, s a kassai, munkácsi, marosvásárhelyi, verseci, vörösmarti, lendvai harangok az összetartozás, az együvé tartozás szószólvói voltak.

Lokális színe van a csak Kupuszinára jellemző több mint száz éves csütörtök délutáni harangozásnak. Emlékharangozásról van szó, amely az 1890. október 2-án

keletkezett falutüze emlékezteti a falubelieket. Ugyanis a falu előjárósága a falutüz első évfordulója előtt úgy döntött, hogy ezt a szomorú eseményt meg kell örökíteni, nem szabad feledni, s ügyelni kell minden kupuszinainak, hogy meg ne ismétlődjön. Ezért rendelték el a falutüz keletkezésének napját és időpontját az emlékharangozással való megjelölésre. Tehát 1891 óta, azaz immár 115 éve minden csütörtökön délután fél négykor megszólal a nagyharang a kupuszinai templomban, s a falubeliek ismerik annak szemantikai értékét.

A harangszó végigkíséri az ember életét is ebben a nyugat-bácskai szörványmagyarrá lett faluban. Szólít a szentmisére, amelyen megkeresztelik; jelzi a nászmisé, amelyen házassági esküt köt; és elsiratja, ha eltávozik az élők sorából. A közösség figyelmének a középpontjában az emberi élet áll, maga a létezés, s ennek megszűnte mindig eseményszámba megy a fogyatkozó lélekszámú faluban. A halottakért történő harangozás tárgyalását hagytam beszámolóim végére.

A halottra való harangozás a csendítéssel kezdődik. Ez a közösségnek szóló híradás arról, hogy egy tagja elhalálozott. Ilyenkor még ma is az igazi nagyharangot kongatja a harangozó, az szólal meg a maga méltóságos hangján. Ha ebben a csendítésben egy szünetet tart a harangozó, annak az a jelentése, hogy nő hunyt el, ha pedig kétszer tart szünetet, akkor férfi. A férfiaknak így hosszabb harangozás dukál, s a harangszó teljes és tagolt mondat értékkel bír: Meghalt egy férfi. A csendítés után közvetlenül megszólal minden harang, s ez az első vers. Napjainkban minden halottnak tíz verset engedélyez a plébános a templomban s tizet a temetőben. Korábban többet is kérhettek a hozzátartozók, s annak árát rendre megfizették. A verseket mindhárom haranggal húzzák három percig. A harangozásért, természetesen, ma is kell fizetniük az elhunyt hozzátartozóinak, s a pénzt a papnak adják, aki ebből a harangozónak is juttat egy kisebb részt. Az 1980-as évek végén egy fiatalon elhunyt asszonyra, a szülők külön kérésére minden negyed órában harangoztak. Ez volt az utolsó ilyen gyakori harangozás halottra. Régen, ha ilyesmi történt, akkor rámondták, hogy zsiros halott van, szólnak ám a harangok. A második csendítés akkor történik, amikor a pap elindul a temetésre. A háztól való temetések idejéből való harangszó-megnevezés a kíséző. Ez az utolsó harangszó, amikor minden harang együtt szól tíz percig, s ami, a falusiak szerint, mindenkinek jár. Akkor hallatszik, amikor a koporsót a megasott sír felé viszik, vagyis az utolsó úton.

A temetőben is hasonlóképpen történik a harangozás. De ott csak akkor kezdenek harangozni, amikor a holttest már a temető ravatalozó-kápolnájába érkezett. Megjegyzendő, hogy csak akkor harangoznak a temetőben, ha Kupuszinán temetik el az elhunytat. Ettől eltérő eset is történt néhányszor, amikor ugyan nem a kupuszinai temetőben temették el az elhunyt falubelit, de holttestét a vidéki temetőbe való indulás előtt az otthoni temetőkápolnájában is felravatalozták, hogy a falubeli ismerősök elbúcsúzhassanak tőle. Ilyenkor harangoznak is a temetőben. Tehát, ha csak a templomban harangoznak halottra, s a temetőben nem, akkor illik tudni, hogy nem a faluban lesz a temetés.

Harangoznak a faluban olyankor is, ha nem itteni lakos halt meg, hanem valakinek a hozzátartozója, aki hírül akarja adni rokona, ismerőse elhunytát. Ilyenkor általában öt verset húznak a toronyban, s a temetőbeli harangozás elmaradása jelzi, hogy nem a faluban van a halott.

Az egyházi hatóság által elrendelt harangozás a megszabott időtartamban történik. Az utolsó ilyen harangozás II. János Pál pápa halálakor történt.

A mostani plébános már nem tesz különbséget a halottak között, és példamutatóan mindenkit eltemet, ha azt a hozzátartozók igénylik. Korábban azonban nem részesült mindenki egyházi temetésben. Akit nem temetett pap, annak harangozás sem járt. Ilyenek voltak az öngyilkosok, a keresztleletlen gyerekek, az egyházi házasságot nem kötött házaspárok, az elváltak, vagyis a szentségtörésben élők. Őket a temető egy külön részében, az árokparton temették el.

A halott jelzése, vagyis a csendítés nem történik meg a reggeli mise előtt, a vasárnapi vagy ünnepi délelőtti nagymise előtt, sem az esti Urangyala után. Verseket sem húznak az említett időszakokban.

Ha napközben megszólal a lélekharang, az annak a jele, hogy egy nagybeteg súlyos halálúságát vívja, és a harangszó segítségkérés a közösség tagjai felé: imádkozzanak, hogy a szenvedő beteg kínjai mielőbb szűnjenek, hogy könnyebben haljon meg. Ezt a harangozást mostanság nemigen hallani.

A nagyharanggal szoktak harangozni felhő elé. A terhes viharfelhők közeledtével hosszan szól a harang, a hitbuzgó lakosok ilyenkor imádkoznak, szentelt barkát vetnek a tűzbe. Úgy tartják, hogy mindez segít az esetleg súlyos károkat is okozó felhők szétoszlatásában.

Szerencsére ritkán verik félre a harangot a kupuszina templomban. Az ily módon történő harangozás veszélyt, elemi csapást, leginkább tüzesetet jelent, az ilyen tagolt tömönlat üzenete: Tűz van. Amióta azonban a tűzoltók laktanyájukra felszerelték a szirénát, azóta a keletkezett tűzvészről a szirénahang informál.

A folklór tárgykörébe tartozik már az a népi megfigyelés, hogy ha „vigan szólnak” a halottra a harangok, csengve-bongva, akkor hamarosan lesz ismét haláleset a faluban.

A köznapi tudat szerint harangzúgáskor nem jó sehova sem indulni, meg kell várni annak a befejezését, mert nem lehet tudni, hogy éppen milyen információt közöl a harangszó.

Metakommunikációs folyamat zajlik tehát a harangok nyelvén az emberek között, mert azt nem szabad elfelejteni, hogy a harangot azért mégiscsak az ember szólaltatja meg, ő üzen általa.

Felhasznált irodalom

1. Bálint S.: (1988): Ünnepi kalendárium III., Szeged
2. Bartha E. (1992): Vallásökológia. Debrecen
3. Jung K. (2002): Miről beszélnek a harangok? Magyar, szerb és német folklóradatok. Híd (Újvidék), LXV. évf., 7-8. sz., 794-814.
4. Jung K. (2006a): Harangoznak délre, avagy: harangozunk, harangoztatunk. Híd (Újvidék), LXIX. évf., 5. sz.
5. Jung K. (2006b): A nándorfehérvári diadal és a déli harangszó. Létünk (Újvidék), XXXVI. évf., 2. sz., 107-110.
6. Kanyó L. (1931): 1931 Kupuszina község egyházi legrégébbi története. Kézirat
7. Mihajlović, B. (→) 1717-1787 Dnevnik fra Bone Mihajlovića 1717-1787. Kézirat, Zombori Történelmi Levéltár
8. Vasass S. (1992): Népi jelvilág Kalotaszegen. Budapest

9. Voigt V. (1992): A harangok szava Európában. Létünk (Újvidék), 25. évf., 1-2. sz., 63-68.

Sažetak

Komunikacija na jeziku zvona – na primeru sela Kupusina

Najčešći oblik komunikacije u društvu je govor. Pre pojave komunikacije uz pomoć artikulisanog ljudskog govora postojali su gestovi kao sredstvo za prenošenje poruka, koji ponekad funkcionišu i danas. Razne poruke se mogu saopštavati i bez ljudskog govora, kao i bez gestova, npr. uz pomoć glasova (zvukova koji nastaju upotrebom raznih predmeta), od kojih je svaka zajednica stvorila sebi jedan akustični sistem kodova. Takav je i primer crkvenog zvona.

Upotreba crkvenih zvona za objavljivanje konvencionalnih poruka je veoma stara pojava, potiče još iz 12. veka ili čak i ranije. Zvonjenjem se mogu poslati razne poruke koje su u svim sredinama uobičajene, a ponekad se njihovo značenje tumači na način koji je svojstven određenoj sredini (selo, grad, regija).

Zvona nisu prisutna samo u tornjevima crkava, kapela, grobalja. Zvono se često nalazilo i u kaštelima, njegovo oglašavanje značilo je poziv na ručak; može se ugraditi i iznad kapije kuće - tada ukućane obavestava o dolasku posetilaca. Međutim, oglašavanje zvona najčešće je u verskim obredima. Zvuk zvona je deo sakralnog vremena, kao vremenski graničnik prisutan je u svakodnevnici i prati čitav ljudski vek od rođenja do smrti; uz pomoć zvona se šalju razne poruke: opomene, pozivi, vesti itd. Razna narodna tumačenja vezana za kvalitet, za akustične osobine zvuka zvona su već deo folklorne baštine i uglavnom govore o predstojećoj opasnosti za društvo ili za lokalnu sredinu.

Uz pomoć zvona se odvija metakomunikacijski proces među ljudima, jer uvek treba imati u vidu činjenicu da zvona znaju da govore samo uz pomoć čoveka.

Ključne reči: crkveno zvono, zvon, poruka, narodno predanje, Kupusina.

Communication in bell-language

– The example of Kupusina –

Abstract

The most important way of information transmission in a community is speech. Before using articulated human voice for communication, even gestures had – and still have – the communicative function of a full sentence. Each community developed an acoustic code system which was not based on human voice, but on voices created by hitting objects against each other. Bells are one example for this.

In human society it is bells that keep alive this age-old conventional voice-system which dates back to the 12th century. The sound of bells carries messages that are either the same or different for various, big or small, communities.

Bells are not the privilege of churches, chapels and cemeteries. There might be a bell in a castle to announce lunchtime for workers, or above a gate where its sound informs the hosts about the arrival of a guest. However, the use of bells is the most widespread in religion all over the world. Bells are part of the sacred time, they organise and delineate it, and accompany the human life from birth to death. Bells are used to send messages, to warn, to call and to inform.

The issue of how people associate the quality and the acoustic characteristics of the sound of the ringing bells with upcoming negative happenings and events is part of folklore research. In this case the message is carried by the sound itself (tone, length, rhythm, etc.).

There is a metacommunicational process going on among people carried by bell-language. And we should not forget either that it is the man who makes the bells ring to send a message in bell language.

Keywords: bells, sound of bells, message, sacral tradition, Kupusina/Kupusina.

Leltár Pilinszky János Van Gogh „képei” között

Takács Izabella

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
bella71@tippnet.co.yu

Összefoglaló

A tanulmány Van Gogh jelenlétét mutatja be Pilinszky János műveiben. A két alkotó ars poeticájának ismertetése által, közelebb kerülünk annak megértéséhez, hogy miért foglal el Pilinszky János műveiben oly jelentős szerepet Vincent van Gogh. Ennek megvilágításához a szerző ismerteti Pilinszky János a festőnek(-ről) írt két versét, azok lehetséges értelmezésével együtt. A festő hatását Pilinszky János szépprózáján keresztül is szemlélteti.

Kulcsszavak: Pilinszky János, Van Gogh, ars poetica, hit

Két ars poetica

„A művészet is mi egyéb, mint *engagement immobile*, mozdulatlan elkötelezettség, totális odaadás?” (P.J.)



1. kép: Pilinszky János és Vincent van Gogh

Pipa és a cigaretta. Egyhelyűtt háttérben a kereszt és árnyékkép, másutt narancssárga háttér, füstgomoly. Mély tragikum és alázat. Két gondolkodó ember szembesülése, befelé fordulása. „Ezért kell egyedül befelé figyelnünk, arra a végső

csendre, ami vár ránk, s akkor tehetünk bármit és érhet bennünket bármi, végül mindenből költészet lesz és csend lesz.”-írja Pilinszky levelében.¹

„Nem csak a tudós törekszik pontos ismeretre, hanem a költő is. Ennek a megismerésnek a neve: szeretet. Oda akarom adni magamat valaminek vagy valakinek. Szeretni akarom, hogy megismerhessem, és meg akarom ismerni a világot, hogy szerethessem.”²- írja Pilinszky A lírikus naplójában című prózájában, majd Auschwitz-i látogatásáról a következőként számol be: „A költészet számomra, ha nem is pontosan ezt jelenti, de majdnem ezt: a jövőtehetetlen jövőtételét. Vagy legalábbis az első lépést a képtelenség e sötétjébe.”³ A kereszt említése sem véletlen, hiszen ezt is megfogalmazza Pilinszky: „Az ember itt a földön nem is annyira lépésről lépésre vándorol, mint inkább keresztéről keresztre száll. Már geometriai formáját tekintve is kereszt: találkozás és ellentét, tiszta ellentmondás.”⁴

Ars poeticáját huszonöt évesen fogalmazza meg A mű születése című előadásában. Itt azt vallja, hogy a mű megszületésében az örök fegyelem, az állandóan jelen lévő éberség, az állandó tevékenység, a rendet teremtő szigor a fontos. Huszonöt év után fogalmazza újra művészi hitvallását, az 1970-ben megjelenő Nagyvárosi ikonok végén megjelenő két tanulmányában: A „teremtő képzelet” sorsa korunkban és az Ars poetica helyett címűben.

Auschwitz élményének feldolgozása tulajdonképpen az Ars poetica helyett című értekezése is. Azé az Auschwitzé, amelyből 1947-ben a lengyel kormány múzeumot létesített a százkilencvenkét hektáros koncentrációs tábor területén. Huszonnégy nemzet hatmillió embere lelte itt halálát.⁵

A huszadik század ars poeticáinak gyűjteményében A francia fogoly című költemény szerepel. „Itt válik személyes élményévé a nyers répat falo francia fogoly látványa is, a kiszolgáltatottság, a védtelenség, az emberi létezés legalacsonyabb lehetősége.(...) A történelmi tapasztalat, a közlő megismert brutális valóság, a tárgyak, az eszközök jelentésének különös színeváltozása másféle vonzalmat ébreszt benne. A személytelen helyett a személyes, az individuális helyett a kollektív tapasztalatot, a formai cizelláltság helyett a nyers, egyszerű kifejezést részesíti előnyben.” - olvashatjuk Tüskés Tibor könyvében.⁶ Pilinszky úgy véli, hogy Auschwitz után is lehet verset írni, csak másmilyen, mint előtte. Alapvetően részvétre beállított lelkiismeretében büntudat és önvád alakult ki: vétlenül is úgy élte át a szörnyűséges bünt, hogy akit nem sújtott, az maga is osztozik a felelősségben. Ez az önvád mindig benne élt, de másokat csak szeretni tudott.

Költői hitvallását, egyéni elkötelezettségét, engagement immobile-nek, mozdulatlan elkötelezettségnek, totális odaadásnak nevezi. „Ha lehet megkülönböztetést tenni, a köztünk beállott csend többé nem is annyira a költészetet érinti, mint magát a költőt kötelezi, élete egészét követeli már, s nem lehet nem eleget tenni e hívásnak, ha mindjárt a végleges és tökéletes elnémulás kockázata árán is.”⁷

A Szálkák című kötete is változást hoz, amit a költő is érez. Egyhelyen így ír költészete előző és jelenlegi korszakáról: „Az elsőben van valami, hogy át akarom verekedni magamat a világon és a dolgokon, amíg a másokban inkább beeresztem őket...”

Pilinszky ars poeticája mindenhol jelen van: kiolvashatjuk tanulmányaiból, s jelen van költeményeiben is.

Van Gogh ars poeticáját valójában csak levelezéseiből szűrhetjük ki. Ő is hisz a szeretet megváltó erejében: „Az ember nem tudja mindig megmondani, hogy mi az,

ami bezárja, fallal veszi körül, úgy mintha eltemették volna, de érzi a korlátot, a rácsot, a falat. (...) Tudod, mi tünteti el a börtönt? Minden olyan érzés, mely komoly és mély. Barátnak lenni, testvéreknél lenni, szeretni. Ez az, ami parancsoló hatalommal, esodálatos varázslattal megnyitja a börtönt. Azonban akinek ez hiányzik, az a halálé marad. De, ahol a szeretet feltámad, ott az élet is feltámad.” - írja a gondolatokat Theónak.⁸ Van Gogh börtöne önmaga. Állandó elégedetlenség hajja, melyről ekként vall 1885 áprilisában: „Én magam ugyanis soha nem tartom befejezettnek vagy késznek a munkáimat.”⁹

Gyakran említi leveleiben a tónusok és színek fontosságát: „A feladat az, hogy mindig értelmesen használjuk azokat a szép tónusokat, amelyeket a színek önmaguktól adnak, ha a palettán megtörjük őket. Ismétlem, saját palettáinkból, a jó színhatás ismeretéből kiindulni, ez más valami, mint gépiesen és szolgai módon másolni a természetet.”¹⁰ Majd ugyanebben a levélben később visszatér erre a gondolatra, s hozzáfűzi csendesesen, hogy a robotolás, a természet másolása, azonban nem hiábavalóság, hiszen ez a természet alapos megismeréséhez vezet. Egy levelében a lírikusok között közkedvelt vándor képével azonosítja magát: „Úgy érzem, örök vándor vagyok, aki megy, csak megy, amint számára rendelve van. (...) Egészében semmit sem tudok, de éppen ez az érzés, hogy semmit sem tudunk, teszi mostani életünket az utazáshoz hasonlóvá. Az ember robogva halad, él, nem különbözteti meg pontosan a mellette levő tárgyakat. S mindenekelőtt nem látja magát a mozdonyt.”¹¹ Szükségesnek tartok egy hosszabb részletet idézni Van Gogh egy 1889-ben írt leveléből: „...ha bátran feladjuk önzésünket és saját akaratainkat, belenyugsunk a szenvedésbe és a halálba. De ez nem felel meg nekem. Festeni akarok, embereket és dolgokat látni, és mindent, ami a tevékeny életet jelenti... Milyen furcsa dolog a szívfolt és az ecsetvonás! A szabadban, kitéve a napnak, szélnek, az emberek kíváncsiságának, kutyafuttában tölti meg az ember a vásznat. Végül azonban csak elcsípjuk az igazat és lényegeset. A legnehezebb azonban, ha egy idő múlva ismét elővesszük ezeket a tanulmányokat, és rendezzük az ecsetvonásokat a tárgyak értelmében. Így bizonyosan harmonikusabb és kellemesebb. Az ember beleadja derűjét és mosolyát... Előre látom a napot, amelyen némi sikert érek el, mennyire sajnálom akkor majd mostani magányosságomat, amikor az örvöngők cellájának vasrácsán keresztül nézem a földeken az aratókat. A szerencsétlenség mindig jó valamire. A sikerhez, az állandó boldogsághoz más temperamentum szükséges, mint az enyém. Soha nem csinálom meg, amit elérhettem volna, vagy el kellett volna érnem! De én, aki oly gyakran megzavarodom, csak negyed-ötödangly helyzetben élhetek.”¹² Vallomások felsorakoztatásának tűnhet ez a fejezet, de a válogatásból kitűnik a két alkotó mély odaadása a művészetnek, világhoz való viszonyulásuk, és a mélyes szeretet, amellyel viszonyulnak embertársaikhoz.

Hit és világnézet

Pilinszky katolikus világnézete mindvégig meghatározója volt életének és művészetének. Hívó ember volt, ahogy ő maga szerette meghatározni: költő és katolikus, elhárítva magáról a katolikus költő címkéjét. A Szent Ágoston-i gondolatot tartja a költészet tetőpontjának: a költészet a lélek magányos beszélgetése Istennel. A Pilinszky-bibliográfia ajánlásában a következőket olvashatjuk: „...úgy vélem, a nagysága abban áll, hogy költészetében a katolikus szimbólika túlnő azon a vallásos

szubkultúrán, ahonnan fakad, s olyan egyetemes értéket képvisel, ami azok számára is kézenfekvő, akik alkalmasint már se keresztény, se más vallási hagyományhoz nem kötődnek.¹¹ Pilinszky lírája ritka példa a szomorúságra, amely nem torkoll pesszimizmusba, a haláltudatra, amelyben nincs halálfélelem. Világképének alakulására nagy mértékben hatottak Simone Weil írásai. Tüskés Tibor írja a verset mondó Pilinszkyről: "Verseinek maga volt az egyetlen hiteles, autentikus tolmácsa. Megérezte a költészet lényegét: ha van huszadik századi misztikus költészet, akkor ez az. Nem a valóság tagadása, hanem kiegészítése. A tényeken túlmutató realitás."¹² A katolikus és misztikus jelző egybeforrt Pilinszky nevével. „Viszonya a világhoz alapvetően a misztikus pozíció: leírás és megközelítés nélkül (és helyett) megnevezni és kimondani a dolgokat. Pilinszky hite a misztikus hívőé: realitás számára a kegyelem.”¹³ Hite megélt hit, nem derűs, inkább esendő, reménykedő. „Dialektikája keresztény dialektika: jó és rossz küzdelmé, kereszt és üdvösség, bűn és megbocsátás, menny és pokol ellentéte foglalja magába.”¹⁴

Van Gogh hite hasonló mélységekben gyökerezik, mint Pilinszkyé: „...akarattalul egyre hajlamosabb vagyok azt hinni, hogy a szeretet a legjobb eszköze Isten megismerésének. Szeress egy barátot, bárkit, egy dolgot, amit akarsz, akkor jársz a helyes úton, hogy többet tudj róla, mondom magamnak. De mély és bensőleg komoly rokonszenvvel kell szeretni, vagyis akarattalunkkal és értelmünkkel, és állandóan törekedni kell a behatódásra, a jobb és több tudásra. Ez vezet Istenhez, ez vezet a rendíthetetlen hithez.”¹⁵ – vallja Theónak írt soraiban. Betegsége alatt még inkább a vallás felé fordul. „Nem vagyok közönyös, s így a szenvedésben nemegyszer vigasztalnak meg vallásos gondolatok.” – írja egy 1889-es keltezésű levelében.¹⁶

Néhány gondolatát idézném Pilinszkynek „...a befejezés misztériumát élem” című dokumentumokból:

„A béke a legtöbb, amit elérhetünk.”

„...miután se a siker, se a pénz nem érdekel már, számomra egyedül a munka és az imádság fontos.”

„És különös: a papíron és az imában minden békésen összefér, ami az életben békétlen zűrzavar.”

„...az ítélet egyedül Istené. És ez így jó.”

„Imádkozzunk egymásért, hogy szentek lehessünk, mint Van Gogh...”

„A legrosszabb ember sem más, mint saját bűneim tükörképe. Ez a hit és az egység legfőbb titka.”

„...egész esendő életem egyetlen gyónás volt a papíron.(...)Ezért vallom hívőnek magam.”

„A búzamezőt Jézus és Van Gogh látta a maga egyedüli szép realitásában. De ettől még távol vagyok...”

Leltár Pilinszky János Van Gogh „képei” között

Pilinszky János költeményei olyan erős kontúrokkal körülhatárolt képek, amelyek alkalmassá teszik őket szobrok vagy akár festmények kísérőszövegének is. Ez fordítottnak is érvényes: az éles ellentétek, amelyek szinte szétfeszítik költeményeit, iparművészeket, festőket inspirál(hat)nak versei „megalkotására”. Jó példa erre Schaár Erzsébet és Pilinszky János közös kötete: *Tér és kapcsolat* címmel.¹



2. kép. A könyv fedőlapja

Pilinszky gyakran ajánlja verseit, ill. kedves szerzői, alkotói nevét fűzi költeményeibe. Ilyenek: Dosztojevszkij, Emily Brontë emlékére, Hommage à B. Brecht, Hommage à Isaac Newton, Hommage à Paul Verlaine, Hölderlin, In memoriam F. M. Dosztojevszkij, József Attila, Pascal, Rembrandt, Simone Weil-hez, Újra József Attila, de ezek közé a megszólított versek közé tartozik a Van Gogh és Van Gogh imája című költemény is.



3. kép. Schaár Erzsébet kiállításáról

Pilinszky János maga is szívesen rajzolgatott, mégsem lett képzőművész. Költészetében azonban helyet kap a képzőművészet is. A régi mesterek közül, Leonardo és Goya mellett, leginkább Van Gogh-hoz vonzódik. „...különösen ez utóbbi személye és művészete izgatja: *„En Van Goghot nagyon szeretem, s titka rettenetesen érdekel!”* – mondja egy interjúban. – *„Van ott egy iszonyú mély titok, ennek mindig nekiröpülök. Nem is annyira festői titok ez, az is persze.”* A festő emlékének szenteli Van Gogh és Van Gogh imája című verseit, cikkeiben és interjúiban a régi mesterek közül leggyakrabban az ő nevét idézi, párizsi emlékkiállításáról külön ír.²

Nemcsak a festőt tiszteli, hanem a művészetet magát. Egy-egy verse is erről vall. Az *Emelvény* címűben írja: *„Mozaik szemmel látom a világot.”* Ezekből a mozaikokból illeszti össze verseit is. Vagy a *Műtárgy* című vers, melyben arról ír, hogy kozmikus magányunkat ellensúlyozzuk egy falra helyezett cseréppel. Az esztétikum, a szép, a harmonikus megnyugtató, fájdalmat enyhít.

Öt verse is születik, amelyben önarcképet, illetve portrét „fest”. A harmadnapon kötetben jelenik meg az *Egy arckép alá* című verse, amelyben Aljosát mintázza meg, majd a Nagyvárosi ikonok ciklusában egy mondattal fest önarcképet 1944-ből: *„Sírása hideg tengelyében/ áll a fiú.”* A Kráter verseinek önarcképet 1974-ből Illés Endrének ajánlja:

„Ingem, akár egy tömeggyilkosé/fehér és jólvasalt/de a fejem, akár egy kisfiúé/ezeréves és hallgatóg.” Törödékei között is találunk egy 1963-ból származó Önarckép című verset, ami külön figyelmet kap majd a Van Gogh című költeménye kapcsán. A törödékek között olvasható még az *Arckép, ecsettel* című is, 1974-ből. Tehát Pilinszky János költészetét végigkísérte a megmutatni akarás, a tükörbe meredő tekintet, a költő, aki szavakkal igyekezett lefesteni magát. *„Aki önarcképet fest – írja*

Hankovszky Tamás – az akarva-akaratlan az individuálisra koncentrál még akkor is, ha, mintegy ráadás képpen, művében feltárul valami egyetemes is. Az önarckép a személyest, az egyetlent kívánja reflektálni.¹³

Pilinszkynek volt egy gondolata a képről, amit Simone Weil-től kölcsönözött, miszerint az igazán szép kép olyan, ami egy halálraítelt szobájában is elviselhető.

A Nagyvárosi ikonok című kötete az 1959-1970-ig született verseit tartalmazza és 1970-ben lát napvilágot. A kötet az előző évek termését mindössze tizenöt verssel bővíti, valamint tartalmazza az oratóriumot és két tanulmányt. A versek datálása elmarad. A kötetet egy korszak lezárásának is tekinthetjük, s a hetvenes évek nyitányának. A nagyváros tulajdonképpen New York, amelyről a költő mondja, hogy „magában álló gyertyaszáll”. Ilyen kontextusban nem véletlen, hogy a kötet verseiben erősen jelen van a végessel szembeállított végtelen, az imagináció kezd kiépülni a ciklusban. Ebben a kötetben jelent meg a Van Gogh című költemény is.

A Van Gogh című vers három számozott szakaszból áll, amelyek egymástól eltérő terjedelmű versszakokból állnak. A vers tartalma és címe közötti összefüggést nem tekinthetjük koherensnek. Azonban a szakaszok közötti laza lineáris koherencia van jelen. Ha megfigyeljük az első és második szakaszt, láthatjuk, hogy múlt idejű igék tartják össze a versszakokat (*levetkőztek, ölelkeztek, elaludtak, sirtál, mérlegtél/alkonyodott, ért, megállt, állt*). Az első versszakban az *ők* és *te*, valamint a *sötét* és *ragyogás* ellentéte a versépítő elv, valamint a négy sorban szereplő öt ige. A sorszámok is szinte megegyeznek (9+9+9+7). A boldogság elvesztése, a magány a témája az első résznek. Annak ellenére, hogy múlt idejű igék kötik az első versszakhoz, a második részben szabadabb versszerkesztéssel találkozunk. Míg az első versszak egy ellentétpárra épülő mondat, amely kettős ellentétet vonz tezaurisztikus mezejébe (a *sötét* őket jelöli, a boldogokat, míg a *ragyogás*, téged, a boldogtalant), addig a második versszak öt sora négy mondatból áll (egy hiányos, egy tö- és két bővített mondatból). A gondolatok tömörsége által a vers tengelyét képezi ez a középső versszak. Kiemelném a *nap* szót, amely a végessel, a kisszerűvel szembeállított transzcendenst jelöli. Ritka metaforikus jelzői predikációval is találkozunk: *rozoga meleg*. Az egyetlen címhez áttételesen kapcsolható szó, a *papírközelben*, amely az alkotásra/alkotóra utalhat. A negyedik sorban olvashatjuk a *minden* kifejezést, amely a világmindenséget próbálja megállítani. A szakasz utolsó sora a legösszetettebb: *Állt ott egy vasgolyó is.* Danyi Magdolna írja az egy számnév használatáról: *„Az egy számnév Pilinszky verseiben sokszor az egyedüllét, a magánosság, az izoláltság tényének a jelölője...”*¹⁴ Minden bizonytalansággal magától elvonatkoztatva szerepel a *te* névmás a versszakban, hiszen így a vers megszólaltatottja maga az olvasó lesz, s az egyszeri ember magánya és fájdalma így kozmikus fájdalommal válhat. A minden közepére állítja Pilinszky János ezt az egy vasgolyót, melyet értelmezhetjük földként is, amely a világűrben megáll egy pillanatra. Azonban Pilinszky szépprózájában is találkoztam kéthelyütt a kifejezéssel: A gyerekek és katonák című színmű első színében egy hasonlat erejéig: *„...nehéz aranykontya van, súlyos, akár egy vasgolyó...”* A Beszélgetések Sheryl Suttonnal című „regényben” pedig a szürrealizmusról írva mondja Wilsonról, hogy ő tudta a montázs elemeket egyetlen golyóvá olvasztani. *„Ez ugyanis a lombik, ami tökéletesen zárt, mint a depresszió, de ugyanakkor egekig lobog, mint a negyven fok fölötti láz.”* Ezt a tökéletesen zárt depressziót még súlyosabbá tette a vas előtaggal.

A harmadik szakaszban jut el a lírai én a beszéd jelen idejéhez, és valójában a lírai énhez is, az egyetlen igéjével: *égek*. Egy 1963-ban megmaradt töredékében, amelynek az Önarckép címet adta, a következőket írja:

*„Ujjlenyomat egy szürke aktán,
rajtam az egyedüllét piszka.
Világ báránya, lupus in fabula:
olyan vagyok, akár egy férfi.”*

A kiemelt részt a Van Gogh című versbe építi be. A vers befejezésére: *„a jelenidő vitrinében égek!”* felkiáltást tartja alkalmasabbnak. Ismét egy ellentét: bárány és farkas. Értelmezhetjük úgy is, hogy a bárányok is farkasok egy más kontextusban, de tény, hogy a jelen bezártságában élnek mindketten.

A Van Gogh imája című vers a Nagyvárosi ikonokat követő Szálkák című kötetben jelenik meg 1972-ben. Pilinszky költészetének új korszaka ez. Az eddig ritkán megszólaló költő most ontja a verseket, amelyekben oldottabban, gördülékenyebben fejezi ki magát. A 70-es években százötven verset ír. Tematikájában és kifejezőmódjában is megfigyelhetők ezek a változások. *„...egy transzcendens fokon megélt szerelem élménye kerül előtérbe. (...) A legtöbb költemény léteztételéről ad hírt, létezményeinek mellékörejeit fogalmazza meg. Magány, szorongás, hiány, vágy, elhagyatottság, csupa helycsere az élet – ez a versek alapélménye.”* – írja Tüskés Tibor, majd hozzáfűzi, hogy versbeszédét egy fogalmibb nyelvvé változtatta fel, amelyben megnő *„az alakzatok, a gondolatpárhuzamok, a felsorolások, a tagadások, a paradoxonok száma.”*¹⁵ Ehhez kapcsolódóan ír Tolcsvai Nagy Gábor Pilinszky bűn alaphelyzetének módosulásáról: *„...a Szálkák és a többi kötetkorszakában a bűn végképp összekapcsolódik a személytelennel és az ebből következő paradoxikus magyarázattal. Ez az ellentétesség abból is ered, hogy nem az ember lealacsonyításának, a szerencsétlenségben részletetésének e világi cselekvő végrehajtója áll ennek a bűnmagyarázatnak bűnös-ként a középpontjában, hanem sokkal inkább a szerencsétlenség elszenvedője.”*¹⁶

A kötet hat fejezetcím köré csoportosul. A Van Gogh imája című költemény az Egy titok margójára címűben olvasható.

Csokits János ír A végítélet víziója címmel egy rövid tanulmányt, amelyben párhuzamot állít a bibliai Jelenések Könyvében olvasható világ végének víziója és Van Gogh imája című versben megjelenő madarak között. Szerinte ez, halványan ugyan, de emlékeztet a Jelenések madaraira: *„Madarak, nap és megint madarak.”* A kép: a föld és levegő szembeállítása, a vereség a földön, s győzelem a levegőben ellentétek építik fel az első versszakot. S a szakasz végén a kérdés: *„Estére mi marad belőlem?”* Égi és földi csapongások, győzelmek és vereségek után a lélek hazavágyódik. Ez a felelet olvasható ki a következő két strófából. A véges és a transzcendens kettősségéhez érkezik, ilyen toposz a hazatérés is. Ismét erős az imaginárius és vallomások jelleg. A lírai én a beszéd jelen idejében szól. A verssorok előrehaladtával mind közelebb érünk az otthonhoz, a sárgás fények elködösítik a képet. Az utolsó versszak első két sora kijelentés és tagadás:

*„hol én is laktam, s nem lakom,
a ház, hol éltem, és nem élek.”*

Nem véletlen, hiszen a tető említése a szakasz harmadik sorában is ellentétet hordoz magában: a tető, ami védelmet nyújt, az eltemet, betakar egyben. Az utolsó sorban Isten említése a végső találkozásra enged asszociálni, a végső hon megjelölésére. A betakartál ige jelentésmezéjébe kellemes gondolatok jutnak eszünkbe: melegség, óvás, ölelés, amelyek arra utalnak, hogy ez a végső hazatalálás kellemes élmény.

Miért ima? Talán azért, mert hálát kér és kegyelmet minden hazatérőnek, Van Gogh-nak is, aki már meglelte örök hazáját.

Van Gogh Pilinszky János szépprózája tükrében

Fontosnak tartom lejegyezni a forrásokat, amelyekben megjelenik Van Gogh neve Pilinszky (szép)prózájában:

- Kovács Erika: "Mindenhől költészet lesz és csend...". Pilinszky- emlékek, dokumentumok. Osiris Kiadó, Bp., 2003. (41., 54. o.)

- Pilinszky János összegyűjtött levelei. Osiris Kiadó, Bp., 1997. Sorozatszerkesztő: Domokos Mátyás. (133., 134., 156., 164., 180., 234., 369., 394., 559. o.)

- Pilinszky János összegyűjtött művei. Naplók, töredékek. Osiris Kiadó, Bp., 1995. Szerk.: Hafner Zoltán. (50., 55., 61., 62., 69., 124.)

- Pilinszky János összegyűjtött művei. Széppróza. Századvég Kiadó, Bp., 1993. Szerk.: Hafner Zoltán. (nem nevezi meg a kötetben)

- Beszélgetések Pilinszky Jánossal. Magvető, Bp., 1983. Szerk.: Török Endre. (7., 26., 51., 136. o.)

- Pilinszky János: Szög és olaj. Vigilia, Bp., 1972. Sorozatszerkesztő: Hegyi Béla. (73., 113., 218., 302., 343., 353., 434., 444.)

- Pilinszky János: A mélypont ünnepélye. Próza. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. (170., 212., 233., 359., 422., 470.)

Mindnyájunknak vannak kedvenc szerzőink: zeneszerzők, előadók, festők, költők, írók. Leginkább azokhoz vonzódunk, akikkel valamilyen szellemi párhuzamot sikerül létesítenünk. Pilinszky Jánost is interjúkban gyakran kérték fel, sorolja fel kedvenceit. Ebben a sorban rendszerint szerepelt Van Gogh neve is: "A művészi alkotások közül életemben a legtöbbet a következőkön tűnődtem... vagyis a legdrágábbak a számomra... Van Gogh képei..."¹, de felsorolja az Újszövetséget, mint élete legfontosabb könyvét, Simone Weil írásait, Dosztojevszkij regényeit, Bach zenéjét és másokat. Talán a felsorolásban való említése még nem elegendő ahhoz, hogy bizonyosan állíthassuk: Van Gogh kiemelt helyen áll Pilinszky-nél. Viszont ha elolvassuk a két magyar festőóriásról: Csontváryról és Ferenczy Béniről írt két prózáját, akkor ez már nem kérdéses: „Csontváry zseniális festő volt, de emberi egyénisége nem olyan mély, mint a hasonló megszállottsággal, s ugyancsak az elméből határolt Van Goghé. Írásai sem érnek fel Van Gogh leveleivel.”² Ferenczy Béni virágairól pedig a következőket írja: „Az álom ereje, a forrás frissége tündökölt bennük, mint a napfény Van Gogh napraforgóiban.”³ De nem csak más alkotók kapcsán ír róla, hanem személyes „találkozásáról” is Van Gogh festményeivel, annak 1972-es párizsi tárlatán: „...a kiállítástól ismét megkaptam ugyanazt a megrendülést, amit van Gogh képeinek első látásakor éreztem. S ez talán a legtöbb, amit művész

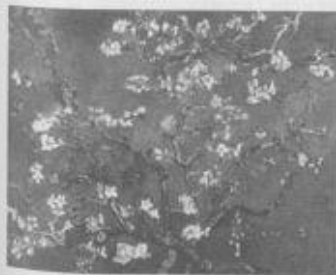
halandó látogatóinak adhat. Azt a bizonyos állócsillag biztonságot, mely keresztül világít minden koron, minden divaton, hangulaton, történelmi fordulón és változáson, mint bizonyos kemény sugarak hatolnak át a legszilárdabb ömlőlemezen. (...) Van Gogh azzal ajándékoz meg bennünket, ami a miénk. Egy faaggal, egy cipővel, egy ablak elé állított székekkel. Az azonosság kifogyhatatlan forrásával, kegyelmével, zavartalan tisztaságával. Senki így a modern festészetben nem imádkozott, mint ő. Művészete azonban nem tematikusan, hanem mindenestül vallásos. Ahogy az imádkozó ember számára minden, kivétel nélkül minden imádság, válogatás nélkül, ha egyszer valóban imádkozik.”⁴

4. kép. Vincent van Gogh cipője, 1888.



Egy interjú során Pilinszky a XX. századi elidegenedés szó jelentését magyarázza Van Gogh cipőjén keresztül. Eszerint a művészet mindig a valóság megragadására törekszik. Ezért amikor Van Gogh lefesti cipőjét, akkor arra törekszik, hogy a tényszerű valóságtól eljusson az „elvesztett valóságig. S itt történik valami... ezer nyelven kifejezheted, de amit mondatsz erről, az mind csak metafora... Rilke így mondja: rettenetes, hogy a tényektől sosem tudjuk a valóságot.”⁵

Hornyik Miklósnak egy levélinterjúban arra a kérdésre, hogy versei formai zártaságát tekintve, mit tart lényegesnek, többek között a következőket válaszolja: „Azok a véletlen jegyek, mik elvethetetlen jelentést adnak egy tárgynak vagy egy élőlénynek. Van Gogh cipője, ellapult bőrről az auschwitzi múzeumban. Ez az, ami a világban megrendít vagy még inkább: ami belőle otthonosan ismeretlen.”⁶ Van Gogh cipője gyakran visszatérő téma Pilinszky-nél. A csönd, ami költészetének jellemző szava, mintha Van Gogh bakancsából nőtt volna ki: „Az igazi fantázia a dolgokat a maguk egyediségében, egyszerűségében képes megragadni- lélegzet-elállító erővel. Gondoljunk Van Gogh képeire. Az egyikben egy szék, a másikon egy almafa, a harmadikon pár cipő, a művész ütött-kopott bakancsa. Mégis: valamennyi kimeríthetetlen gazdag, s épp szegénységében kimeríthetetlen. Valamennyi a csönd és a monotonia 'átváltozásának' csodája, az intuitív fantázia, az egyhelyben-állás parttalan tűzvésze, áradása.”⁷



A másik kép(csoport), amely Pilinszky Van Gogh festményeit felidézve asszociatív gondolatokat indít meg benne: Van Gogh fája.

Az előző idézetben az almafát említi, de a fa, amit Van Gogh fest, jelképpé erősödik Pilinszky-nél. A valóságról írva ezek a fák képezik a kiindulópontot: „Az imádság ott kezdődik, ahol a tények véget érnek.

5. kép. Vincent van Gogh: Virágzó fa

Ahogy a művész munkája is. Amikor Van Gogh megfest egy virágzó fát vagy bármi mást, vásznán és alkotó ihletében azt a paradicsomi állapotot kívánja visszahódítani, amikor a tények még makulátlan realitások voltak. Az 'ő fái' attól szépek és valóságosak, mivel a paradicsom földjébe gyökereznek, s ágaikban a teremtes ereje nyilvánul meg.⁸ Pilinszky leírt egy önmagával készített fiktív interjút, amelyben arra keresi a választ, hogy mi is a költői kép. Ebben a „beszélgetésben” Van Gogh fáján keresztül fejti ki gondolatát arról, hogy ez a fa is olyan, mint a többi, de a találkozás ereje teszi megragadóvá. Ezt a vallás síkján kegyelemnek nevezi. Ebben a fában benne van az egész világmindenség, és a festő teljes egzisztenciája is. Pilinszky költészetében is visszatérő motívum a fa, de leveleiben is olvashatjuk, hogy gyermekkorában óráig el tudta nézegetni a fákat. A világmindenség összesűrűsödik egy-egy ilyen képben, s felmagasztosul. Úgy érzi a szó, a költészet nem tud olyan elementáris erővel hatni, mint egy lefestett kép. „A búzamezőket Jézus és Van Gogh látta a maga egyedül szép realitásában. De ettől még messze vagyok...”⁹ Jézus mellől szemlélte Van Gogh is a világmindenséget, s örökölte meg színpompájában. Ettől a teremtetéstől, amely alázatos alkotótól származik, magasztosul fel Van Gogh Pilinszky szemében: „Imádkozunk egymásért. Hogy szentek lehessünk, mint Van Gogh...”¹⁰



6. kép. Vincent van Gogh széke

A falusi miliőt idézi Van Gogh széke. Pilinszky János 1950-es keltezésű levelében írja Hódmezővásárhelyről: „Itt elsüllyedve, távol a világtól egy fonott székből nézem naphosszat az eget, kertet: gondolkodom, beszélgetek és dolgozom.” Itt a hangulatát erősítve kerül kezébe egy könyv a francia impresszionistákról. „Manet, Monet, Cézanne, Van Gogh, ők élhettek ilyen elvonultan, mélységes, szerzetesi csöndben, falun.”¹¹

Fodor András egy személyes találkozásról ekként emlékezik vissza Pilinszky szavaira Van Gogh kapcsán: „Valahogy úgy kellene írni, ahogy ő látott,

ahogy az ő szalmafonatú széke sárga matériájában ott van a valóság, de ott van a szuggesztívnyé lényegült érzékelés foghatatlan, művészi többlete is.”¹² A Harmadnapon című kötetének egyik központi verse az Apokrif, amelynek rövidke négy sora olyan tökéletesen illeszkedik a felsorolt gondolatokhoz, hogy idekiváncsolkodik:

„Sehol se vagy. Milyen üres a világ.
Egy kerti szék, egy kinnfelelt nyugágy.
Éles kövek közt árnyékom csörömpöl.
Fáradt vagyok. Kimeredek a földből.”

7. kép. Van Gogh: Rózsák



Van Gogh leveleit olvasva az 51. levélként sorszámozottban egy hosszú értékelését olvassuk a fehér és fekete színnek. Külön mélységeit ecseteli a festő: „A feketének és fehérnek megvan a maga szerepe és jelentősége, és ha elsikkasztjuk, nem érünk célt. Mindkettőt semlegesként felfogni a legésszerűbb. A fehér: a legvilágosabb piros, kék és sárga végső kombinációja. A fekete: a legsötétebb vörös, kék, sárga végső kombinációja.”¹³ Pilinszky költészetére nem jellemző a színek használata (kivétel a Zöld című költeménye), viszont prózájában találkozom a fekete és fehér éles kontúraival. Például a Filmvázlatának főcímében, ahol azt írja, hogy a képek nagyon fehérek és nagyon feketék. Vagy az Urbi et orbi című színművében, amelynek két főszereplője két pápa: a fekete és a fehér. Színek nélkül is színekkel fest.

Összegzés

A „Jeltár” után állíthatjuk, hogy Pilinszky János Van Goghot szellemi ősenek tekintette. Az ismertett arcticák tükrében látható, hogy mindkét alkotó mélyen vallásos, individualista peremjelenségei koruknak, akik mégis szeretnének individuumukból valamit rejtőzködve megmutatni (önarcképek, portrék), miközben sajátos alkotói palettájukat/szótárakat használják. Mindketten alávetik magukat a Művészetnek, s a szeretet és hit mélysége magasságokig röpíti mindkettőjüket.

Pilinszky János két versének címében tiszteleg a festőóriás előtt, címében, hiszen tartalmilag Van Goghhoz egyik vers tematikája sem kapcsolódik szorosan. Prózájában gyakran hivatkozik Van Goghra a művészi kép, a szépség, az alkotói nagyság, az isteni látásmód és mély hit kapcsán.

Egy cipő, egy fa, egy szék attól lényegül át Pilinszky János szemében, ahogyan azt egyszeri és egyedi megismételhetlenségében Van Gogh látta.

Jegyzetek

Két ars poetica

1. Pilinszky János: „a befejezés misztériumát élelem”. www.vigilia.katolikus.hu
A dokumentumot a költő unokahuga, Kovács Erika jóvoltából közli a lap.
A szerző, Pilinszky János unokahúga a tulajdonában fennmaradt dokumentumokat adja közre a Mindenből költészet lesz és csend című kötetben. A személyes emlékek és kommentárok mellett mintegy száz, eddig ismeretlen levelet közöl, amelyeket a költő nagynénjéhez, Baitz Mária-hoz írt. A bensőséges, gyakran megrendítő híradások egyetlen, folyamatos gyónásként is olvashatók, ugyanakkor Pilinszky utolsó éveiről, költői elhallgatásának okairól, hitéről, írói terveiről is sokat megtudhatunk belőlük.
2. Pilinszky J. 1972. Szög és olaj. Vigilia, Bp. (Egy lírikus naplójából). 134. o.

3. i. m. 135. o.
4. i. m. (Keresztről keresztre). 433. o.
5. A világörökség (1988), Gulliver, Bp. 84-87. o. (Az UNESCO a világörökség kineveztetése közé sorolja Auschwiczt)
6. Tüskés T. (1996): Pilinszky János. Kráter Műhely Egyesület, Bp. 55.-56. o.
7. Pilinszky János összes versei (1996), Osiris, Bp. 90. o. (Ars poetica helyett című tanulmánya)
8. Van Gogh válogatott levelei (1964) Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Bp. 25. o. (Theónak írt leveléből, 1880 júliusában)
9. i. m. 105. o.
10. i. m. 123. o.
12. i. m. 177. o.
13. i. m. 233.-234. o.

Hit és világnézet

1. Pilinszky és utókora. Pilinszky János-bibliográfia. Élet és Irodalom, XLV. évf., 47. szám
2. Tüskés T. (1994): Jelbeszéd. (Pilinszkyről személyesen). Kráter, Bp. 157. o.
3. Tüskés T. (1996): Pilinszky János. Kráter Műhely Egyesület, Bp. 177. o.
4. i. m. 177. o.
5. Van Gogh válogatott levelei (1964), Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Bp., 25-24. o.
6. i. m. 232. o.

Leltár Pilinszky János Van Gogh „képei” között

1. Schaár E. / Pilinszky J. 1975. Tér és kapcsolat. Magvető, Bp.
2. Tüskés T. 1996. Pilinszky János. Kráter Műhely Egyesület, Bp. 117. o.
3. Hankovszky T. 2004. A megváltozott lét hermeneutikája. A Tiszatáj diákmelléklete. Tiszatáj 96. sz.
4. Danyi M.: A jelzői minősítés jellemzői Pilinszky János költészetében. www.epa.oszk.hu/danyi.html
5. Tüskés T. 1996. Pilinszky János. Kráter Műhely Egyesület, Bp. 147-148. o.
6. Tolcsvai Nagy G. Pilinszky János. Kalligram, Bp. 161. o.

Van Gogh Pilinszky János szépprózája tükrében

1. Pilinszky J. 1974. Szög és olaj. Vigilia, Bp. 1972. (Életem legfontosabb könyve. In: Batári Gyula: Írók könyvek közt. 1974.) 343. o.
2. Csontváry olvasásakor. Új Ember, 1962. december 16. In: i. m.
3. Ferenczy Béni új művei. Új Ember, 1964. május 24. In: i. m.
4. Van Gogh kiállítás Párizsban. Új Ember, 1972. április 2. In: i. m.
5. Beszélgetések Pilinszky Jánossal. Magvető, Bp. 1983. (Nádor Tamás. Magyar Ifjúság, 1980. június 27.) 136. o.
6. Hornyik Miklós levélinterjúja. Híd 4: 392-395. In: i. m. 26. o.
7. Pilinszky J. 1968. A mélypont ünnepélye. Próza. Szépirodalmi. Bp. (Egy lírikus naplójából. Új Ember, 1968. október 6.) 359. o.
8. Pilinszky J. 1974. Szög és olaj. Vigilia, Bp. 1972. (A valóságról. Új Ember, 1974. április 14.) 353. o.

9. 1979. szeptember 18-ai keltezésű levél. In: Kovács E. 2003. „Mindenből költészet lesz és csend...”. Pilinszky- emlékek, dokumentumok. Osiris, Bp.
10. 1979. április 11-ei keltezésű levél. In: i. m.
11. 64. levél Baitz Erzsébetnek címezve. In: Pilinszky János összegyűjtött levelei. Osiris, Bp. 1997. 61. o.
12. Tüskés T. 1996. Pilinszky János. Kráter Műhely Egyesület, Bp. 72. o.
13. Van Gogh válogatott levelei 1964. Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Bp. 121. o.

Felhasznált irodalom

2. Angyalosi G. 1996. A meghatározás agóniája. Pilinszky János; Költemény. In: Angyalosi G. (szerk.): A költő hét bordája. Latin Betűk. Debrecen.
3. Ars Poeticák a XX. századból. (1982) Gondolat, Bp.
4. Balassa P. 1998. Észjárások és formák. Korona Nova, Bp.
5. Barthes R. 1997. S/Z. Osiris, Bp.
6. Danyi M. A jelzői minősítés jellemzői Pilinszky János költészetében. <http://www.epa.oszk.hu/danyi.html>
7. Dávid K. (vál.) 1964. Van Gogh válogatott levelei. Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Bp.
8. Dávid K. 1957. Van Gogh. Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Bp.
9. Domokos M. (szerk.) 1996. Pilinszky János összes versei. Osiris, Bp.
10. Domokos M. (szerk.) 1997. Pilinszky János összegyűjtött levelei. Osiris, Bp.
11. Domokos M. Ugyanarról másképpen (Esszék, kritikák). Szépirodalmi. Bp.
12. Eco U. 2005. A szépség története. Európa, Bp.
13. Gecse G. (szerk.) 1973. Vallástörténeti kislexikon. Kossuth, Bp.
14. Gróh G. 1999. Álomvalóság, valóságálmom. Új Folyam 11-12. sz.
15. Hafner Z. (szerk.) 1993. Pilinszky János összegyűjtött művei. Széppróza. Századvég, Bp.
16. Hafner Z. (szerk.) 1995. Pilinszky János összegyűjtött művei. Naplók, töredékek. Osiris, Bp.
17. Hankovszky T. 2003. Az inkarnáció mint esztétikai fogalom Pilinszky János írásaiban. Tanítvány 9: 3-4. sz.
18. Hankovszky T. 2004. A megváltozott lét hermeneutikája. Tiszatáj 96. sz.
19. Hegyi B. szerk. Pilinszky J. 1972. Szög és olaj. Vigilia, Bp.
20. Hoppál M.-Jankovics M.-Nagy A.-Szemadám Gy. (szerk.) 1995. Jelképtár. Helikon, Bp.
21. <http://www.communio.hu/ppek/konyvek> (Heidegger és Pilinszky)
22. <http://www.epa.oszk.hu> (Pór P.: Az átváltozott Piéta; Rilke és Pilinszky)
23. Koppány Zs. 1993. A gondolat birodalma. Jel, Bp.
24. Kovács E. 2003. „Mindenből költészet lesz és csend...”. Pilinszky- emlékek, dokumentumok. Osiris, Bp.
25. Pilinszky és utókora. Pilinszky János-bibliográfia. Élet és Irodalom 47. sz.
26. Pilinszky J. A mélypont ünnepélye. Próza. Szépirodalmi. Bp.
27. Pilinszky J.: „...a befejezés misztériumát élelem” www.vigilia.katolikus.hu
28. Rácz P.: Van Gogh válogatott levelei. Élet és Irodalom 25.

29. S. Nagy Katalin (szerk.) 1982. Vélemények/viták a vizuális kultúráról. Kossuth. Bp.
30. Sándor I.: Séta holdfényben (Van Gogh erdőjétől Sophie Calle tükréig) <http://www.epa.oszk.hu/sandor.html>
31. Stone I. 1974. Van Gogh élete. Corvina. Bp.
32. Szabó Z. 1998. A magyar szépirodai stílus történetének fő irányai. Corvina. Bp.
33. T. Hughes: János Pilinszky. <http://www.poetrymagazines.org.uk>
34. Tolcsvai Nagy G. Pilinszky János. Kalligram. Bp.
35. Török E. (szerk.) 1983. Beszélgetések Pilinszky Jánossal. Magvető. Bp.
36. Tüskés T. 1994. Jelbeszéd. (Pilinszkyről személyesen). Kráter. Bp.
37. Tüskés T. 1996. Pilinszky János. Kráter Műhely Egyesület. Bp.

Mellékletek

I. melléklet

Pilinszky János: Van Gogh

1.

Ők levetkőztek a sötétben,
ölelkeztek és elaludtak,
miközben te a ragyogásban
sírtál és mérlegeltél.

2.

Alkonyodott.
A rozoga melegben
papírközelbe ért a nap.
Minden megállt.
Állt ott egy vasgolyó is.

3.

"Világ báránya, lupus in fabula,
a jelenidő vitrinében égek!"

II. melléklet

Pilinszky János: Van Gogh imája

Csatavesztés a földeken.
Honfoglalás a levegőben.
Madarak, nap és megint madarak.
Estére mi marad belőlem?

Estére csak a lámpasor,
a sárga vályogfal ragyog,
s a kert alól, a fäkon át,
mint gyertyasor, az ablakok;

hol én is laktam, s nem lakom,
a ház, hol éltem, és nem élek,
a tető, amely betakart.
Istenem, betakartál régen.

Rezime

Ovaj rad ukazuje na uticaj Van Goga na delo Janoša Pilinskog. Skicirajući poglede na svet ova dva autora, povlači se paralela njihovoj ars poetike, približavamo se sve više razumevanju zašto je toliko važan uticaj Van Goga na delo pesnika. Radi razjašnjenja toga autor analizira dve pesme Janoša Pilinskog napisane o slikaru, kao i delove njegove proze „naslikane” motivima Van Goga.

Ključne reči: Janoš Pilinski, Van Gog, ars poetika, vera

Taking stock of János Pilinszky's van Gogh "paintings"

Abstract

The study describes how Vincent van Gogh is present in János Pilinszky's poetry. The presentation of the two artist's ars poetica helps us understand why Vincent van Gogh plays such an important role in János Pilinszky's works. Takács illustrates this by presenting two Pilinszky poems about/adressed to the painter and provides two possible interpretations of these poems. The effect of van Gogh is also shown in Pilinszky's prose.

Keywords: Pilinszky János, Vincent van Gogh, ars poetica, faith

A délszláv nyelvek korai török elemei

Vukov Raffai Éva

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
raffaij@eunet.yu

Összefoglaló

A szlávok Balkán-félszigeten való végleges letelepedése az 5-7. században történt, ettől kezdve szinte folyamatosan kapcsolatban voltak török vagy valószínűleg török népekkel.

A szlávok Balkánon való tartós megtelepedéséhez és államalapításához nagyban hozzájárultak az avarok, akik a szláv népalakulatokat elsőként fogták össze és megszervezve területfoglalásra ösztönözték őket. Az Al-Dunán átkelve jutottak a mai Bulgária területére. Itt alapították meg 679-ben a Dunai Bolgár Birodalmat, amelynek vezető rétege a bolgárok közül került ki, a Birodalmon belül a többséget azonban a szlávok alkották. Alig kétszáz év alatt a bolgárok teljesen elszlávosodtak, csupán a bolgár népnév őrződött meg. Valószínűleg nagy számú bolgár olvadt be a szlávok közé, itt is szubsztrátum elemként jelenhetnek meg bolgár elemek a délszláv nyelvekben. A déli szláv nyelvek török eredetű elemei között találunk olyanokat, amelyek főleg kultúrával kapcsolatos kifejezések, minden bizonnyal már az ősláv nyelvben is megvoltak, török eredetűek csaknem bizonyos. Ilyenek a *beleg* 'bélyeg', *kovceg* 'koporsó, láda', *kapu* 'bálvány', talán a *balvan* 'bálvány', az állatnevek közül a *šaran* 'ponty', *šiljeg* 'süllő'. Egyes déli szláv szavakkal kapcsolatban felmerül a török eredet kérdése, de a bizonyítás nehézségeibe ütközik, többek között gyakran a szláv oldalról hiányzó megbízható szótárgyarázatok miatt. Öt olyan szó magyarázatát kísérelem meg az alábbiakban, amelyek az első és a harmadik csoportba tartoznak. A szavak a következők: *jarak*, *šur*, *kovceg*, *šaran* és *šiljeg*.

Kulcsszavak: avarok, szlávok, bolgárok, szubsztrátum elemek, török átvételek.

Történelmi háttér

A szlávok eleinte római gyarmatosokként telepedtek meg Moesiában, Thrákiában, Dardaniában és Macedóniában, az 500 körüli években kezdtek önálló hadjáratokba, a 30-as évektől kezdve gyakoriakká váltak az Al-Duna mentén a szláv betörések. A Balkán-félszigeten való végleges letelepedésük az 5-7. században történt, ettől kezdve szinte folyamatosan kapcsolatban voltak török vagy valószínűleg török népekkel.

A Közép-Dunánál a 6. század közepe táján jelenik meg egy nomád népcsoport, az avarok, akik a türk kaganátus fennhatósága alól menekülve kerülnek a Római Birodalom érdekszférájába. Ugyancsak a 6. század második felében már híradások szólnak arról, hogy a szlávok avar

segédnépként vesznek részt különböző avar hadjáratokban¹. Másutt viszont az avar és a szláv megnevezés pontosan nem választható el egymástól. Mindez arra utal, hogy az avar népnév alatt gyakran szlávokat kell érteni, hiszen minden bizonnyal az ún. avar seregben szlávok alkották a harcoló tömeget, a gyalogságot.

A szlávok nem egy vezetőtől irányítva, hanem demokratikus rendben éltek. Az avar-szláv viszonyt felfoghatjuk úgy, mint egy fajta avar uralom alatt álló szláv törzsszövetséget (vö.: Pohl 1988: 113). A szlávok Balkánon való tartós megtelepedéséhez és államalapításához nagyban hozzájárultak az avarok, akik a szláv népalakulatokat elsőként fogták össze és megszervezve területfoglalásra ösztönözték őket.

A korabeli források alapján olyan avar-szláv együttélést feltételezhetünk, ahol a hatalmat gyakorló avar nép volt egyúttal a kisebb létszámú népelem. Ezért természetesnek látszik, hogy az avarok a tömegesebb, tehát identitásuk megőrzésére nagyobb eséllyel bíró szláv népcsoportok közé olvadtak be. Az avaroktól fennmaradt szláv nyelvi elemek szubsztrátumként kezelhetők.²

A bolgárok vagy más néven onogurok az 5. század végén már a bizánci birodalom északi vidéke felé intézik támadásaikat, a 6. század első felében pedig Duna keleti oldaláról, a Fekete-tenger északi részéről be-betörnek a Balkánra, Trákiába és Moesiába. Az Al-Dunán átkelve jutottak a mai Bulgária területére. Itt alapították meg 679-ben a Dunai Bolgár Birodalmat, amelynek vezető rétege a bolgárok közül került ki, a birodalmon belül a többséget azonban a szlávok alkották. Alig kétszáz év alatt a bolgárok teljesen elszlávosodtak, csupán a bolgár népnév őrződött meg.

Akárcsak az avarok esetében, figyelembe véve, hogy valószínűleg nagy számú bolgár olvadt be a szlávok közé, itt is szubsztrátumelemként jelenhetnek meg bolgár elemek a délszláv nyelvekben. Emellett természetesen a kölcsönzést sem zárhatjuk ki, mivel ez már a bolgárok és a szlávok együttélésének idején végbemehetett egyrészt, másrészt eredetileg szubsztrátumelemek kölcsönzése is előfordulhatott.

A török nyelv kipszak ágába tartozó besenyők a különböző népmozgások eredményeképpen egyre nyugatabbra vándoroltak. Végül a 10. század első felében az úzok nyomására az Al-Dunán át Bulgáriába és Bizánc területére jutnak. A következő száz évben előzőnlík a Balkánt. Tyrak kán nyolevanezer emberrel indult Bulgária ellen. Miután a bizánciak legyőzték a besenyőket Niš, Szófia és Ovcsepolje lakatlan pusztáira telepítették őket. Intenzív jelenlétük emlékét őrzik azok a helységnevek, amelyek névadói ők voltak³.

¹ 584 nyarán és őszén az avar kagán szláv segédsapatai Korinthoszig dűlják a Balkánt (Szabadeczy-Kardoss 1992: 61.); 588-ban az avarok által szervezett és vezetett szlávok két évszázadra megtelepsznek a Peloponnészosz nyugati felén (i. m.: 72–74.).

² Az avarok kagánjának neve Baján volt, felmerült már a szláv Boján személynév innen való eredeztetése.

³ Szerbiában Kragujevac környékén egy Pecenoje nevű, Leskovacnál egy Pecenevce nevű falu található, Orsova és Mehadiá környékén pedig egy Peceneška nevű román falu. A Vardar forrásvidékén egy úrvonal található, melynek népi neve *do pute peceneška ito ide u Obrsany* 'a besenyők útja' (vö. Jirecek 1889).

A besenyőket a kunok győzték le, akik a 11. században az Araltól az Al-Dunáig terjedő törzsszövetség tagjai. A besenyők Balkánról való kiszorítása érdekében a kunok a Dunán átkelve egész Bulgáriát, sőt azon túli területeket is előzőnlíttek. Betöréseik Bizáncba és a bolgár területekre folyamatosak voltak, a végleges népvándorlásra viszont a 13. században került sor, amikor a mongolok elől a Dnyeszteren túlra menekültek. Egy részük Bulgáriában telepedett le. Ekkor még a bolgár fejedelmi dinasztia egy leszármazottja trónon volt. Sisman, aki Nyugat-Bulgária fejedelme volt, szívesen látta a kunokat. 1280-ban a kun származású Tertij Györgyöt cárrá koronázzák.

Szerbia, miután a Marica folyó melletti ütközetben vereséget szenvedett a törököktől, még 88 évet élt meg. Az 1389-es rigómezei ütközetet követően a Duna-mente török kézre jutott. 59-ben az utolsó szerb despotaság is elveszett és a Dunától délre számos törpeállam alakult ki. Ezek keresztény előljáróit a törökök helyükön hagyták, csak haláluk után helyezték oda saját embereiket. Mindez sokkal kisebb megrázkódtatást jelentett a fennhatóságuk alá került területeknek, másrészt az elfoglalt területek oszmán fennhatóság alá vonásának fokozatossága biztosította a megszállás tartósságát. Az oszmán uralom hosszú fennmaradásának hatékony eszköze a gyors és szervezett kolonizáció volt. Ez a 14–15. században Trákiát, Szalonikét, Kelet-Bulgáriát, a Duna és a Fekete-tenger közötti, a tatár dúlásokat követően elnéptelenedett területet érintette. A 15. században a szerb hadvezérek seregeiben gyakran jelentek meg török zsoldosok (vö. Jirecek 1955: 429.). Bosznia elfoglalásakor megszervezték a boszniai vilajetet, melynek központi szandzsákja a boszniai szandzsák volt. A közigazgatás, oktatás és hadsereg nyelve a török lett. A korábban már említett kolonizáció csak egyik eszköze lehetett a Birodalomnak az európai részek beolvasztásához, sokkal jelentősebb eredményeket hozott az elfoglalt területek szláv lakosainak asszimilációja, amelynek leghatékonyabb módja a mohamedán hitre való térítés volt. A mohamedán vallású szláv férfiak már a birodalom katonái lehettek és lettek.

Nyelvi kapcsolatok

Amikor szláv-török – akár ósláv-török, akár csupán délszláv-török – nyelvi egyezések/egyeztetések kerülnek szóba, három nagy csoportot különböztethetünk meg az idetartozó elemek alapján. Az első csoportba tartozhatnak azok a főleg kultúrával kapcsolatos kifejezések, amelyek már az ósláv nyelvben is megvoltak, török eredetük csaknem bizonyos. Ilyenek a *belegü* 'bélyeg', *kovceg* 'koporsó, láda', *kapü* 'bálvány', talán a *balvan* 'bálvány' az állatnevek közül a *šaran* 'ponty', *šiljeg* 'süllő'. A második csoportba az oszmánkori átvételeket soroljuk, amelyek főként a délszláv nyelvekben lelhetők meg tömegesen. A harmadik csoportba a feltételezhetően (lappangó?) török eredetű elemeket helyezném, azokat, amelyek kapcsán ugyan felmerülhet a török eredet kérdése, de mindez bizonytalan, többek között gyakran a szláv oldalról hiányzó megbízható szómagyarázatok miatt. Néhány olyan szó magyarázatát kísérem meg az alábbiakban, amelyek az első és a harmadik csoportba tartoznak.

Etimológiák

szh. *jarak* 1. 'árok, csatorna'
2. 'barázda'

szláv adatok:

or. *aryk* ukr. *jarok* /K/, szlk., kaj h. *jarek*/K/, *jarok* 'Canal'/M/

török adatok: ÓT: *arçk* 'an irrigation canal'/ED214/

ÚT: oszm. *ark* 'irrigation trench, canal', az. *arç*, tkm. *arçk* 'aryk, kanava', krm. *arçk* 'aryk', kres-balk. *arçk*, tat. *arçk* 'aryk', bask. *arçk* 'aryk (kanal)', kzk. *arçq*, nog. *arçk* 'aryk (orosítelnjy kanal)', kirg. *arçk* 1. 'aryk', 2. 'reka', özb. *arçq* 1. 'aryk, orosítelnjy kanal; kanava', 2. 'borozda', ujj. *erçq* 'öntözőcsatorna/Lig', alt. *arçk* 'aryk', cs. *arçk* 'aryk'.

szh. *jaruga* 1. '(hegy)szakadék'

2. 'gödör'

3. 'árok' /SM/

or. *jaruga* 'ovrag'/V/, *jarb* 'steiles Ufer', *jarugb* 'treščina' /M/ ukr. *jaruga* 'ovrag'/V/, (rom. *jeruge* 'Canal'/M/)

török adatok: ÓT: *yaruk* 'a split, crack breach, cracked split'/Ed962/ ÚT: az. *yarçg* 'šcel', rasscelina, treščina, breš, tkm. *yarçk*, *jayrçk* 'treščina, šcel', krm. *yarçlçb* (*yarçlçan*) 'ua', kres-balk. *jarçlçan* 'šcel', tat. *yarçk* 'ua', bask. *yarçq* 1. 'ua', 2. 'raskolotyj, tresnutyj', kzk. *jarçq* 'treščina', kklp. *jarçq* 'šcel', nog. *yarçk* 'šcel', treščina, rasscelina, zazor', kirg. *žarçk* 'treščina, šcel', tresnuyij', ujj. *yoruk* 'ua', hak. *carçç* 'šcel', tuv. *carçk* 'šcel', alt. *yarçk* 'šcel'

A szh. *jarak* 'árok' szót egyesek oszmánkori átvételként tartják számon (pl. Škaljic szerint az átadó alak az oszm. *ark* 'öntözőcsatorna'), ugyanis az oszmán átvételek között gyakori a *j-* protézis jelentkezése, de más, korábbi jövevényszavak esetében is találkozhatunk velük (pl. szh. *jevandjelje* 'evangélium'). Miklosich a magyar *árok* szót is szlávból való átvételnek vélte. Knieza (1955) viszont a szlovák *jarek*, ukr. *jarok* valamint a szerb és horvát szót is magyar eredetűnek tartja. Vasmer álláspontját, aki a szláv alakokat egy tö. *yarçk* alakból származtatná, azzal kérdőjelezi meg, hogy a vitatott szó nincsen meg bolgárban, viszont megvan a nyugati szláv nyelvekben. Doerfer (II./469) a szó balkáni nyelvekben való meglétét oszmán-törökből való átvétellel magyarázza. Gluhak a szót egy ószl. **jarukb* alakból származtatja, ennek etimonjaként pedig egy pontosan meg nem határozott nyelvből való ("talán avar") tö. **yarçq* 'szakadék, hasadék' alakot jelöl meg. Emellett nem zárkózik el attól a lehetőségtől sem, hogy egy tö. **yar* és egy szláv eredetű *+ak* szuffixum alkotja a szót. Ezzel összefüggésben a *jaruga* 'árok, szakadék' szót azzal magyarázza, hogy míg az *+ak* képző kicsinyítő jelentéssel bír, addig a *+ga* fokozó funkciót tölt be.

Menges (1978) a szó koraiságát az első szótagban megőrzött hosszúsággal indokolja. A szó etimonjaként egy tö. **arçq* alakot határoz meg, ebből *> *jarukb > jarak*. Felveti annak a lehetőségét is, hogy a tö. *arçq* 'folyó, csatorna' és a tö. *yar* 'szakadék' szavak összevonódásáról lenne szó.

Emellett szól a szh. szó 'árok, szakadék' jelentése, ez azonban a *jaruga* változatra vonatkozhat inkább.

Elképzelhető a *jaruga* 'szakadék' korábbi átvétele, majd a hangalakilag és jelentésánál hozzá közel álló oszmán-törökből átvett *jarak* 'árok' szó jelentésével való kiegészülése. Még így sem zárható ki a *jarak* korábbi átvétele, amelyet ebben az esetben is megerősíthetett egy újbóli oszmán átvétel is.

szh. *žur* 'savó'

Szláv adatok:

ószl. *žuru* 'molke' /M/, or. *žur* 'gušca', ukr. *žur* 'ua', blg. *žur* 'ua', szn. *žur* 'sivorotka', csh. *žour*, *žur* 'savanyú tészta, massa', lengy. *žur* 'ua', /V/,

török adatok:

ÓT.: *yuyur* 'to knead' /ED 906/, *yurut* 'coagulated cardled milk, yogurt' /ED 905/ KT.: CC *yur*-, *yurç*- 'kneten', ÚT.: az. *yuyur* 'mesit', tkm. *jugur* 'ua', kres-balk. *juurt* 'varenc' kzk.: *jür* 'mesit', krg. *žur*-, *žura*- 'cel'noe kisloe moloko, varenc', *žurat* 'mesit', zamešivat', ujj. *juyar* 'ua', alt. *yor* 'mesit', razvesti v' vode', *jak*. suorat 'varenc', csuv. *s'ar* 'gyúr', *s'ara* 'sűrű', *yur* 'forró fazékban kását keverni'

Az ót. *yoyurt* 'joghurt' származékai nemzetközi szóként szinte mindenütt megtalálhatók, a szó csuvasos formája pedig néhány szláv nyelvben is előfordul, a szerb és horvátban például surutka alakban. Ugyanitt található egy azonos értelmű *žur* alak is. Hasonló alakok még a szláv nyelvekben: or. *žur*–*žura* 'gušca, ovcen'j kisel'; ukr., bolg. *žur*; lengy. *zur* 'savó'; cseh *žour*, *žur* 'savanyú tészta, massa'. Vasmer bizonytalan a szó eredetét illetően, egy norv. *kjöre* 'a sajt első stádiuma' szóval fedez fel párhuzamot, valamint említ egy feltételezést, amely az óném. *sūr* 'savanyú' alakkal hozza kapcsolatba a szót.

A szónak lehetséges török származtatása is a közt. *yoyurt* 'joghurt' vagy *yoyur*–'gyúr' szavakból. A kirgizben például található egy *žur*–'keverni, gyúrni' és egy *žurat* 'teljes aludtje'. A két szó esetében nyilvánvaló, hogy a fent említett köztörök alakokból kontrakcióval létrejött szavakról van szó, akárcsak a m. *gyúr* esetében (még: CC *yur*–'gyúr'). A szó lehetséges török etimonjaként a következő alakok jöhetnek szóba:

1. **joyurt* (v. **juyurt*) *> *juyur > *jur > žur*

Az ószláv nyelv nem ismerte a *j*-t, *ž*-ként őrizhette meg. A középbolgár *j*-t az orosz *ž*-ként őrizte meg, erre példa az or. *žemcug* 'gyöngy'. A vitatott szó esetében is feltételezhetünk csuvasos török etimont, méghozzá a magyar *gyúr* ige etimonjához hasonló alakút, de ebben az esetben figyelni kell arra, hogy a köztörök *y*-nek csupán a középbolgár korban felelt meg *j*.

2. **yuyurut > *yuyur > *yur > szh. jur–žur*

A szlávásban előfordul *j*–*ž* váltakozás, erre példa a szh. *jara*–*žar* 'hév, parázs'. Lehetséges két párhuzamos forma múltbéli megléte. Egyébként az oroszban megtalálható egy *juraga* 'vajszerű tejtermék' alak is. Vasmer magyarázat nélkül közöl egy óbolg. **iray* 'savó' alakot, ami a

magyar író valószínű etimónja. Többek között egy j- protézissel is elképzelhető a szó létrejötte.

3. *žur(a) > *žur(a) > *žur(a) > žur(a)

szh. kovceg – kopceg 1. 'láda', 2. 'börönd', 3. 'koporsó', 4. 'frigyláda'

Szláv adatok:

őszl.: *kovcego* 'schránka, skřínka; jašik, kovceg'/Stsl/ or.: *kovceg* 'jašik, lar', ukr.: *kovceg* 'ua.', bolg.: *kovceg* 'ua.', dial.: *kovcag*, *kovcak* 'ua.', (rom.: *cosciug* 'ua.', alb.: *kofšék*, *kofšék* 'stenen škaf, sklad')

török adatok:

ÓT: *qabğrcaq* 'box, a coffin' /ED 587/ KT: CC: *qaburcaq* 'Schachtel', ÚT: oszm. *qaburcaq* (*qaburcuq*, *qapurcaq*) 'koku kutusu, küçük mis, kutu/Tar/, tkm. *qapğrcaq* 'jašik, korovka', kzk. *qabğrcaq* 'die Fichte der Tichte', alt. *qabğrcaq* 'skorlupa, celuha; rakovina', jak. *kuoracak* 1. 'doblenyj grob', 2. 'zaščitnyj srubdlja groba'.

A törökségnél többnyire 'láda, doboz' jelentésben élt, ma csak ebben a jelentésben van meg.

Általában a *qap-* 'befed' ige származékának tartják a szót, amely az igeiön kívül egy denominális nomenképzőt tartalmaz.

Ezek szerint tehát nem egyértelmű, melyik török ige(?)től is származik a fenti török szó és a belőle származó szláv szavak. Valószínűleg a fenti igeiövekből azonos hangalakú származékok is létrejöttek.

Doerfer /1963-75:392/ egy **qobo-* 'aushöhlen' igei feltételez, amelyik a csag. *qobur* 'Etui' származéka. Van-e ennek az elemnek köze a t. *qap-* 'befed' szóhoz?

A szó a szláv nyelvekben a kereszténységgel függ össze, de minden bizonnyal már a kereszténység felvétele előtt megvolt a nyelvben, esetleg 'láda' jelentésben, így alkalmassá válhatott szerepének betöltésére az ógyházi szláv terminológiában azaz felvehette a 'frigyláda' jelentést.

A szláv szó eredetét általában a törökben keresik (Vasmer, Skok). Vasmer, bár megemlíti a szó rokonságát egy csag. *koburcak* 'korovka' alakkal, úgy véli a szó egy t. *kapcuk*, *kapczk* 'futljár' alakból való, de közelebbről nem világítja meg melyik nyelvből, milyen hangalakokkal történt az átvétel. Clausonnál szerepel egy *qabcuq* 'a small bag or sack, pocket' : *qapcik* ~ *qapcuk* 'purse, small bag', csag. *qabcuk* 'börből készült erszény' /ED:581/. A fenti elemekből alakítani szempontból létrejöhet egy *kovceg* alak, de amellett, hogy jelentéstani nehézségek is felmerülnek szükséges lenne egy igazolható *b/p* ~ *v* tendencia kimutatására a szlávban, ami a levezetést alátámaszthatná. Dobrodomov (1974:110) véleménye szerint elképzelhető egy *b-v* ingadozás a szláv átvételekben, mindez pedig a kölcsönzés mechanizmusáról ad információt, nem pedig a modellről. Dobrodomov az ÓT *keviz* 'carpet, rug' szóval összefüggő, más török nyelvben meglevő olyan alakokat vizsgál melyek a szóbeljei -v- helyén b-t tartalmaznak, valamint azokat szláv átvételeket, melyek felváltva tartalmaznak v-t és b-t (pl.: keleti szláv *kover* ~ *kober* 'kover' (1974a:11)).

szh. *šaran* 'ponty'

szláv adatok:

or. *šaran* 'molodoj sazan, karp', ukr. *šaran* 'ua.', bolg. *šaran*, *šeran* 'ua.', cs. *šaran* 'ua.', lengy. *szaran* 'ua.' (→ rom. *saran* 'ua.'),

török adatok:

KT: *sazan baliği* /Róna-Tas 1972:650/

ÚT: oszm. *sazan* 'carp; roach', tat. *sazan* 'sazan', bask. *hašan* 'ua.', kzk. *sazan balğq* 'ua.', kirg. *sazan* 'ua.', ujj. *sazan beliq* 'ua.', alt. *sazan balğq* 'ua.', hak. *sazan* 'ua.', tuv. *sazan* 'ua.', cs. *sazan* 'ua.'

A török *sazan* eredetét a *saz* 'mocsár, láp, sár' szóval való kapcsolatában kereshetjük. Kapcsolatban lehet az ugyancsak török *sazağan* 'sárkány, kígyó' szóval is, amelynek *sazból* való eredetét kell feltételeznünk, ugyanis jelentéstani tényezők erre utalnak.

Ha feltételezzük a szó *sazból* való eredetét, számolnunk kell -a igeiöveivel. Bár Erdal (1991:85) említi egy +*gan* képzőt, mely állatok elnevezésében szerepel, példaként a következőt hozza: *tavsin* 'to be active about a matter' + *gan* - *tavğşan*. Nem valószínű, hogy a *sazağan* esetében erről lenne szó.

A török *sazan* 'ponty' szó létrejöttének egyik lehetséges módja egy *+*an* denominális nomenképző hozzáadása a *saz* szóhoz. Ilyen megoldáshoz azonban nem tudunk kellő érveket felhozni. A másik lehetőség a *sazağan* szóból való levezetése a *sazan* szónak: *sazağan* > *sazan* > *sazan*. Hasonló folyamat lejtáradására van példa a török nyelvekben: pl.: *kayan* > *kan* > *kan*. E második folyamat lejtáradását tartom valószínűnek. A *sazağan* 'sárkány, kígyó', tehát 'mocsárban élő hüllő' és *sazan* 'ponty', tehát olyan hal, amely táplálékát az iszaptól veszi, jelentéstaniilag is közel áll egymáshoz.

Az általunk vizsgált szh. *šaran* szó azonban csuvasos jegyeket visel magán, de a szó ilyen formában nincsen meg a csuvasban. Ott a szó *sazan* alakban van meg, orosz átvételként.

A szó csuvasos *šaran* alakban néhány szláv nyelvben van csupán meg, a szerb és horvátban kívül a bolgárban és egyes orosz nyelvjárásokban. A szó hasonló módon jöhetett létre, mint ahogyan azt a *sazan* esetében feltételeztük. A *sazağan* csuvasos alakja egyedül a magyar nyelvben található meg *sárkány* alakban. A magyar adat feljogosít bennünket a *šaran* szó egy **šar(a)qan* alakból való levezetésére.

A *šaran* a bolgárban szubsztrátumként is elképzelhető. A szerbbe és horvátba talán bolgár halászati terminológiaként került, esetleg egy csuvasos típusú török nyelvből való közvetlen átvétel, tekintettel arra, hogy a halászat nem új tevékenység a szlávok körében és a ponty honos halfajta a délszlávok lakta területek vizeiben, valamint a szerb és horvátban nincsen másik szó a ponty megnevezésére és a *sazan* nem ismeretes.

szh. *šiljeg* 'fiatal kos'

szláv adatok:

blg. *šileg* 'fiatal bárány', szlk. *šul* 'süllő' ← magyar *süllő* 'süllő'

nem török adatok:

magyar *süllő* 'süllő', alb. *shilek* 'fiatal bárány'

török adatok:

ÖT: *tışek* 'a two-year-old sheep'/ED 563/

ÚT: oszm. *dişlek* 'Who has lost or broken a tooth or theeth, especially in the front of his mouth'/Red/, *fişek* 'bir yaslındakı koyun' /Tar/, *şişek* 'iki yaslında koyun', tkm. *işcek* 'dvhugodovalyj baran, dvuhgodovalyj ovca', tat. *šeşäk kaz* 'gusynja vtoroj god posle vyoda ptencov', *šeşäk kädzä* 'koza v vozraste posle vtorogo okota', *šeşäk sarçk* 'ovca v vozraste posle vtorogo okota', bask. *sesäk harçq* 'ovca v vozraste posle vtorogo okota', *hçla* 'sudak', kklp. *tise-* 'terjat molocnye zuby', *at tisedi* 'u loşadi vupali zuby', *isek* 'hološcenij baran', kirg. *iş*, *işek* = *şişek* 'dvuhletnij valuh', *tise-* 'terjat molocnye zuby', *at tisedi* 'loşad sbrosyla zuby', özb. *şişek* 'godovalyj ili dvuhgodovalyj baran', tuv. *şilege* 'baran (na tvorom godu)' ← cs. *šalla* 'imejoščij zuby (zubjja)', s zubami, zubastyj, zubcatyj *šala* 'sudak', jak. *tisä-* 'lišat'sja molocnyh zubov, osvoboždat'sja ot poželtevej hvoi ili ot snega, obnat'sja', *tisäpā*, *tīpāsā* 'trehtavnoc životnoe, telenok ili žerebenok po tretemu godu'

Az ötörök *tışäk* a *tis* 'fog' szó denominális verbunképzővel ellátott *tisä-* 'to lose the milk teeth' /Ed 561/ alakjának képzett formája. A szó a törökben 'bizonyos korú fiatal állat' vagy 'süllő, fogas' jelentésben van meg. A szó változatai között gyakori a *szőkezdő* *š-*, amely a *szőbelseji* -s- hatására váltotta fel a *t-t*(ld. még *tis* ~ *šiš* 'duzzadni'), a szó szabályos csuvasos, lambdacizmust tartalmazó alakja a **šiläk*.

Róna-Tas (1982:150) a magyar *süllő* esetében egy ócsuvas **šiley* átdó alakot feltételez. Ebből az alakból minden további nélkül levezethető egy szláv *šileg* ~ *šiljeg* alak. Valószínűleg az ócsuvasban a szó mindkét jelentése megvolt ('halnév' és 'fiatal állat') vagy nyelvjárási megosztottsággal volt párhuzamos a jelentésbeli megosztás.

Fontos lenne még megvizsgálni a szh. *šiljak* 'hegyes eszköz' szó eredetét és lehetséges török vonatkozásait, melyet Skok az indoeurópai eredetű *šiti-* 'varni' igéből származtat.

Rövidítések

Szótárak:

DS: Derleme Sözlüğü

K: Kniezsa (1955)

M: Miklosich (1884)

Red: Redhouse (1968)

SM: Srpskohrvatsko-mađarski

Szláv és balkáni nyelvek:

t.: törökországi török, oszmán-török

szh.: szerb és horvát

blg.: bolgár

m.: macedón

szn.: szlovén

alb.: albán

rum.: román

lengy.: lengyel

or.: orosz

ukr.: ukrán

szlk.: szlovák

özl.: özláv

Török nyelvek:

oszm.: oszmán

az.: azeri

tkm.: törkmén

gag.: gagauz

krm.: karacsáj-balkár

krm.: karaim

tat.: tatár

bask.: baskir

kzk.: kazak

kklp.: karakalpak

nog.: nogaj

kirg.: kirgiz

özb.: özbeg

ujg.: ujjur

alt.: altaji

hak.: hakasz

tuv.: tuvai

j.: jakut

cs.: csuvas

Felhasznált szótárak

Aşmarin, N. I. (1936): Cavaş samaxesen keneki. Ceboksarç.

Barjaktarević, D. (1966): Novopazarsko-sjenicki govori. Beograd.

Baskakov - Karreyev-Hamazaev (1968): Tyrkmenska-russkij slovar'. Moskva

Baskakov, N. A. (1953): Hakassko-russkij slovar'. Moskva.

Baskakov, N. A. (1958): Karakalpsko-russkij slovar'. Moskva.

Baskakov, N. A. (1963): Nogajsko-russkij slovar'. Moskva.

Baskakov, N. A.-V. M. Nasilov (1939): Ujgursko-russkij slovar'. Moskva.

Borovkov, A. K. (1959): Uzbeško-russkij slovar'. Moskva.

Borovkov, A. K. (1977): Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü. Ankara.

Claudson (1972): An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish. Oxford.

Denisova, N. T. (1966): Tatarsko-russkij slovar'. Moskva.

Denisova, N. T. (1969): Drevnetjurkskij Slovar'. Leningrad.

Eren, H. (baskan) (1988): Türkçe Sözlüğü. Ankara.

Gluhak (1993): Hrvatski Etimološki Rječnik. Zagreb.
 Judaxin, K. K. (1965): Kirgizsko-russkij slovar'. Moskva.
 Karadžić, S. V. (1885): Srpski rječnik. Beograd.
 Maxmudov, X.-G. Musabaev (1954): Kazahsko-russkij slovar'. Alma-Ata.

Menges (1978): Etymologia. London.
 Paasonen (1950): Csuvas szójegyzék. Budapest.
 Rasasen (1969): Eines Etimologisches Wörterbuch der Türksprachen. Helsinki.
 Redhouse (1968): Yeni Türkçe-İngilizce Sözlük. Istanbul.
 Schnittkinov, B. N. (1966): Kazakh-English Dictionary. London.
 Skok (1974): Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika 1-3. Zagreb.
 Teniševa, R. (1968): Tuvinsko-russkij slovar'. Moskva.
 Trubaceva, O. N. (1974): Etimologičeskij slovar' slavjanskih jazykov praslavjanskij leksičeskij fond. Moskva.
 Uraquin, E. G. (1996): Bašqortsa-russa huðlek. Mäskäü.
 Vasmer (1961): Etimologičeskij slovar' russkoga jazyka 1-4. Moskva.
 Vertickij, V. (1884): Slovar' altajskogo i aladagskogo narečij tjurskoga jazyka. Kazan.
 Zenker, J. Th. (1866): Türkisch-Arabisch-Persisch Handwörterbuch. Leipzig.
 -- (1963-1972): Tarama Sözlüğü. Ankara.
 -- (1971-72): Balgarski Etimologičen Recnik. Sofija.
 -- (1975): Srpskohrvatski-mađarski recnik. Novi Sad.

Felhasznált irodalom

1. Dobrodomov, I. G. (1974): Otrazhenie dvuh raznovidnostej rotacizma v bulgarskih zaimstvovanijah slavjanskih jazykov. In: Voprosy Jazykoznanija 4: 106-115.
2. Dobrodomov, I. G. (1976): K voprosij o Vengerskom sz-sootvestvjuščem Tjurkskomu j- v starih bulgarizmah. Moskva. Tjurkologičeskije Issledovanija 8: 111-125.
3. Doerfer (1963-75): Türkische und mongolische Elemente im Neupersischen. 1-4. Wiesbaden.
4. Erdal, M. (1991): Old Turcic Word Formation. Wiesbaden.
5. Fekete L. (1944): Budapest a törökök korbán. Budapest.
6. Gombocz Z. (1960): A honfoglalás előtti bolgár-török jövevényszavaink. Budapest.
7. Jireček, K. (1889): A bolgárok története. Nagy-Becskerek.
8. Knežević, A. (1962): Die Turzismen in der Sprache der Kroaten und Serben. Meisenheim am Glan.
9. Kniezsa L. (1955): A magyar nyelv szláv jövevényszavai 1-2. Budapest.
10. Ligeti L. (1967): Turkológiai megjegyzések a szláv jövevényszavainkhoz. Magyar Nyelv 63.
11. Ligeti L. (1986): A magyar nyelv török kapcsolatai a honfoglalás

- előtt és az Árpád-korban. Budapest.
12. Miklosich, Fr. (1884): Die Türkische Elemente in den südost und osteuropäischen Sprachen. Wien.
13. Miklosich, Fr. (1890): Über die Einwirkung des Türkischen auf die Grammatik der südosteuropäischen Sprachen. Wien.
14. Pohl, W. (1988): Die Awaren. München.
15. Róna-Tas A. (1970): Az altaji nyelvrokonság vizsgálatának alapjai. A nyelvrokonság elmélete és a csuvas-mongol nyelvviszony. Doktori értekezés. Kézirat.
16. Róna-Tas, A. (1982): The Periodization and Sources of Chuvash Linguistic History. In: Chuvash Studies. Budapest.
17. Škaljić, A. (1989): Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku. Sarajevo.
18. Szádeczky - Kardoss S. (1992): Az avar történelem forrásai I. Szeged.
19. (1889): Einige Bemerkungen über der Überreste der Petschenegen und Kumanen. Prag.
20. (1922): Istorija Srba. 1-4. Beograd.

Rani turski elementi južnoslovenskih jezika

Sažetak

Autor pokušava razrešiti poreklo nekoliko južnoslovenskih reci, pored toga rasvetliti njihovo poreklo u staroturkskom jeziku. Prvi deo rada se bavi sa istorijskom pozadinom slovensko-turskom sponom, a u drugom delu sledi etimologija reci *jarak*, *žur*, *kovceg*, *šaran* i *šiljeg*.

Ključne reči: *Avari, Slaveni, Bugari, ok, szlávok, bolgárok, turski uticaji.*

Early Turkish elements of the south-Slavonic languages

Abstract

The author examines the early Turkish elements of the south-Slavonic languages in the article. She shows connections in explanation of 5 words.

Key words: *Avars, Bulgarians, Slavs.*

*Igen tisztelt kedves vendégeink, kedves diákok!**

Boldog emlékezetű Ribár Béla akadémikusunk néhány évvel ezelőtt egy kiskönyvet állított össze, melyben számba vette a magyar Nobel-díjasokat, abból a célból, hogy a világtól igencsak elzárt vajdasági magyaroknak, de főleg a fiataloknak példaképeket állítson, s tette ezt egy olyan értékét veszített világ ellenére, mely nemcsak az emberi szellem megcsúfolását jelentette, de az értelmes emberi élet realizálását is igyekezett ellehetetleníteni. Hitelt tett továbbá amellyel is, hogy egy számbelileg kis nemzet a szellemi javak megteremtésének viszonylatában kiemelkedő helyet is elfoglalhat, mert az anyagot kifejező számszerűség nem azonos a szellem szintjén létrehozható emberi alkotás minőségével. Ez utóbbi az ember Isten képére való teremtettségével korespondál, s mikrotheoszi lényegének igazolásaként egyként nyilvánul meg az emberi műalkotásokban, de a tudományok területén létrehozott kimagasló eredmények összefüggésében is. Az emberi szellemet nem lehet gúzsba kötni. Ez az a terület, amelyben az emberi szabadság a legteljesebb mértékben gátak nélkül kiteljesedhet, s teheti ezt annak ellenére, hogy fizikai értelemben esetleg rabláncot kell hordania. Faludi György a Pokolbéli víg napjaimban többek között arról is írt, hogy milyen nagy szerepe volt Recsen a túlélésben a szellemi tevékenységre összpontosítottságnak, s az ötvenes - hatvanas évek Magyarországnak, ma már tudjuk Hamvas Bélánál nem volt szabadabb embere. Ebben az esztendőben a magyar tudomány ünnepének kulcsszavai az evolúció, a fejlődés, a revolúció. Úgy érzem negyedikként hozzájuk társulhat a szabadság, hiszen ma változásokat hozó fejlődés, előrelépés, előrehaladás a maga forradalmi lényegét illetően az emberi szabadság kitereljesítésének, kiteljesedésének összefüggésében juttathatja csak kifejezésre az értelmes emberi létezést. Az emberi szabadság mértékre szabott. Nem tanulható meg, nem adható el, jogtalanul nem szerezhető meg, nem bitorolható: ki kell érdemelni, akárcsak a szeretetet. Nem tartozik a múlandóság kategóriájába sem. Maradandó érték. Az örökkévalósággal tart kapcsolatot, akárcsak a tudás. Tudománnyal foglalkozni ma jelenheti azt is, hogy az önmagára ismert egyes ember kivézető utat talál az eldologiasodott, eltömegesedett, arcnélküli globalizált világban önazonosságának megőrzése okán, hogy megóvhassa egyszerűségét, megismételhetetlenségét, kijelölt helyét a létező egységében. Az önmagát megvalósítani képes művész vagy tudós tevékenysége révén válhat a nemzetében megbúvó összes pozitív alkotó energia letéteményesévé. Ő lesz az a csatoma, melyen keresztül felzárkózik/felzárkózik az egyes emberi és az egyes nemzeti jelleg az egyetemes emberi lényeg kifejezésre juttatásához. Ezeknek a gondolatoknak jegyében köszönjük meg a lehetőséget, hogy a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kart választották e jeles ünnep megtartására.

Az október 16-án megnyitott Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar napja november 25-e lett, lévén hogy 135 évvel ezelőtt, 1871-ben ezen a napon nyílt meg a Tanítónőképző Szabadkán. Erre való tekintettel, úgy véltük társulunk a magyar

tudományosság ünnepéhez s így emlékezünk meg tanintézményünk napjáról is egy képzőművészeti kiállítás erejéig. A kiállított alkotásokat hallgatóink munkájából állította össze Gyurkovics Hunor tanár úr, akinek ezúton szeretnék köszönetet mondani. Köszönettel tartozom továbbá még két helybéli adományozónak, Mészáros Géának és Karlacsics Emília nyugalmazott tanítónőnek, köszönjük értékes adományaikat, a könyveket, a könyvespolcokat, az íróasztalt, és a zongorát. Kérem a jelenlévőket, hogy fáradjanak az előcsarnokba, s fogadják szeretettel nemcsak a megterített asztalokat, de a kiállított képeket is.

** Dr. Káich Katalin megbízott dékán beszéde, amely a magyar tudomány napja alkalmából szervezett ünnepség megnyitóján hangzott el 2006. november 21-én.*

Eseménynaptár – 2006.

Október

- 9. Az elsőéves hallgatók fogadása
- 10. Megkezdődött a tanítás az elsőévesek számára
- 16. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar ünnepélyes megnyitója
- 21. Elhunyt dr. Zolnai Albert. Éveken keresztül volt a tanítóképző vendégtanára

November

- 7. Dr. Radmila Marinković Nedučin, az Újvidéki Tudományegyetem rektora átadta a Kar működési engedélyét és jelen volt a Kar első Tudományos-oktatási Tanács-ülésén is.
- 8. A negyedéves hallgatók november 8-án módszertani gyakorlaton vettek részt a Palicsi Állatkertben. Az INTERREG-projekt keretében a Palicsi Állatkert és a Szegedi Vadaspark együttesen tartott 100-100 tanulóval zoopedagógiai foglalkozást a tóparti állatkertben. Az állatkert által kiképzett koordinátorok mellett hallgatóink is kivették részüket a mosómedve-etetésből, a megölt fehéregér-felkötésből. Az állatkertek funkciójának modern felfogásával ismerkedtek meg. Az ott szerzett ismereteket és hozzáállást hallgatóink minden bizonnyal hasznosítani fogják.

- 21. A magyar tudomány ünnepe. Vendég Jókai Anna író nő volt.
- 25. A Tanítóképző Kar 2006. november 25-én szervezte meg hallgatói számára az első tanulmányi kirándulást. Egy több, mint ötven főből álló csoport (zömmel negyed- és harmadévesek) Budapestre utazott. A Magyar Természettudományi Múzeumban közelebbről is megismertkedtek a múzeumpedagógus munkájával. Az effajta tevékenységhez nemcsak szóbeli utasítást kaptak, hanem gazdag irodalmat, feladatlapokat is. Láthatták, hol és hogyan folyik a munka egy nagy, gazdag múzeumban. Megtekintették a „Relytélyek, sorsok, múmiák - a váci fehérek templomának titka” című időszakos kiállítást, amelyet az említett templom kriptájában 1994-ben felfedezett múmiákból állítottak össze. Az ötvenéves jubileum tiszteletére tettek látogatást a Terror Házában, majd ezt követően a Tropicarium-Óceánarium-ot is felkeresték, ahol a trópusok és óceánok jellegzetes élővilágát vehették szemügyre. A kirándulásra donációs eszközökből kerülhetett sor.

- 28. Az újvidéki Természettudományi Kar megtekintésére 2006. XI. 28-án került sor. A Biológia, a Kémia és a Fizika Tanszéken tettek látogatást azok a negyedéves hallgatók, akik a természettudományok tantárgycsoportot választották. A Biológia Tanszék igazgatója köszöntötte őket és mutatta be a korszerűen berendezett internet-konferencia-termet, majd megtekintették a működő elektronmikroszkópot, a növényfiziológiai laboratóriumokat, dr. Bózs Pál pedig a Tanszék több, mint 100000

példányos herbáriumába nyújtott betekintést. A Kémia Tanszéknek dr. Csanádi János tanár úr mutatott be kísérleteket. A Fizika Tanszéken dr. Gúth Imre a legkorszerűbb berendezésekkel ismertette meg a csoportot. A kirándulás ebédrel ért véget. Az anyagiakat a kar donációs eszközeiből fedezte.

December

19. Lepeš tanár úr meghívására a tanári kar Kanizsán volt. A helybeli általános iskola karácsonyi ünnepi műsorát tekintette meg, majd társasestén vett részt.

A Tanítóképző Kar munkatársai

Főállásúak

Dr. Káich Katalin, rendes egyetemi tanár, dékán
Dr. Czékus Géza, rendes egyetemi tanár, dékánhelyettes, tanszékvezető
Dr. Pintér János, rendes egyetemi tanár, tanszékvezető
Dr. Silling István, rendkívüli egyetemi tanár, tanszékvezető
Dr. Bene Annamária, docens
Dr. Josip Lepeš, docens, tanszékvezető
Mr. Balazević Éva, docens
Mr. Huszár Elvira, docens
Dr. Bogner István, előadó
Ódry Agnes, előadó
Mr. Dragana Francisković, tanársegéd
Mr. Josip Ivanović, tanársegéd
Mr. Pintér Krekity Valéria, tanársegéd
Vukov Raffai Éva, tanársegéd
Namesztovszky Zsolt, szakmunkatárs

Dudás Éva, tanulmányi előadó
Dudás Viola, a Dékáni Hivatal vezetője
Đukić Tatjana, személyzeti előadó
Prijić Nevenka, pénzügyi előadó
Takács Izabella, könyvtáros

Vendégtanárok

Dr. Gábrity Molnár Irén, rendes egyetemi tanár
Dr. Csanádi János, rendes egyetemi tanár
Dr. Ljiljana Petrovački, rendes egyetemi tanár
Dr. Pécs Hajnalka, rendkívüli egyetemi tanár
Dr. Olivera Gajić, docens
Dr. Gúth Imre, docens
Dr. Hózsá Éva, docens
Dr. Mirmics Szusanna, vizitingprofesszor
Dr. Balog Erika, szakmunkatárs
Dr. Samu János, szakmunkatárs
Béres Zoltán, szakmunkatárs
Gyurkovics Hunor, szakmunkatárs
Pető István, szakmunkatárs

Tanáraink, munkatársaink tevékenysége és publikációi

Béres Zoltán doktorandusz

1. Előadások

Előadások a szabadkai Cofman Judit Matematikai Tehetségfejlesztő Társaság szervezésében:

1. *Oldjuk meg kockás papíron!*
2. *Területátalakítások, darabolások*
3. *A háromszög nevezetes vonalai, pontjai I. (súlyvonal, súlypont)*

2. Publikációk

1. A matematikatanulás néhány affektív tényezőjének vizsgálata szakközépiskolás tanulóknál megjelent az Új Kép folyóiratban (X/4-5) 2006-ban
2. Előkészületben: Matematika feladatgyűjtemény a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar halgatói részére

3. Szakmai testületekben, szervezetekben való tevékenység

1. Fekete Mihály Matematikaverseny pontozóbizottságának tagja
2. Kenguru Nemzetközi Matematikaversenyeket szervező Tehetségek Határok Nélkül civil szervezet alapítótagja, részt vesz a versenyfeladatok előkészítésében

Dr. Czékus Géza rendes egyetemi tanár

1. Tudományos tanácskozáson való részvétel

1. International Conference on Informatics, Educational Technology and New Media in Education. University of Novi Sad Faculty of Education in Sombor
-Czékus G., Nemesztovszki Zs.: Interdisciplinary Education Using Digitized Map. 2006. április 1-2.
2. Kongressus ADJ – nemzetközi jellegű, 2006. május 31- június 2:
- Czékus G.: Description of the trepanated skull MO-90
- Czékus G.: Body fat percentage in a primary school
3. 15th Congress of the European Anthropological Association. Man and Environment: Trends and Challenges in Anthropology. Budapest, 2006. augusztus 31-szeptember 3.
- Czékus G.: Death rate in Kishegyes from 1776 to 1950

4. Evropske dimenzije reforme sistema vaspitanja i obrazovanja – nemzetközi jellegű, 2006. december 14-16.

- Czékus G.: Problemi realizacije sadržaja i organizacija vaspitno-obrazovnog procesa i perspektive razvoja

2. Akkreditált szemináriumokon való részvétel, és az azokon tartott előadások címe

1. ANYA 2006, Újvidék, 2006. július 3.:
Sebészeti beavatkozások a régmúlt időkben

3. Egyéb aktivitások

1. „Amiről a kiásvott csontok mesélnek” c. előadás az „Értelmezhető világ” előadássorozat keretében a Sv. Marković Gimnáziumban. Szabadka, 2006. március 16.
2. A (szabadkai) Tanítóképző bemutatása – Prezentáció. Sportcsarnok, 2006. április 11.
3. Kiserdő és környéke - terepi munka a másodéves hallgatókkal 2006. május 16.
4. Látogatás a Szegedi Fűvészkertbe a másodéves egyetemi hallgatókkal 2006. május 29.
5. Az állatkert pedagógiai jelentősége. A negyedéves hallgatók gyakorlati foglalkozása a Palicsi Állatkertben 2006. november 8.
6. Tanulmányi kirándulás megszervezése és levezetése Budapesten 53 egyetemi hallgató részvételével 2006. XI. 25-én
7. Az újvidéki Természettudományi Kar megtekintése 2006. XI. 28-án.
8. Négy hallgató választotta vezetőtanárául, akik az idei évben oklevelet is szereztek.

Biodemográfiai és paleodemográfiai vizsgálatok

Szabadkán fellelhető páfrány-lelőhelyek kutatása és követése

A szabadkai köztemetők dendroflórájának tanulmányozása

4. Tudományos projektekben való részvétel

1. Strategija razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije
2. Two European ZOO's enhancing education and environmental protection - INTERREG

5. Szakmai előmenetel

- A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar alapító bizottságának tagja
Folyó év novemberében rendes egyetemi tanár lett
A Kar prodékánjává választották.

6. Válogatott publikációk

1. Cekuš G., Namestovski Ž. (2006): Interdisciplinary Education Using Digitized Map. The third International Conference on Informatics, Educational Technology and New Media in Education. University of Novi Sad Faculty of Education in Sombor, Abstracts, pp.2-3.
2. Cekuš G., Namestovski Ž. (2006): Interdisciplinary Education Using Digitized Map. The third International Conference on Informatics, Educational Technology and

New Media in Education. University of Novi Sad Faculty of Education in Sombor, Proceedings of papers, pp. 56-63.

3. Cekuš G., Namestovski Ž. (2006): Interdisciplinary Education Using Digitized Map. CD. The third International Conference on Informatics, Educational Technology and New Media in Education. University of Novi Sad Faculty of Education in Sombor.

4. Cekuš G. (2006): Skeletni ostaci nalazišta Kameniti hat (Subotica). Glasnik ADJ, Vol. 41. pp. 81-93.

5. Cekuš G. (2006): The Body Fat Mass as the Percentage of Body Weight Teachers to be in Subotica. Glasnik ADJ, Vol. 41. pp. 375-379.

6. Cekuš, G. (2006): Description of the Trepanated Skull Mo-90. Summaries of papers of XLV congress of anthropological society of Yugoslavia, Bar pp. 83.

7. Czékus B., Czékus G. (2006): A parlagfű - Új Kép, 2006. április/május, pp. 24-32.

8. Cekuš G. (2006): Vanučioničke aktivnosti u nižim razredima osnovne škole. In monografija (edit. Kamenov, E) (2006): Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije. Filozofski fakultet, Novi Sad. P. 275-289.

9. Czékus G. (2006): Death rate in Kishegyes from 1776 to 1950. 15th Congress of the European Anthropological Association. Programme & Abstracts, p. 85.

10. Czékus G. (2006): Öngyilkosságok Kishegyesen a XIX. század második és a XX. század első felében. Bácsország 38. pp. 68-69.

11. Cekuš G. (2006): Savremena obrazovna tehnologija u razrednoj nastavi s posebnim osvrtom na primenu računara u zemljama tranzicije. In monografija (edit. Kamenov, E) (2006): Reforma sistema vaspitanja i obrazovanja u republici Srbiji. Filozofski fakultet, Novi Sad. P. 163-174.

12. Czékus G. (2006): A szabadkai temetők fásszárú növényeinek összehasonlító elemzése. Bácsország 39. pp. 45-53

Szakvéleményezett, nyomtatás alatt álló cikkek:

1. Czékus G.: Death rate in Kishegyes (Mali Idoš) from 1776 to 1950 Budapest, XV. EAA

2. Czékus G.: Embertani vizsgálatok Verušić-A (Vojvodina, Serbia) XI. századi temetkezéseinek csontvázmaradványain (in: Folia Anthropologica. Berzsenyi Dániel Főiskola Természettudományi Kar, Szombathely)

3. Czékus G.: Problemi realizacije sadržaja i organizacija vaspitno-obrazovnog procesa i perspektive razvoja. Evropske dimenzije reforme sistema vaspitanja i obrazovanja elnevezésű tanácskozás előadása

4. Czékus G.: Uppoređni pregled dendroflora Subotičkih groblja (Zaštita Prirode)

5. Czékus G., Lovász G.: Észak-Bácska (Szerbia) régészeti leleteinek embertani elemzése. In: Hadak útja - Népeségek és iparosok a népvándorlás korában.

Dr. Csanádi János rendes egyetemi tanár
(Újvidéki Tudományegyetem Természettudományi Kar)

1. Válogatott publikációk

1. Guzsány, V., Csanádi J., Gaál F., NMR study of the influence of pH on the persistence of some neonicotinoids in water, Acta Chimica Slovenica, 53(1): 52-57, 2006.
2. V. Guzsány, J. Csanádi, S. Lazić, L. Bjelica, F. Gaál, Persistence and hydrolysis studies of some neonicotinoid insecticides, 1st European Chemistry Congress Budapest, Hungary, Abstract Book HS-PO-6, page 200, August 27-27, 2006.
3. M. Sakač, A. Gaković, M. Zaviš, E. Djurendić, S. Jovanović-Šanta, J. Čanadi, K. Penov-Gaši, Synthesis of some new potentially biological active D-seco-cyano-5-androstene derivatives, 5th International Conference of the Chemical Societies of the South-East European Countries, Book of Abstract OCH-49, page 473, Ohrid September 19-14, 2006.
4. E. Djurendić, M. Zaviš, A. Gaković, M. Sakač, S. Jovanović-Šanta, J. Čanadi, K. Penov-Gaši, Synthesis of some new epoxy 5-androstene derivatives, 5th International Conference of the Chemical Societies of the South-East European Countries, Book of Abstract BCH-14, page 118, Ohrid September 19-14, 2006.
5. J. Csanádi, D. R. Milić, T. J. Kop, V. Guzsány, B. A. Šolaja, Structure Elucidation of a steroidal spiro-compounds by NMR spectroscopy, VIIIth Central European NMR Symposium & VIIIth Central European Bruker NMR Users Meeting, Poster presentation, Debrecen, Hungary, September 18-19, 2006.
6. V. Guzsány, J. Csanádi, M. Posa, N. Kološnjai, K. Kuhajda, F. Gaál, ¹H NMR relaxation study of the aggregation of sodium-cholate and sodium-7-oxo-cholate, VIIIth Central European NMR Symposium & VIIIth Central European Bruker NMR Users Meeting, Poster presentation, Debrecen, Hungary, September 18-19, 2006.
7. J. Guzsány, J. Csanádi, Lj. S. Jovanović, L. J. Bjelica, F. F. Gaál "Contribution to Stability Study of some Neonicotinoids" Danubius Pannonico Mysicus, Space of Challenges, page 32, September 29-October 2, Novi Sad, Serbia, 2006.
8. K. M. Penov-Gaši, M. Dj. Djurendić Brenesel, E. A. Djurendić, M.N. Sakač, J. J. Čanadi, J. J. Daljev, T. Armbruster, S. Andrić, D. M. Sladić, T. T. Božić, I. T. Novaković, Z.D. Juranić, Synthesis and biological evaluation of some 17-picolyl and 17-picolinyldene androst-5-ene derivatives, Steroids, on-line hozzáférhető November 21.-től, 2006.

Dr. Gábrity Molnár Irén rendes egyetemi tanár
(Újvidéki Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar)

1. Konferencia előadások

1. Közérzeti barangoló - aktuális magatartásvizsgálatok Vajdaságban, plenáris előadás, Útkereszteződésben! című tanácskozás Magyarágkutató Tudományos Társaság, Szabadka, Városháza kék terme, 2006. február 22.

2. Felsőoktatásunk jövője, plenáris előadás, Oktatási oknyomozó című tanácskozás Magyarországi Tudományos Társaság, Szabadka, Városháza kék terme, 2006. május 24.
3. Oktatáskutatás a Vajdaságban: a magyar felsőoktatás eredményei, Tudományos konferencia az MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság megalakulásának 10 éves évfordulója alkalmából (2006. május 10), Kiadó: MTA MTK EB kiadványai 13. Budapest, 2006. 117-122 oldal
4. A vajdasági magyar felsőoktatás szerveződése - előadás a Kerekasztal beszélgetésen a határmenti felsőoktatási intézmények vezetőivel, Régió és oktatás címmel, a Magyar Tudományos Akadémia Nevelésszociológiai Albizottsága a Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete és a KultúrÁsz Közhasznú Egyesület közreműködésével - nemzetközi konferencia 2006. június 2-án az MTA Székházában, Budapest.
5. Generációkapcsolatok – teher vagy szükséglet? – előadás a Kanizsai Szociográfiai Műhelyen: Családszociográfia; Nyelvtanulás és szocializáció. 2006. 09. 08-án, Kanizsa.
6. A „bolognai folyamat Szerbiában” az Újvidéki Egyetem példáján, előadás a MTA "Bolognai folyamat" a Kárpát-medencében című VI. Országos Neveléstudományi Konferencián, a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék szervezésében, Budapest, MTA Székháza, 2006. október 26-28.
7. Szabadka felsőoktatásának jelene és jövője, előadás a Magyar Regionális Tudományi Társaság IV. vándorgyűlésén, Szeged, Városháza, 2006. október 26-27.
8. Megmaradás, avagy továbbtanulási lehetőségek és szándékok a Vajdaságban (plenáris előadás) – Tájak és tájegységek, etnikai kisebbségek Közép-Európában c. konferencia a Magyar Szociológiai Társaság Nemzeti- és Etnikai Kisebbségkutató Szakosztálya szervezésében, támogató Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2006. 11. 24-25.
9. Identitás-megőrzés tömbben és szóróványban alcímmel a Határon túli magyarság a 21. században konferencia-sorozat (2.) a Sándor-palotában, a Köztársasági Elnöki Hivatal szervezésében, Budapest, 2006. november 30.
10. Emberi erőforrás, oktatás, plenáris előadás – Regionális Tudományi Társaság konferencia: Vajdaság magyarul a közsejnek Fejlesztési Terve, Szabadka, Magyar Ház, 2006. december 22.

2. Kutatási projektumok

1. Civil út-mutató kiadvány sorozat I.-X. multimédiás CD + internet adaptáció elkészítése, Esély a stabilitásra Közalapítvány (Szeged) támogatásával a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Közművelődési Tanszék közreműködésével, 2006.
2. Karrierutak vagy parkoló pályák? Friss diplomások karrierje, migrációs tendenciája, felnőttképzési igényei a Kárpát-medencében; Apáczai Közalapítvány támogatásából közös kutatási projektum az Etnika-nemzeti Kisebbségkutató Intézet koordinálásával (Budapest), 2006
3. A kárpát-medencei magyar felnőttképzés rendszere, Apáczai Közalapítvány támogatásával és a Felsőoktatási programiroda (Budapest) koordinálásával, 2006

4. Határon túli magyar közoktatási rendszerek hatásvizsgálata - a munkaerőpiaci relevancia tükrében, Apáczai Közalapítvány támogatásával és a Márton Áron Szakkollégium és a Felsőoktatási programiroda (Budapest) koordinálásával, 2006.
5. Oktatásügy – a tudás alapú társadalomhoz – témavezető a Regionális Tudományi Társaság (Szabadka) koordinálásával a Regionális fejlesztési terv projektumában; a Szülőföld Alap Gazdasági és területfejlesztési kollégiuma (Budapest) támogatásával, 2006.
6. Karakteristično ponašanje ljudskog resursa u regionu (migranti, mladi)-analiza rezultata anketiranja i studija slučaja u Vojvodini- a Közgazdaságtudományi kar (Szabadka), Európa gazdasága és ügyvitele departman (Újvidék) koordinálásával, az Evropske regionalne politike sa osvrtom na perspektivu Vojvodine, projektum keretében, 2006.
7. Civil szerepvállalás a helyi fejlesztési programokban – munkatárs a Regionális Tudományi Társaság (Szabadka) koordinálásával a Regionális fejlesztési terv projektumában; a Szülőföld Alap Gazdasági és területfejlesztési kollégiuma (Budapest) támogatásával, 2006.
8. Szerbia és Vajdaság demográfiai mutatói – migrációk – témavezető a Regionális Tudományi Társaság (Szabadka) koordinálásával a Regionális fejlesztési terv projektumában; a Szülőföld Alap Gazdasági és területfejlesztési kollégiuma (Budapest) támogatásával, 2006.

3. Könyv- és folyóirat-szerkesztés

1. Oktatási oknyomozó (vajdasági oktatástanulmányok), Kiadó: Magyarországi Tudományos Társaság - mtt sorozat 12, 2006.
2. ÚJ KÉP, Pedagógusok és szülők folyóirata, Kiadó: Vajdasági Módszertani Központ, Szabadka, (1997-től).
3. ARACS, a délvidéki magyarság közéleti folyóirata, Kiadó: Logos Grafikai Műhely Tóthfalva, majd Grafoprodukt Szabadka, (2004-től).

4. Válogatott publikációk

1. Škola kao most između porodice i društva, Anali Ekonomskog fakulteta u Subotici, br. 15 /2006. 17-24 oldal.
2. Oktatásunk jövője, Oktatási oknyomozó, Magyarországi Tudományos Társaság-mtt sorozat 12, 2006. 61-122 oldal.
3. Vitalne karakteristike, obrazovna struktura i perspektiva vojvođanskih Mađara (Vital Characteristics, Educational Structure and Perspective of the Hungarians in Vojvodina) (UDK 378 (=511.141)(497.113) originalan naučni rad - Zbornik Matice Srpske za društvene nauke, 121, Novi Sad, 2006. str. 359-367
4. Felszámolhatók a felsőoktatás kerékkötői? Aracs a délvidéki magyarság közéleti folyóirata, Grafoprodukt, Szabadka, 2006 aug. 20. VI. évf. 3. szám. 24-28 oldal.
5. Oktatáskutatás a Vajdaságban: a magyar felsőoktatás eredményei, Tudományos konferencia az MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság megalakulásának 10 éves évfordulója alkalmából (2006. május 10), Kiadó MTA MTK EB kiadványai 13. Budapest, 2006. 117-122 oldal

6. Kertészképzés a Vajdaságban, 10 éves a kertész-mérnök-képzés Zentán 1996-2006, Kiadó: Corvinus Egyetem-Budapest, Thurzó Lajos Közművelődési Központ, Kertészek Egyesülete Zenta, 2006, 28-40 oldal.
7. Oktatásunk: Élhetőbb életet a szülőföldön, Kutatási alap gondolatok, hipotézisek, Magyar Szó Lapkiadó Kft. 2007 évi naptára, Újvidék, 2006, 114-138 oldal

Dr. Hózsá Éva docens

(Újvidéki Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar)

1. Tanácskozások

1. Nemzetközi tudományos konferencia A kultúrák közvetítés elmélete és gyakorlata címmel. Előadásom címe: Végesség-feltételek és (merőleges) csábítások (A mai vajdasági magyar irodalom problémavázlata) Szeged, 2006. március 6.
2. Delta Kerekasztal-konferencia (Tolnai Ottó opusáról). Előadásom címe: Távollét-kapcsolatok és a Godot koffere. Újvidék, 2006. június 16.
3. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus. Előadásom címe a Trauma és irodalom szimp. keretében: A tékozlás tünetei? (A mai vajdasági magyar irodalom és a perem-trauma kultúrája). Debrecen, 2006. augusztus 26.
4. Szép Ferenc-konferencia Szabadkán. Előadásom címe: Erős kar és művelt tudomány (Összehasonlító szempontok, kritériumok, újra-elmondások). Szabadka, 2006. szeptember 9.
5. Nemzetközi tudományos konferencia Mítosz és irodalom címmel. Előadásom címe: (Vajdasági) peremmítosz és körülményes elfedések. Újvidék, 2006. december 6.

2. Rendezvények

1. „Az igazat mondd, ne csak a valódit” (A középiskolások vajdasági szintű József Attila-vetélkedőjének összeállításában való részvétel és zsűrizés). Zenta, 2006. január 20.
2. Beszélgetés az Újvidéki Rádió Ifjúsági Stúdiójában a szövegértésről. Újvidék, 2006. január 21.
3. Könyvbemutató Fohász és költészet címmel (Bogdán József: Fohász a déli végeken). Magyarkanizsa, 2006. március 9.
4. Zsűrizés a Podolszki-pályázaton. Bácsfeketehegy, 2006. március 18.
5. Zsűrizés a KMV községi pályázatán. Szabadka, 2006. március 22.
6. Eszter-szótár (Börscsök Erzsébet emlékezete). Nagybecskerek, 2006. március 27.
7. Beszélgetés Fenyvesi Ottóval (a Kosztolányi Dezső Napok keretében). Szabadka, 2006. március 30.
8. Irodalmi szövegek beolvasása a Szempontban (Újvidéki Rádió, szerkesztő: Vickó Árpád). Újvidék, 2006. május 10.
9. Zsűrizés a Szülőföldünk, Pannónia című vajdasági pályázaton. Szabadka, 2006. június 16.

10. Két előadás a Kanizsai Írótábor Szociográfiai Műhelyében: Elvek és utak a környezetnyelv tanításában és Az olvasó és az olvasott család. Magyarkanizsa, 2006. szeptember 8.
11. Könyvbemutató: Apró István: Az a nap. Szarvas Gábor Nyelvművelő Napok, Ada, 2006. október 13.
12. Könyvbemutató: Beszédes István: Rozsdaszín és a Gyermekszínház előadásai. Színházi Napok, Szabadka, 2006. október 27.
13. Zsűrizés a vajdasági szintű Nemes Nagy Ágnes Szavalóversenyen (a művelődési egyesületek kategóriája). Szabadka, 2006. december 9.

3. Szerkesztések

1. Tolnai Ottó: Ómama egy rotterdami gengszterfilmben. Regény versekből
2. Beszédes István: Rozsdaszín (zEtna, Zenta).
3. Internetes szerkesztés: Boško Krstić: A vadgesztenyék utcájának nyomában. (Danilo Kiš) Fordította: Beszédes István. Az Új Kép szerkesztése.

4. Ösztöndíj: Domus-ösztöndíj Budapesten: 2006. szeptember 10-től 23-ig.

5. Egyetemi projektum: Kód, kultúra, irodalomtörténet, régió. Elkészült dolgozatom címe: Család-kódoltság és irodalom.

6. Válogatott publikációk

1. A novella az Új Symposionban. Újvidék, Tanulmányok 38., 2005, 65-75.
2. József Attila és irodalomoktatásunk kultúrája. Újvidék, Hungarológiai Közlemények, 2005, 3., [2006] 106-125.
3. Utószó. In: Samu János: Varázsló Zu. Zenta, zEtna, 2006
4. Utószó (recenzió). In: Kovačević Fehér Ilona: Örke, mi a csoroszlya? Önéletírás. Zenta, Thurzó Lajos Közművelődési Központ, 2006, 122-123. (könyv)
5. A hangot csend veszi körül. Új Kép, 2006. január-február, 9-16.
6. „Eszter-szótár” (Börscsök Erzsébet emlékezete). Új Kép, 2006. június, 12-14.

Mr. Huszár Elvira docens

1. Rendezvények

1. Carl Orff: Carmina Burana – nagyzenekarra íródott gigantikus mű vezénylése. Mr. Huszár Elvira munkásságának 25. évfordulójára rendezett jubiláris koncert. Szabadka, Sportcsarnok.
2. Carl Orff: Carmina Burana – a megismételt koncert vezénylése.
3. Wolfgang A. Mozart. A Zeneiskola kórusa és szimfonikus zenekarának karácsonyi hangversenye – Mozart jubileum. Vezényelt: mr. Huszár Elvira. Szabadka, a Városháza díszterme.

Mr. Josip Ivanović tanársegéd

1. Tudományos tanácskozásokon való részvétel

1. Nemzetközi tudományos tanácskozás „Professional ethics – Szaketika” címmel. Előadásom címe: A pedagógus-etika problémáinak feltárása és

tematizálása. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Pécs, 2006. május 5-6.

2. XIV. nemzetközi interdiszciplináris tanácskozás „Ecology, sport, physical activities and health of young” címmel. Előadásom címe: Religioznost i duševno zdravlje mladih. Újvidéki Tudományegyetem és Újvidéki Marathón, Újvidék, október 4-5.
3. Nemzetközi tudományos tanácskozás „European dimensions of reforms in the education system” címmel. Előadásom címe: Mogući modeli obrazovanja na jezicima manjina u Republici Srbiji. Újvidéki Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Újvidék, 2006. december 14-16.

2. Egyéb nemzetközi konferenciák és tanácskozások

1. V. General meeting – word family of Radio Maria. Előadásom címe: A szerbiai Mária Rádió fejlődése és működtetése problémáinak feltárása és ismertetése. Varese, 2006. június 29. – július 2.

3. Doktori disszertáció

A doktori disszertációmát Povezanost religioznosti i religijskog znanja s osobinama ličnosti srednjoškolske omladine (A középiskolás fiatalok vallásosságának, vallásméreteinek és személyiségi tulajdonságainak összefüggése) címmel, amelyet az Újvidéki Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán jelentettem be, miután a Osztályozási Bizottság tagjainak adtam át 2006. július 24-én előzetes elolvasásra, hivatalosan is átadtam a Kar tanulmányi szakszolgálatában 2006. szeptember 29-én.

4. Válogatott bibliográfia

1. Ivanović, J. (2006): Cindrić, Petar, In: Leksikon podunavskih Hrvata – Bunjevaca i Šokaca 5 – C-Č, Subotica: Hrvatsko akademsko društvo, 5:4-5.
2. Ivanović, J. (2006): Obrazovanje na jezicima manjina u Republici Srbiji (1) – Uvodna razmatranja, Revija za obrazovanje i kulturu – Misao, Novi Sad: Misao, 490 (XXXI):22-30, Nova serija, 32(IV):22-30.
3. Ivanović, J. (2006): Obrazovanje na jezicima manjina u Republici Srbiji (2) – Aktualno stanje obrazovanja na jezicima manjina u Republici Srbiji bez Kosova, Revija za obrazovanje i kulturu – Misao, Novi Sad: Misao, 491 (XXXI):26-31, Nova serija, 33 (IV):26-31.
4. Ivanović, J. (2006): Religioznost i duševno zdravlje mladih, In: „Četrnaesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum – Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih – Zbornik sažetaka”, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu & Novosadski maraton, 25-26.
5. Ivanović, J. (2006): Mogući modeli obrazovanja na jezicima manjina u Republici Srbiji, In: „Međunarodni interdisciplinarni naučni skup – Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja – Zbornik rezimea”, Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, 27-28.
6. Ivanović, J. (2006): Obrazovanje na jezicima manjina u Republici Srbiji (3) – Aktualni problemi u obrazovanju na jezicima manjina u Republici Srbiji bez Kosova, Revija za obrazovanje i kulturu – Misao, Novi Sad: Misao, 492/493 (XXXI):33-36, Nova serija, 34/35 (IV):33-36.

7. Ivanović, J. (2006): Dulić, Ivan, In: Leksikon podunavskih Hrvata – Bunjevaca i Šokaca 6 – D, Subotica: Hrvatsko akademsko društvo, 6:79-80.
8. Ivanović, J. (2006): Dulić, Vjekoslav, In: Leksikon podunavskih Hrvata – Bunjevaca i Šokaca 6 – D, Subotica: Hrvatsko akademsko društvo, 6:91-92.

Dr. Káich Katalin rendes egyetemi tanár

1. Vendégtanár

1. Zombori Tanítóképző Kar szabadkai részlegén (2005/06-os iskolaévben): Történelem
2. Bölcsészettudományi Kar Zsurnalisztika Tanszék a másodéves hallgatóknak a harmadik szemeszterben: Művelődéstörténeti folyamatok a Vajdaságban.
3. CNESA, Magyaraknizsa előadásorozat 2006, október 13., 14. és 21; összesen 15 óra: Művelődéstörténeti folyamatok

2. Konferenciák

1. Művelődéstörténeti Konferencia. Szeged 2006. március 6-8.
2. Művelődéstörténet a nyelvtörténet és irodalomkutatás szolgálatában: Újvidéki Magyar Tanszék
3. Vajdasági Magyar felsőoktatási Kollégium. Újvidék, 2006. június 16.
4. A Deltavidék – Vajdaság, A Deltavidék hagyományairól
5. VI. Hungarológiai Kongresszus: Színházi kapcsolatok a reformkorban a mai Vajdaság területén. Debrecen 2006. augusztus 21-27.
6. Szerb Tudományos Akadémia Belgrád, Naučni skup Jovan Sterija Popović 1806-1856-2006: Sterija na mađarskim profesionalnim pozorišnim scenama (1945-1985). Belgrád, 2006. december 5-8.

3. Előadások

1. Vojvodina 1848. A Prometej könyvbemutatója, 2006. március 23.
2. Helytörténeti kutatások a Vajdaságban egykor és ma. Zenta MMI, 2006. augusztus 26.
3. A mindenkor szabadságharcainkról. Szabadka, Népkör, 2006. október 26.
4. Művelődéstörténet, XXI. századi kihívások. Zenta MMI, 2006. november 4.
5. A tudományosság természetrajzáról. A Magyar Tudomány Ünnepe. Szabadka, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2006. november 21.

4. Ösztöndíj

1. Domus, Magyarország 2006. január 22-24.
2. Osztrák Állami Ösztöndíj: Bécs, 2006. április 1-30.

5. Mentorság

Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia, Újvidék, 2006. november 17-19. (Sutus Áron)

6. Szakmai előmenetel

Az Univerzitás Tanácsa a Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar megbízott dékánjává nevezett ki 2006. július 3-án.

A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tanácsa egyhangú döntése értelmében az intézmény dékánjává nevezett ki 2006. december 4-én.

7. Válogatott publikációk

1. Káich Katalin (2006): A bogyfák árnyékában. Tanulmányok Zombor művelődés történetéből. Újvidék. JMT CIP 930.85(497.113)

2. Katalin Kaic (2006): Pozorište na tlu Vojvodine u doba budjenja nacionalne svesti. In: Susret kultura. Zbornik radova, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet Novi Sad. str. 241-247.

3. József Attila és az Életjel. (2006). In: Hungarológiai Közlemények. 2005, 3. 84-89.

4. A Magyar Szó három hónapja. (2006). Létünk, 2006., 2. sz., 123-130.

5. Szazevanje urbane kulture. /1.deo/ (2006): In: Dometi. Jesen i zima. Sombor. str.89-108.

Mr. Krekity Pintér Valéria tanársegéd

1. Konferenciák

1. Krekić P.V. (2006): Kombinatorni zadaci u početnoj nastavi matematike. Republički seminar za učitelje i nastavnike. Metodički aspekti nastave matematike, Beograd. 2006. október 25.

2. Válogatott publikációk

1. Krekić P.V. (2006): Kombinatorika u početnoj nastavi matematike. Inovacija u nastavi. Časopis za savremenu nastavu. 2.:37-49. Učiteljski fakultet. Beograd.

2. Krekić P.V. (2006): Savremene metodičke transformacije kombinatorike u početnoj nastavi matematike. Metodički aspekti nastave matematike (monografija) str. 37-49. Učiteljski fakultet. Beograd.

3. Krekić P.V. (2006): Savremene metodičke transformacije kombinatorike u početnoj nastavi matematike. Projekat doktorske disertacije Univerzitet u Beogradu. Učiteljski fakultet, Beograd.

4. Pinter J., Krekić P.V. (2006): Savremene vežbaonice pedagoških fakulteta. In monografija (edit. Kamenov, E) (2006): Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije. Filozofski fakultet, Novi Sad. P. 103-119. Tampograf. Novi Sad.

5. Krekity P.V. (2006): Kreativitás a matematikatanításban (in print).

Dr. Josip Lepeš docens

1. Konferenciák

1. A montenegrói Sport és Olimpiai Akadémia harmadik nemzetközi tudományos konferenciája. Munkám címe: Élsport vagy továbbtanulás. Herceg Novi 2006. április 8.

2. Nemzetközi interdiszciplináris szimpózium. Munkám címe: Az iskolai tanulmányi eredmények összefüggése a sportban való részvétellel. Újvidék, 2006. októberre.

2. Szakbizottsági munka

Izrada predloga standarda učeničkih ishoda na kraju obaveznog obrazovanja, Fizičko vaspitanje, standardi. Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2006.

3. Szakmai előmenetel

Docensi kinevezés 2006. december 1.

Námesztovszki Zsolt szakmunkatárs

1. Publikációk

1. Námesztovszki Zs. (2006): Tananyagkiegészítő - Vajdaság digitalizált térkép – Multimédiás CD

2. Namestovski Ž, Cekuš, G. (2006): Interdisciplinary education using digitized map. Savremene informatičke i obrazovne tehnologije i novi mediji u obrazovanju, Sombor

2. Honlapkészítés- és frissítés

Dr. Pinter János rendes egyetemi tanár

1. Publikációk

1. Pinter J., Krekić P.V. (2006): Savremene vežbaonice pedagoških fakulteta. In monografija (edit. Kamenov, E) (2006): Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije. Filozofski fakultet, Novi Sad. P. 103-119. Tampograf. Novi Sad.

2. Pinter J. (2006): Modularni projekat kurikuluma pedagoškog fakulteta u Srbiji. Perspektive obrazovanja vaspitača. Zbornik radova sa Međunarodne-stručno-naučne konferencije. „Obrazovanje vaspitača prema Evropskim standardima“, 215-229. Viša škola za obrazovanje vaspitača, Subotica.

3. Pinter J. (2006): A problémamegoldás iskolája és gyakorlata (in print).

2. Egyéb tevékenységek

Két magiszteri munka és többtíz diplomamunka szerzőjének mentora a Zombori Pedagógiai Karon

Több általános iskolai matematika-tankönyv és példatár recenzense a Szerb Köztársaságban

1. Konferenciák

1. Tradicionális kereskedelem és migráció - interdiszciplináris konferencia. Előadásom címe: Migrációs tendenciák a Nyugat-Bácskában, különös tekintettel Kupuszina magyar falu közösségében. Nagykőrösi Arany János Múzeum, Nagykőrös, 2006. szeptember 4-6.
2. Érzékek és a vallás. Előadásom címe: A harangszó hírértéke a bácskai Kupuszinán. Szegedi Egyetem BTK Néprajzi és Antropológiai Tanszéke, Szeged, 2006. október 6-7.
3. Jelek a térben. Előadásom címe: A pravoszláv szentkutak – vodicák – kutatása a Vajdaságban. Révkomáromi (Komárno, Szlovákia) Etnológiai Kisebbségkutató Intézet, Révkomárom, 2006. október 27.
4. VIII. Országos Kossuth Szónokverseny. Szabó Anikó negyedéves hallgatónk felkészítő tanáraként vettem részt. ELTE, Budapest 2006. október 9-10.

2. Publikációk

1. Szent Cirákus (Cirjék), a szemverést gyógyító. In: Selmeczi Kovács Attila szerk.: Lélek és élet. Ünnepi kötet S. Lackovits Emőke tiszteletére. Veszprém, 2006., 31-36.
2. A bácskai Dunamellék: a Dunatáj. In: Dr. Kókai Sándor szerk.: A Délvidék történeti földrajza. A Nyíregyháza 2006. november 17-én megtartott tudományos konferencia előadásai. Nyíregyháza, 2006., 195-201.
3. A pravoszláv szentkutak – vodicák – kutatása a Vajdaságban. Létünk, XXXVI. évf., 2006., 4. sz., 42-49.
4. A mindennapok vallásossága Kupuszinán. Ethnica (Debrecen), VIII. évf., 2006., 4. sz., 127-129. old.

Hallgatóink

Elsőéves hallgatóink

1. Atyimcsev Livia
2. Benedek Eleonóra
3. Bicskei Tamara
4. Biró Orsolya
5. Bózsó Timea
6. Csorba Adrianna
7. Dimovity Zoltán
8. Flaman Szilvia
9. Gubi Ágnes
10. Hemze Izabella
11. Kelemen Adél
12. Kószó Edina
13. Mándity Timea
14. Mengyán Ágnes
15. Molnár Andrea
16. Nagy Beáta
17. Pámel Gizella
18. Pánczél Hajnalka
19. Patócs Ágnes
20. Penovác Adrianna
21. Pesti Izabella
22. Rostás Laura
23. Szakács Elvira
24. Szalma Tibor
25. Szlivka Andrea
26. Szollár Éva
27. Tóth Heléna
28. Tóth Karolina
29. Tóth Marina
30. Utasi Andrea
31. Varga Polyák Éva
32. Vörös Natália
33. Vörös Edina
34. Világos Timea
35. Zvekán Edina

Másodéves hallgatóink

1. Asztalos Anita
2. Bicók Tünde
3. Bicskei Timea
4. Boros Mónika
5. Borsos Georgina
6. Brindza Leona
7. Budai Irén
8. Bús Natália
9. Csányi Tamara
10. Farkas Anikó
11. Gaál Timea
12. Herceg Alexandra
13. Huszár Anita
14. Jaksi Anikó
15. Kakas Krisztina
16. Kéri Mónika
17. Labanc Zoltán
18. Lőrinc Melitta
19. Magyar Edina
20. Mikuska Éva
21. Nagy Sarolta
22. Oláh Magdolna
23. Ónodi Laura
24. Póth Mátyás
25. Romhányi Gabriella
26. Roska Blanka
27. Roska Laura
28. Satai Adrienn
29. Tóth Krisztina
30. Török Timea
31. Törteli Ágnes
32. Várad Szuzanna
33. Vörös Rózsika

Harmadéves hallgatóink

1. Antunović Karolina
2. Bálint Krisztina
3. Bellányi Ágnes
4. Buckó Beatrix
5. Budai Andor
6. Csömöre Kornélia
7. Dudás Júlia
8. Goda Lívia
9. Gyuresik Stefánia
10. Huszka Márta
11. Kanalas Melinda
12. Kelemen Magda
13. Kiss Gyöngyvér
14. Koza Krisztina
15. Körmendi Zsóka
16. Magyar Aletta
17. Mészáros Nóra
18. Nagy Jolán
19. Nagy Zsolt
20. Paul Timea
21. Rúza Sára
22. Siflis Ágota
23. Szabadi Violetta
24. Szabó Hunor
25. Szarvák Edit
26. Turzai Anikó
27. Varga Andrea
28. Vatai Éva
29. Vicei Mária
30. Zódi Zsuzsanna

Negyedéves hallgatónk

1. Bodó Brigitta
2. Bognár Boglárka
3. Borza Noémi
4. Brasnyó Krisztina
5. Brkusánin Ráde
6. Csapó Mónika
7. Dér Bernadetta
8. Fazekas Karolina
9. Gilián Domenik
10. Gyermán Csilla
11. Hajbel Edit
12. Halász Tünde
13. Madár Anikó
14. Milosavljević Sonja
15. Molnár Katalin
16. Paszterkó Diana
17. Purgel Mariann
18. Savin Sonja
19. Szabó Anikó
20. Szügyi Enikő
21. Szügyi Livia
22. Teslić Zoran
23. Tonković Zsuzsanna
24. Tóth Bagi Anita
25. Varga Marianna

26. ...
27. ...
28. ...
29. ...
30. ...
31. ...
32. ...
33. ...

Oklevelet szerzett hallgatónk

A Karon 2006. október 16. és december 31. között oklevelet szerzett hallgatók névsora:

1. Schmied Ildikó

Témavezető dr. Silling István.

A diplomamunka témája: Szólások, közmondások, állandósult kifejezések funkciója a nyelvi nevelésben és tanítási lehetőségeik az alsó osztályokban. A megvédés dátuma: november 9.

2. Szántósi Evelin

Témavezető dr. Silling István.

A diplomamunka témája: Tájnyelvi elemek a bezdáni kisiskolások nyelvhasználatában. A megvédés dátuma: november 28.

3. Széll Edina

Témavezető dr. Hózsá Éva.

A diplomamunka témája: A nőiesség és a női narratíva Szabó Magda prózájában. A megvédés dátuma: november 28.

1. Békés, József
2. Békés, József
3. Békés, József
4. Békés, József
5. Békés, József
6. Békés, József
7. Békés, József
8. Békés, József
9. Békés, József
10. Békés, József
11. Békés, József
12. Békés, József
13. Békés, József
14. Békés, József
15. Békés, József
16. Békés, József
17. Békés, József
18. Békés, József
19. Békés, József
20. Békés, József
21. Békés, József
22. Békés, József
23. Békés, József
24. Békés, József
25. Békés, József

A frazémák funkciója a nyelvi nevelésben, és tanítási lehetőségük az alsó osztályokban

(A Waldorf-pedagógia példája)

- szakdolgozat-részlet -

Schmied Ildikó, témavezető: Silling István

A nyelv varázsa a nevelésben és az oktatásban

Anyanyelvnek nevezzük azt a nyelvet, melyet a gyermek anyjától kap. Ahogyan az első testi táplálékot is ő adja, úgy szövődnek a gyermek legelső lelki rezdüléseibe is az anya hangjai és szavai. Amikor a gyermek a járás tanulása közben elesik, s így fájdalmat okoz magának, az anya keze simít végig fejecskején, s tőle hangzik fel a szelíd varázsigé.

A gyermek az anyanyelvvel szívja magába a szívéllyességet és a lelkesülést. Ha a hangnem, mely környezete szavaiból, testvéreitől, a felnőttektől jön felé, szívéllyes, derűs és finom, úgy mindez olyan atmoszférát, lelki klímát teremt, melyben egyenesen nőhet fel az ember. Esténként, ha a nap élményei elvonultak, anyja a gyermek kis hálófülkéjébe lépve, az esti imával csillapítja le a gyermeki lelket, s biztos, hogy szívből teremt „kellemes” hangulatot egy altatódal segítségével. Példaként álljon itt Weöres Sándor altatódala:

Csíjja, csicsíjja, rózsza,
Csicsíjja, mályva!
Hold lepte úton,
Csillag-lepte úton,
Két kutya kullog,
Köves, szeles úton.
Csíjja, csicsíjja, rózsza,
Csicsíjja, mályva!

Rengeteg gyermek korai idegességét el lehetne kerülni, ha az anyák elegendő időt szakítanának arra, hogy elalvás előtt egy kis áhítatot, meghitt hangulatot teremtsenek a gyermek körül.

Ezzel szemben feltétlen el kell kerülni, hogy a beszédtanulás ideje alatt a felnőttek lalázva és selypítve beszéljenek a gyermekhez. Nem ritka, hogy évekbe is belekerül, míg a gyerekes szöcsökevényeket és koravén szentimentalitást levetkőzik.

Az alkotó nyelv szelleme öröktől fogva teremti azokat a verseket, szólásmondásokat és dalokat, melyek gyakran könyveinknél is öregebbek. Kiszámoló

versikével, mondókákkal, olvasó rímekkel gyakorolta a gyermekvilág az anyanyelv hangzását (hangtanát!) és a beszédtechnikáját mielőtt még bármiféle iskolát feltalálták a Földön.

*Egyedem begyedem tengertánc
Kedves sógor mit kívánsz?
Nem kívánok egyebet,
Csak egy darab kenyeret.*

Szép feladata ez az iskolának, hogy itt, épp e területen kapcsolódjon az anyanyelvhez, s hogy gondot viseljen arról, hogy az anyanyelv megmaradjon és ne sivárodjon el egy elvont, absztrakt iskolanyelvvé. E veszéllyel egy olyan vidám és derűs nyelvtanítással kell szembeszállni már a legesleges iskolaelevenben, mely a „nép ajkáról” eredő nyelvi fűszerek alkalmazásával, a gyermekeket ritmikus, légzésükbe és vérükig hatolón táplálja és fegyelmezi. Az anyanyelvet, anyahangot így köthetjük át a költemények, eposzok, és a próza nyelvi megformálásához. Rudolf Steiner a Waldorf-iskolában arra is ösztönzést adott, hogy a reggeli tanítás beszélgetéssel kezdődjön. A helyes adagolást a tanároknak egyenként kell éreznük. A praxist szem előtt tartva a következőket mondhatjuk: mennyire különböző, milyen sokféle milióból jönnek a gyerekek reggelente az iskolába! Az egyik háztartási gondok nyomásából, a másik elkényeztetettségéből és majomszeretetből. Annáéknál már kora reggel veszekedett a két szülő. Pisti sem apját, sem anyját nem látta, mind a ketten korán munkába mentek. Zoli maga főzte a reggelit magának: apja már elietett, beteg. E sokfajta lelki tartás reggelente mind együtt ül az osztályteremben, s mintegy kórusként összeáll. Weöres Sándortól olvas fel a tanító egy verset. Jambusokban folyik belénk a nyelv áradó hangja és egyesít bennünket. Mindaz, ami otthonról lelkileg tovább vibrál és remeg, most elsimul.

A szó egészséges hatása ebből az összefüggésből megélve és figyelve megszeretteti velünk a nyelvet, ezt az embereket összetartó, gyógyító erőt. Mélyre hatóbb kapcsolatot kell kidolgozni a nyelvhez, mint amennyi tanárként a mai néma felolvasás által elérhető. Tevékenyen, a gyermekekkel együtt kell behatolni a hangok, a vers és a ritmus megformálásába, elevenen élő realitással. Mekkora feladat is ez, mivel ma a tanárképzés is adós marad, ahol a kimondott szavak ápolásának hiányán túl azt sem veszik észre, hogy a költészet a beszédért teremtdöött! Manapság kiadósan ápolják az éneklést és a hangszereket. A legszebb orgánusmot, a nyelvet viszont gyakran csak a nyelvtani átlagsabályokra szorítják. Igen sok szónok és színpadi színész mintha csak azt demonstrálná, hogy a költői szó, az átlagbeszéd szintjére leszállítva, közelebb áll a publikumhoz. Így aztán Shakespeare színpadi királyai úgy beszélnek, mint a hivatalnokok. Ha nem akarjuk, hogy nyelvünk pusztá értekezési eszközzé süllyedjen, naponta kell táplálnunk, tevélegesen, a költészettel és a nyelv szellemével karöltve.

Az anyanyelvi tájszólásban plasztikus (képző) erő, lélek, élet és szellem nyilvánítja ki magát. Gondoljunk a közmondások bölcsességére! A tájszólásban a gondolatok és szavak szoros kapcsolatban állnak egymással. A beszédtanítás legtöbbször már az esztétikus, fonetikus „szép beszédre” megy. Ez pedig a nyelvnek csupán egy része, mégpedig a legkülsősebb. Ami valóban számít, ahogyan azt az igazi költészet, sőt minden személyes, alkotói stílus hangsúlyozza, a modern „irodalmi nyelvben” is: mindig, újra meg újra a szó lelkét és szellemét megidézni. Nevelés

közben is, helyesen irányítva, az anyanyelv elevenen tovább léktethet a szólások, közmondások, a versek vagy a próza nyelvi kidomborításával, elbeszélések vagy felolvasások formájában egyaránt. Ettől pedig egy olyan belső nyelvérték alakul ki, mely még a csendben történő olvasást is élettel töltheti meg. Otto van Greyerz svájci nyelvész a következő szavakkal zárja egyik beszédnevelési könyvét: „És ha a gyermek a házi körben való dalolás, mesélés, és felolvasás által sejteni kezdhette és megtanulhatta, hogy felfogja azokat a magasabb értékeket, melyeket a költészet juttat kifejezésre, ha a családi asztal körüli beszélgetésekből, vendégek és barátok közt ösztönzést kaphatna arra, hogy ügyeljen saját egyéni beszédmódjára, melyben ember az ember mását ismeri fel, ha a gyermeket ezáltal önmagára is ráirányítaná, hogy megfogyanhasson benne az a felmérhetetlen értékű döntés, mi szerint mindenben, amit mond és leír, önmagához hű lesz, akkor tényleg beért a beszédnevelés legszebb gyümölcse, ami az ember legbelsőbb énjét is megérinti, s amíg él, el nem engedi”.

A frazémák jelenléte a Waldorf-pedagógiában

Az epochális – a görög szó azt jelenti: korszakos, korszakokba tömörített – oktatás ugyanis azt jelenti, hogy a gyerekeknek nem óránként változó tanrendjük van, hanem pl. az anyanyelvi órák vagy a matematika órák – melyekben valami újat tanulnak –, tömbösítve vannak. A reggel első két órája – mondjuk az első osztályban – a meséké, a rajzolási, a festési, amelyekből majd az írás kifejlődik, s majd a saját írásukon tanulnak meg olvasni is. E három-négy hét után másfajta epocha következik, majd később ismét egy anyanyelvi epochára kerül sor. Időközben természetesen mind a mesét, mind a rajzolás, írást illetően a gyakorlás – mondjuk a számtani epochában is – tovább halad. Később ez a tagolódás – biológia, kémia, fizika, történelem stb. – még egyértelműbbé válik. Az epochális tanítás lehetővé teszi, hogy a gyerekek érdeklődése tartósan egy területre koncentrálódjon, s e területen belül a legkülönbözőbb oldalokról, a legkülönbözőbb eszközökkel közelítsék meg az anyagot.

Az ember

Az emberi lényt Rudolf Steiner – Karácsony Sándor felfogásával teljesen összhangban – hármas tagoltságának látja és látatja. A fizikaiból épülő test és a transzcendensből származó szellem között feszül a mai, tulajdonképpen emberi létezés lelki szférája. Az ember: test-lélek-szellem. E hármas tagoltság ezután még továbbtagolódik. Az ásványi anyagokból felépülő fizikai testet egy sokkal finomabb „testiség” hatja át, az, amelyik a növényi létezés – a belső erőkből való növekedésben és szaporodásban megnyilatkozó növényi létezés – fenntartja és biztosítja. E kettős burokrendszer az állat esetében még egy harmadik testiség is áthatja: az, amelyik az érzékszervekkel való érzékelés, az érzés, az indulatok és ösztönök hordozója. E hármas burokrendszer fogadja magába azután azt, amit emberi énnel, individualitásnak nevezünk. E befogadás következtében kifejlődik az ember lelki struktúrája, amelynek szintén van egy, az állati létezéshez közel álló, azzal összefonódó érző, érzéki, indulati rétege – melynek jelentős része tudattalan –, van egy értelmi gondolati szintje, mely többé-kevésbé tudatos és van egy már a transzcendenciával érintkező tudati szintje, melyben az ember önmagát és a világmindenséget mintegy reflektálja. A szellemiben azután még tovább építkézhet az

ember s minél magasabbra nyúl tudatával, egyben annál mélyebbre is hatol a tudattalan rétegekben.

Az embernek ez a felépítettsége – melynek nyomait megtalálhatjuk az ősi kínai orvoslásban, az indiai emberképben és Arisztotelészénél is – „bonyolult viszonyba lép mindazzal az ismerettel, amit a mai élettan, orvostudomány, pszichológia az emberről – részben persze bizonyára tévesen – élénk tár. Organikus antropológiai építkezésszerű van itt szó – s az antropológiánál mélyebbre nyúló vagy mélyebbre hatolni szándékozó antropozófiai tudásról (antropozófia: az emberre vonatkozó bölcsesség, a görög szóösszetétel eredeti értelmé szerint) – „mely azonban nem áll ellentétben modern természettudományi ismereteinkkel, hanem mintegy átvilágítja és tovább építi az elsősorban a nem előből nyert ismereteket.

A gyermek fejlődésében mindezek az itt felsorolt instanciák, ezeknek hatóerői lényeges szerepet játszanak. Időben való kibontakozásuk szakaszolja az ember gyermek- és ifjúkorát s e szakaszok életkori törvényei egymástól rendkívül eltérőek. A nevelésnek és az oktatásnak ismernie kell a szakaszok törvényszerűségeit, és azokhoz kell igazodnia.

Ezen túlmenően a Waldorf-tanárnak – folytonos önismereti és önépítő munkáját is meghaladva – képesnek kell lennie arra, hogy a nevelés művészeként helytálljon az adott pillanatban, megismerőként tudjon viszonyulni osztályának gyerekeihez, sokszor olyan ismeretekhez is jutva iskolázott szemlélődésében, melyek még szavakba nem vagy alig fogalmazhatók.

Ebben a megismerő munkában tovább segíthetik őt az általános embertanból nyert tudásai, és a temperamentumok, alkatok beható ismerete.

1. osztály

Az anyanyelv gyakorlása ebben az osztályban még szinte kizárólag az élő beszédben valósul meg. A Waldorf-tanárnak arról is tudnia kell, hogy a dialektus, a tájszólás nem üldözendő és korrigálandó. Fel kell benne ismernie a még sokkal elevebb nyelvi formációkat, és adott esetben magának is élnie kell velük. Itt nyílik lehetősége a népi eredetű mondókák, nyelvtörök, találós kérdések, szólások és közmondások alkalmazására. A leggyakrabban forgatott könyvek: Ma szitálok, Holnap sütök, Gyí te paci, Hüvelyk ujjam almáfa, Dombon..., Görbe bögre, Szó fon, nem takács, Hét mondóka, Baracska köhíd alatt, Laboda, Hajó Lajos, Mondjam még, Rádi, rádi, rokodál, Hej, sályi piacon és a Katinka szállj el. E szövegek nagy része népi eredetű, s néhány közülük Tamkó Sirató Károly műveiből való.

Az anyanyelvi képzés anyagát a mesék adják. A tanár mesél – nagyon sokat mesél –, a gyerekek hozzámesélnek, az előző nap hallottra visszaemlékeznek, újra mesélik, kérdeznak.

Rudolf Steiner nyomatékával szól arról, hogy a tanárok ne olvassák fel meséiket. Fejből meséljenek. Sőt: a nagy mesék mellett meséljenek olyan meséket is, melyeket maguk találnak ki. Sokkal nagyobb hatású a tanár által alkotott és kívülről mesélt, még oly tökéletesen mese is, mint a már meglevő ismétlése és pláne felolvasása. Miért? Mert a tanárban lejátszódó pszichikus történéseknek alapvető jelentősége van a gyerekekre gyakorolt hatás, a gyerekekkel kiépítendő kapcsolat szempontjából. Nem elemezzük részletesen, hogy a nagy mesék a tündérmesék, a népek meséi hogyan foglalták el újra az őket megillető helyet, a gyerekek számára az első hét-nyolc évben nélkülözhetetlen lelki táplálékok között. Minden esetre kiderült, hogy a gyerekekkel először a mesék

közlnek adekvát – képi – formában az igazságot, sőt a valóságot is, a világ és az ember belső törvényeit illetően. A mesék oldják és nem keltik a szorongást. Amit nem értünk, szorongást kelt. A kisgyerek az őt körülvevő világból még sok mindent nem ért, s a mese áttekinthető képbe rendezi számára ezt a világot, amelyben – realiztikusan – a rossz is jelen van, de amelyben a legkisebbnek, a leggyengébbnek, a legszegényebbnek – aminek a gyerek magát gyakorta érzi –, is reménye van arra, hogy győzelemmel végződhet harca, ha felveszi a küzdelmet. A mesék a rohanó cselekménybe involválják érzelmileg hallgatóikat és ez a cselekmény önmagában nagyon gyakran morális tanítást is ad, de a jó mese, az igazi, a művészi hiteli nem von le oktató tanulságokat. A tanárnak számos lehetősége van az állandósult szókapcsolatok, meseformulák használatára. Ezeket szabadon beleszővi meséibe.

Az Egy

Egyszer volt, volt egyszer egy...

Az egészben látás, az egészből való kiindulás tökéletesen megfelel a gyermek életkori sajátosságainak. A mesében szereplő számok és a számok, amelyekkel dolgoznak, általában részek, egy egység, egy nagy egész részei. Ilyen nagy egész a parasztagda kocsikerek nagyságú sajta vagy a király birodalma, melyet feloszt fiai és szolgálai között – és így tovább. Se nem egy, se nem kettő = sok. (nép), Egyet mondok, kettő lesz belőle, Egyet szólok, kettő lesz a vége = Van egy jó gondolatom, szerencsés ötletem. A nagy mondák és mitológémák, melyek a világ keletkezéséről szólnak, a világ sokféleségét az egyből eredeztetik. Ebből az egyből lép elő az elemek sokasága. Az egész odaadja magát, hogy részek jöjjenek létre. Ez a fajta hangoltság, minden dolgot egyből eredeztetni, valamiféle isteniből, mely a világ teremtetője volt, Piaget szerint nem csak azokat a gyerekeket jellemzi, akik vallásos nevelésben részesültek, hanem – mintegy kilenc éves korig – a gyermeki szemléletmódot általában.

2. osztály

Mivel az első három év alkot egy fajta egységet a Waldorf-iskolában, mindaz, ami az első osztályban megkezdődött, most folytatódik. E három év nagyjából a 6–7. és a 9–10. életév közé esik.

Egyre elevebb és magától értetődőbb módon nő bele a gyerek az alakító, plasztikus erők felhasználásának különböző formáiba, egyre inkább megtalálja azt az utat, amelyen a maga belső erőit a külvilágban hatékonyra teheti. A második osztály anyanyelvi nevelésében a mesék helyébe – a nagy mesék, a népmesék, a tündérmesék helyébe most fabulák (állattörténetek) és legendák lépnek.

Fabulák és legendák

A fabulák: – a magát felfűvő békáról, aki nagy akar lenni mint az ökör, míg végül is szétpukkad, – a rókáról, akinek savanyú a szőlő, – a hollóról, akinek éppen a róka beszél ki a sajtot a csőréből, – a szarvasról, amelyik csodálattal bámulja meg agancsát a víztükrében, s csak azon sajnálkozik, hogy lába oly jelentéktelenül vékony, míg nem az oroszlan üldözőbe veszi, s lábai éppenséggel meg tudná menteni, de agancsánál fogva a faágakban fennakad. Mindezek igen koncentrált és rövid, csattanójukban általában humort is felvillantó történetek. Ezekből a történetekből

számos szállóige származik. Ezek a történetek emberi tulajdonságokat – és ezen belül általában emberi gyengeségeket karakterizálnak élesen. Ez adja éppen humorukat is.

A tanító általában rövid előtörténettel kell, hogy felsejtesse ezeket a fabulákat, hogy a gyerekek értelmileg és érzelmileg megnyíljanak a tömör és csattanós fabula megértésére, befogadására. Ezek az előtörténetek esetleg emberekről szólnak és tapasztalni fogjuk, hogy a bevezetés, vagy felsejtetés e második osztályokban általában nem „lővi le” a poént, éppen ellenkezőleg. Felharsan a nevetés, ami néha már-már gúnykacajba megy át. De ezt egyrészt fékezi a felismerés, hogy hiszen rólunk van szó – s ebből kialakul egy humorteli, megértő tolerancia –, másrészt a párhuzamosan futó legendák egyensúlyt képeznek. A fabulák állatai – indulatok, vágyak formájában – bennünk élnek. A legendákban olyan emberek lépnek eléünk, akik magukban az állatot – ezt a természetit – megszelídítették s ezért a külső világban is meg tudják szólítani – mint Szent Ferenc a madarakat – és meg tudják szelídíteni – mint ugyancsak az asszisi szent a gubbiói farkast.

A fabulák a mindennap átélte emberi esendőséget, a legendák a lehetőségként talán ugyancsak mindennap átélte emberi nagyságot állítják eléünk. A legendákban tökéletességre törekvő embereket ismerünk meg, s történetük a gyerekekből – a humorteli tolerancia párjaként – csodálatot vált ki. Így gazdagodik nyelvük és fogalomtáruk az alábbi szállóigékkel: Savanyú a szőlő! A rókról és a szőlőfütről szóló fabula „önáltató vigaszt” gúnyoló csattanója: az éhes róka hiába ágaskodik, nem éri el a magasban függő szőlőt, mire hetykén kijelenti: nem kell, még úgyis éretlen. Savanyú a szőlő! Vagy a csóka és a bagoly példázatából az idegen tollakkal ékeskedni – kifejezést. Számos olyan szállóige talál megértésre és alkalmazásra mint pl.: Bemérészkedni az oroszlánbarlangba, oroszlánrészt, oroszlánrészt vállal. A tékozló fiú történetéből kiderül, hogy miért nem csinál nyarat egy fecske. A farkas és a bárány történetéből: nem sok vizet zavar. Mese arról a számról, amelyik a bika és a vadkan által alaposan helybenhagyott haldokló oroszlánt homlokra rúgja. Innen a szólásmondás: Belerúgni a haldokló oroszlánba, vagy A haldokló oroszlánba minden számról belerúgni. A megpukkadt béka és az ökör a hatalmas ökörre irigykedő kis béka történetét meséli el. Az irigy béka mindenáron akart lenni, mint az ökör, mindjobban felfújta a bőrét, míg aztán szétpukkadt testtel terült el a földön. A meséből adódó szárnyas szavak: felfuvalkodott béka, felfuvalkodott ember.

A Waldorf-pedagógia, amely az embert szabadságra és szabad kételkedésre is neveli, fontosnak, elengedhetetlenül szükségesnek tartja, hogy a valódi nagyság felismerésére is képessé tegye éppen egészséges személyiségfejlődése érdekében. A Waldorf-tanár Pascal szavait idézi emlékezetébe, Pascal arról beszél, hogy aki a legmélyebb ellentmondásokat magában egyesíti és összhangba hozza, az juthat a legmagasabbra. És hozzáteszi: „Veszélyes ráébreszteni az embereket, hogy mily nagymértékben hasonlítanak az állatokra, ha csak meg nem mutatjuk egyidejűleg nekik saját nagyságukat is. És ugyanilyen veszélyes nagyságuk tudatára ébreszteni őket, ha ez nem jár együtt esendőségük tudatára való ébresztéssel is”.

3. osztály

A 8–9 éves gyerek sajátosan érzékennyé válik, s ebben az állapotában időnként nagyon is befelé fordult lelki életet él. Ezek az állapotok és hangulatok különösen könnyen megérinthetők a költemények belső képeivel, s ez az érintettség most

fogékonyra teszi a gyereket e képek s a költemény dallama és ritmusa által hordozott hangulatokra, megragadhatja őt ezeknek szépsége és kifejező ereje.

Az Ótestamentum történetei és a kilencedik év krízise

Az elbeszélések és a gyerekek általi újra elbeszélések, rajzok és festmények témáit ebben az évben a Waldorf-iskolában az Ótestamentum történetei is adhatják, mintegy a világtörténet és a művelődéstörténet kezdeteiből vett képsoraival.

Pszichológiai ismereteink szerint a kilencedik életév körül a gyerek sajátos, sokszor alig észlelhető, de bensőleg mégis jelentős fordulóhoz ér. Ebben az időben kezdi megtapasztalni különállóságát, és ezzel egyidejűleg felébred benne a metafizikai érdeklődés és szorongás. Sokszor ki sem fejezett belső töprengéseiben a kezdetek, az eredet után kérdez, és a halálról tépelődik. Mi történik ezen a fordulón? Miért beszél a Waldorf-pedagógia a kilencedik év krízisééről?

A kilencedik életév fordulóján, az esetek egy részében – és főként talán hangsúlyozottabban mint a lányoknál – váratlanul fellépő daccal, dühkitöréssel és türelmetlenséggel találhatjuk magunkat szemben ebben a viszonylag nyugodt, harmonikus korszakban, a kisgyerekkor impulzív izgalmi és a kamaszkor szélsőséges, dermesztő gátlás és visszafojthatatlan kirobbanás közt hanykolódó időszaka között.

Talán csak azzal kezdődik, hogy a gyerek kijelenti: nem megy el a családjával vasárnap sétálni. Vagy: a furulyaórán az eddig szelíd és „jó” fiú fordítva veszi szájába a furulyát, s úgy fújdogálja társai mulattatására. Aztán – mintegy ellenállhatatlan kényszertől hajtva – titokban, vagy nem is olyan titokban csúfolódva utánozza tanárait. Kezdődik a székre hegyével fölfelé elhelyezett rajzszoóc, vagy a négy dióra állított tanári asztal, vagy a tábla fölé dobott, a falra tapadó és óra közben lassan csöpögni kezdő hógolyó és egyéb, sokszor valóban szellemes ötletek tanárpróbáló korszaka. A gyerekek ilyenkor nem egyszer egymást is csúfolják és sokszor kegyetlenül is. Ha a tanár ilyenkor sértve érzi magát és büntet, netán keményen és sorozatosan büntet – igen súlyos helyzetek állhatnak elő, mert erre a válasz csak a még mélyebből fakadó s az egész személyiséget magával ragadó dac lehet, mely lassan mély kétségbeeséssel párosul.

A gyerekek egy részének írása is változik – sőt, nem egyszer, jelentősen változik – ebben az időszakban. Az írás esetleg – szorongás következtében – miniatürizálódik, esetleg az eddiginél görcsösebb, szögletesebb, szaggatottabb lesz.

Szerencsés esetben a krízis négy-öt hónap alatt elmúlik, de csak akkor, ha a felnőttvilág hagyja, hogy elmúljon, azaz büntetéseivel és értetlenségével nem merevítí bele a maga számára is kínosan feszült állapotába a gyereket.

Belső változásoknak mély testi összefüggései is vannak. Megváltozik pl. a pulzus és légzésszám aránya, s rövid időre az a hányados érték alakul ki, ami a gyerekekre majd csak felnőtt korában lesz jellemzőbb.

Mi játszódik le itt valójában, a kamaszkornak ebben a korai, első, bevezető fázisában?

Ezek azok a hetek, hónapok, amikor a gyerek fel-felvilágó teljes tudatossággal először különíti el magát teljes mértékben a környezetétől. Tudjuk, emlékszünk rá, mint kisgyerek anyjával és anyján keresztül a világgal úgyszólván szimbiotikus egységben élt, könnyen azonosította magát mindazzal, ami körülvette, embertől és

állattól kezdve növényig, szélig, felhőig vagy éppenséggel közlekedési eszközökig és más tárgyakig. Gyermeki animizmusával mindezt az őt körülvevő valóságot átléltette és lelkes lényként átélte. Most az elkülönülés, a felnőtt, a hozzá közelálló felnőtt szemügyre vételével kezdődik, és ezt követi az ítéletformálás, majd a szemtelenség.

A gyerek most az autoritás problematikájával küzd. A kisgyerekek ugyanis szüksége van a nagy érzelmi biztonságot adó, orientáló autorításra. Természetesen nem autoriter – tekintélyuralmi, tekintélyelvű – nevelésről van itt szó. Hanem arról, hogy az érzelmi biztonságot adó és orientáló személy szükséglete a gyerekeknek, s autoritása – tekintélye – éppen a gyerek érzelmi kötődéséből ered és ebből is táplálkozik.

A kedvelt tanító szava az első osztályos számára megfellebbezhetetlen. De most, a harmadik osztályban, a gyerek próbára teszi az autoritást. Most még nem azért, mert meg akar tőle szabadulni, mint majd a kamaszkor küszöbén, hanem: mert meg akarja tartani kipróbált és a próbában jól helytálló személyiséget.

Ha eddig a gyerek túl sokat élt át a vele együtt élő, a környezetében jelen levő felnőtt vagy felnőttek belső bizonytalanságaiból, dezorientáltságából, akkor a kilencedik év fordulóján valódi krízisbe kerülhet, melyet a szorongás jelei és dühkitörések kísérnek.

Az ótestamentumi történetekben azután ezek a kilenc év körüli gyerekek ugyanúgy saját belső problémáikat élik át, mint a kicsik a mesében. Nemcsak az eredet és a metafizikus aspektusok miatt, hanem azért is, mert az ótestamentumi történetekben nem egyszer igen élesen megfogalmazva lép elénk az autoritás problematikája.

Nemcsak arról van szó, hogy jó, ha a gyerek megismeri az európai kultúra egyik alapdokumentumát, mely máig él a művészetekben és a közmondásokban, sőt a mindennapi képzetekben is, és hogy ezek a történetek ebben az életkorban már mesélhetők, hanem arról, hogy az elbeszéléseknek ez a sora, ez a láncolata is a gyerek életproblémáihoz igazodik. Az Ótestamentum főszemélye az Úr. Ádám és Éva, Káin és Ábel, Jákob és Ezsau, József és testvérei mind-mind ehhez az autoritáshoz – vagy ehhez és a pátériakai autoritáshoz is – viszonyulnak élettörténetükben. Egész más oldalról fogalmazva lép ez elénk Saul, Dávid és Salamon történetében, vagy a bábéli torony históriájában. Ezek az igen komplikált történetek, a bennük felsejlő bonyolult viszonyok, a sokértelmű képek magyarázat nélkül tárnak fel egy világot, s azt is mondhatjuk, hogy morális fejtegetések helyett mesélünk az Ótestamentumból. Átéltetjük különös, elhivatott, az igazság felé törekvő emberek mélyen problematikus természetét. És átéltetjük azt is, hogy a gonosz és a dac is szolgál valamiféle világművet – és megváltódik ebben a szolgálatban.

Megismertethető állandósult szókapcsolatok az Ószövetségből: Legyen világosság!, Paradicsomi élet, Paradicsomi állapot, Paradicsomi örömek., A tiltott alma jobb ízű., Ádám-től-Evától kezd valamit., Noé bárkájától kezd valamit., Várja, mint Noé a hollót., Megcsalta a kígyó almája., Szakított a tudás fájának gyümölcséből., A kígyó fejére taposni., Porból vagy és porrá leszel., Bábéli zűrzavar., Sóbálvánnyá változott., Olyan, mint a hét szűk esztendő., Tejjel-mézszel folyó Kánaán., Égből hullott manna., Még a kősziklából is vizet fakaszt., Olyan igaz, mint a tűzparancsolat!, Salamon ítélete (salamoni ítélet)., Aki másnak vermet ás, maga esik bele., Addig nyújtózkodj, amíg a takaród ér., Megmérettél és könnyűnek találtattál.

4. osztály

A negyedik osztályban annak az országnak a mitológiáját ismerik meg, amelyben az iskola működik. Ezen kívül foglalkoznak még annak a népnek a mitológiájával, amelyhez a tanuló tartozik, valamint mindezek mellett szóba jön az északi népek mitológiája. Az ezekhez fűződő szólásokat, közmondásokat a tanító szintén sikeresen alkalmazhatja a kommunikációban.

Utószó

A szöveg feldolgozásakor a tanulóban és a tanárban elindul egy érzelmi és értelmi folyamat. Hasonlóképpen történik, mint amikor követ dobunk a vízbe. A kezdeti kis koncentrikus körök, hullámok egyre nagyobbakat generálnak. A szöveg nyújtotta érzelmi, érzelmi és esetleg akarati impulzus más, eddig ismert gondolatokat, érzéseket idézhetnek fel a befogadóban és kérdések fogalmazódhatnak meg, tehát megindul az asszociációs folyamat.

Amikor szólásokat, közmondásokat vagy más állandósult szókapcsolatokat alkalmazunk szövegfeldolgozásakor, fontos, hogy interferencia jöjjön létre a szöveg és a szólások, közmondások hullámai között. A frázis alkalmazása akkor célravezető, ha harmonikusan illeszkedik a feldolgozandó szöveghez, így elmélyíti, kitágítja a már megszerzett ismereteket. A rosszul megválasztott frázis nem csak gátolja a képzetek, fogalmak kialakítását, hanem a szöveg nyújtotta élményhullámot egyenesen megtöri, kioltja, és egy egész más területre vezethet.

A frázis megválasztásakor ügyelhetünk arra, hogy líra esetén a társított érzelmi töltet legyen a hangsúlyosabb, prózánál magához a témához kapcsolódjon. (a kulcsszavak azok a szavak, amelyek esszenciálisan utalnak a mondanivalóra, üzenetre, a szöveg egészére.)

A nyelvtanban számos lehetőség kínálkozik arra, hogy a tanulók szinte észrevétlenül magukévá tegyék a szólásokat és közmondásokat. Célravezető feladatok a hiányos mondatok (szólások, szóláshasonlatok, közmondások) pótlása igékkel, melléknevekkel. Ezekkel a feladatokkal nem csak egy adott szófogalmának kialakítását segítjük, hanem a szólás vagy közmondás üzenetébe és eredetébe is betekintést nyerhetünk.

A helyesen tanított frázisok beépülnek a gondolkodásba és a mindennapi kommunikációba. Érdekesebb, izesebb lesz a beszédstílus, ha spontán is használjuk bizonyos élethelyzetekben, kezelhetőbbé válik egy konfliktus, feloldja a feszültséget.

A frázisok tanításánál akkor értünk célt, ha mindenki megteremti a maga személyes frázisait, hiszen ezt egy magasabb gondolkodási szint eredményezi, kreatív elme produktuma. Ekkor biztosak lehetünk abban, hogy mi is hozzájárultunk ahhoz, hogy növendékeink szabadon gondolkodó, egyéni humorral bíró, szellemes emberekké váljanak.

Összegzésképpen a következő állapítható meg:

A feldolgozandó szöveg és a feldolgozandó frázis között olyan értelmi és érzelmi kapcsolatnak kell lennie, ami elősegíti a komplex szövegfeldolgozást. A szöveghez fűződő állandósult szókapcsolatoknak olyan tartalmakat, üzeneteket kell hordozniuk, amelyek szabad asszociációként vehetők a szöveg hangulatához, üzenetéhez. Ha csak

a szövegből kiragadott szó alapján választunk szót vagy közmondást, megtörheti a fogalomalkotás kontinuitását.

Felhasznált irodalom

1. Dubravszky L. (2000): Kivonatok Rudolf Steiner munkásságából. A szociális kérdés sarkalatos pontjai. Életműsorozat 11.
2. Steiner R. (1980): A filozófia, kozmológia és vallás az antropozófiában. Génius Kiadó, Budapest
3. Steiner R. (1990): Bevezetés az antropozófiába. Génius Kiadó, Budapest
4. Steiner R. (1993): A gyermek nevelése – szellemtudományi szempontból.
5. Streit J. (1995): Nevelés, iskola, szülői ház és a Steiner-pedagógia. Gödi Print Kft., Budapest
6. Vekerdy T. (1990): A Waldorf-iskola első három évének programjáról. „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest
7. -- Szabad iskola és a társadalmi Hármastagolódás. Jáspis Kiadó, Budapest

Mostoha fejezet, mostoha „műfaj”, pedagógiai bestseller?

- szakdolgozat-részlet -

Széll Edina, témavezető: Hózsá Éva

„Esendő műfaj a lányregény. A természeténél fogva az. Giccsveszélynek kitéve éli életét”¹ – írja a lányregény karrierje és poétikája iránt érdeklődő 1998-as tanulmányában Komáromi Gabriella. (Az idézet – és a tanulmány kisebb eltérésekkel – egy 1990-ben megjelent, szintén Komáromi Gabriella nevével fémjelzett könyvben is fellelhető.²) A lányregény megjelenése óta érzelmeket vállal témaként, és az érzelmekre akar hatni, könnyedén szórakoztat, világában pedig mindig „az erény üli diadalát”³.

A lányregénynek nagy tradíciója és rangos irodalmi rokonsága van. Ezek például Richardson *Pamelája*, Jane Austin *Büszkeség és balítélete*, a Brontë nővérek regényei (*Jane Eyre*, *Üvöltő szelek*), illetve a wertheriádák⁴. A 19. század végére és a 20. század elejére azonban devalválódott a lányregény. A műfaj nemes őseinek motívumaival éltek a századfordulós lányregények is, ám messze elmaradtak a lélekelemzés árnyaltságában, a szenvedélyek motiváltságának és a tájnak a megjelenítésében. A két világháború közötti idősakra pedig már nőírók hada alkotott „rózsaszínű” regényeket a „tömegtermelésben szerzett tapasztalattal, háziipari készséggel, rutinírozott technikával”⁵.

Az ismétlődő motívumok, a sorozatgyártmány sablonjai a 30-as évekre jól láthatóan megkoptak. Az 1940-es években jelenik meg a magát megtagadni akaró, kevésbé rózsaszínű lányregény. A tematika és az érzelmek modernizálásán a mai napig fáradozik a műfaj, több-kevesebb sikerrel. A lélektani regény eredményeinek felhasználásával differenciáltabb, bonyolultabb érzelmi világ megjelenítésére van szükség, mely védeltséget nyújt a giccsveszély ellen is. „Egy körüljárható élménykör elemei ismétlődnek – például az első szerelem és a felnőtté válás bonyodalmai –, s

¹ Komáromi Gabriella: Ó, azok a szép érzelmek! A lányregény karrierje és poétikája. In: Uő: A gyermekkönyvek titkos kertje: tanulmányok, esszék, kritikák. Pannonica, Budapest, 1998., 307.

² Komáromi Gabriella: Mostoha fejezet: a lányregény. In: Uő: Elfelejtett irodalom. Fejezetek XX. századi ifjúsági prózánk történetéből 1900-1944. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1990., 197-223.

³ Gyermekirodalom. Szerk. Komáromi Gabriella, Helikon Kiadó, 2001., 144.

⁴ Johann Wolfgang Goethe (1749-1832) számára a világhírt első regénye, a *Werther szerelme és halála* hozta meg, mely az ifjú Werther boldogtalan szerelmének, a társadalmi életben elszenvedett kudarcának és öngyilkosságának története, mindezen túlmenően pedig a 18. század derekának német társadalmát mutatja be.

⁵ Komáromi Gabriella: Mostoha fejezet: a lányregény. I.m., 200.

ezekekről nem is mondhat le a műfaj. Ezt az élménykört maiságában kell ábrázolni – tartalmilag, formailag⁶ – vallja Komáromi Gabriella.

A különböző műfajoknak ritkán vannak annyira „látványos külső jegyei”. Az ún. lányregény kivétel. Bevallja magát a címmel⁷, s folytatásos jellegével köti magához az olvasót. Az 1960-as évektől pedig küllemével is mutatja, hogy ki és mi. (A Móra Kiadó „pöttyös” és „csikos” könyvei!)

„A szentimentális érzés a fiatal lányban természetesen hat. Jelenléte a narrátor szerepkörében érvényesíti a nézőpont feminin jellegét.”⁸ A főhős szinte mindig kamaszlány vagy fiatal nő, akivel azonosulhat az ifjú befogadó. Világképe egyszerű, melyben úgy válik szét a jó és a rossz, mint a mesében. Az élet központi kategóriája az a fajta boldogság, mely gyakran a biztonsággal azonos. Ez pedig egyszerre jelenti a házasság, a családi harmónia távlatát. Megkérdőjelezhetetlen alapértékek a jóság, a tisztaság, a tisztesség, a hűség, a szüzesség. Az alapértékekre egyszerűsített (redukált) világban pedig nincsenek értékkonfliktusok, értékvesztések. A megoldások többnyire előre kiszámíthatóak.

Az ún. lányregény sohasem a valóság egészét, a „nagyvilágot” rajzolja meg, hiszen annak bizonyos szférái kirekesztettek. „...ha van is szó az élet sötét oldaláról, nyomorúságairól, csak azért van, hogy a nemes léleknek minden diadalmaskodó jósága csak annál szembeötlőbb legyen. Az emberek ugyanis ezekben a történetekben hihetetlenül jók és hihetetlenül egyformák.”¹⁰

A „lányregény” tehát a „kisvilág”¹¹ regénye. De a magánszférás jelleg foka és mértéke különbözhet. „Szerencsés, ha a regény legalább háttérként megtartja a nagyvilágot, mégpedig úgy, hogy a jelenségek valamelyest többértelműek, többarcúak...” és „...a magánszféra a bensőséges szféráját is jelenti, az átélés és az azonosulás élményeit kiváltva”¹² – állapítja meg Komáromi Gabriella.

Bognár Tas, aki a „lányregényeknek” felrója, hogy nevelni akarnak, s problémákat feszegetve senkinek sem mondanak semmit, így zárja polémiáját: „...legyen bár a főhőse kisleány, éppúgy fontosat közöl fiaikkal is. Tehát szóljon minden kisleánnyal írt mű egyetemes érvénnyel, s legalább olyan igénnyel és színvonalon, mint az egyetemes irodalom és benne a gyermek- és ifjúsági irodalom legjobbjai.”¹³

*

„...játsszuk azt, hogy minden úgy történt, ahogy mi kívánjuk, s mátol fogva, ha ketten vagyunk, beszéljünk és érintkezzünk egymással, mint két férjhez ment barátnő.

⁶ Komáromi Gabriella: Ó, azok a szép érzelmek! I.m., 321.

⁷ A lányregény-címek közel felében szerepel lánynev (Malte Dahrendorf felmérése szerint), kisebb hányadukban a lány szó, illetve annak valamely változata. Később gyakoriak a címekben a sztereotípiák, a visszatérő motívumok is. Uo. 311–312.

⁸ Uo. 314.

⁹ „...a szerelem csak álomféle benne, a szexualitás pedig elhallgatott jelenség (...) A szerelmi szenvedély valóságos gesztusait többnyire a leánybarátság pótolja.” Uo. 325.

¹⁰ Uo. 322. Az idézet eredeti forrása: Tóth Rezső: A magyar ifjúsági irodalom és népiszkolai könyvtárak. Athenaeum, Budapest, 1905., 251.

¹¹ Úgy, ahogyan a hajdani női lét eseményei és élményei is csupán a kisvilág tartozékai voltak.

¹² Komáromi Gabriella, i.m., 323.

¹³ Bognár Tas: Elemzések a gyermek- és ifjúsági irodalom köréből. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982., 211.

(...) Agancsos férjét Rogernek hívták, az enyémet meg Robertnek, mindkettő gróf volt, (...) óriási földbirtokok urai voltak, egyben sebészorvosok és repülő főhadnagyk¹⁴ – olvassuk az Ókútban. Az eljátszott lányregény elevenedik meg Szabó Magda önéletrajzi alkotásának lapjain, két tizenéves leánya szerepjátéka¹⁵, ahol még a hajdani rendezői utasításokat is megidézi az elbeszélő: „Most sírok» (...) »Most csók»”¹⁶ Ók

„Az első »lányregényt« akkor olvastam el, amikor megírtam az *Alarcosbált*”¹⁷ – nyilatkozta a szerző Illés Györgynek. Az *Alarcosbál* Szabó Magda első alkotása, mely bevalottan, kendőzetlenül ifjúsági regény, s amely – a Móra Kiadó „pöttyös” sorozatában – jelent meg 1961-ben. A regény „minden során érződik, hogy fiatalok, serdülő lányok számára készült”¹⁸, írja a műről Illés György. (Ugyanezt a korosztályt szólítja meg az író az 1962-ben megjelenő *Születésnap* című ifjúsági regényében.)¹⁹

Földes Anna így méltatja a művet: az *Alarcosbál* „újabb érv lett a voltaképpen már eldőlt lányregény vitában. Lehet is, kell is modern mai lányregényt írni – csak éppen írni kell hozzá. Író, aki ismeri a kamaszlányok belső és külső világát, testi és lelki cseperedésük gondjait, és aki az érzelmi hatást érzékenység nélkül, igényes művészi eszközökkel éri el.”²⁰ A pedagógus-író pedig szeret gyerekek között élni, és szeretett tanítani. Növendékeivel kötött megállapodásuk szerint neki mindent el lehetett mondani (a legbotrányosabbat is), hogy segíteni tudjon, amikor az agyonhajszolt szülőknek erre már nem tellett türelmükből és erejükéből.²¹ Így, miközben számtalan élményt kapott növendékeitől, megismerte világukat. „Folyton az az érzésem, hogy én tanár koromban annyi témát kaptam – és egyáltalán annyi mindent kaptam – a gyerekek világától, hogy abból valamit vissza is kellene szolgáltatnom”²² – vallja Palovecz Jánosnak.

Szabó Magda ifjúsági regényeiben éppúgy keresi a magánélet boldogságának titkát – azt, hogyan alakíthat ki harmonikus életet egy közösségen belül a magányosságot nehezen viselő egyén²³ –, mint felnőtteknek szóló alkotásaiban (a *Freskóban*, *Az őzben*, a *Danaidában*, a *Régimódi történetben*...). Az *Alarcosbál* befelé fordul, emberektől elhúzódó családjának, a Boros családnak életelvét a nagymama fogalmazza meg: „Minek nézed más édesanyját, mikor neked nincsen?”²⁴ Nem jó beleszelkedni a mások életébe! Én se megyek sehová, apád sem, élünk a gyászunknak, így néha olyan, mintha Zsuzsa most is köztünk lenne, csak éppen elfutott volna

¹⁴ Szabó Magda: Ókút. Európa Könyvkiadó, Budapest, 2005., 212–213.

¹⁵ A Für Elisében hasonló játékot játszik a kis Magdolna Cílivel.

¹⁶ Szabó Magda, i.m., 214–215.

¹⁷ Illés György: Pedagógiai bestsellerek (Szabó Magda). In: Uő: Címzett: az ifjúság. Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 1985., 121.

¹⁸ Uo. 107.

¹⁹ A *Születésnap* arról vall, hogy nem a túsarok, a miniszoknya és a randevű dönti el, kiből mikor lesz nagylány. „Ez a regény azt igyekszik megérteni, hogy a naptári születésnaptól függetlenül, minden fiatal életében fellelhető az igazi emberség születésnapja” – nyilatkozta Szabó Magda. Illés György: Tanári búcsú. In: Ne félj! Beszélgetések Szabó Magdával. Szerk. Aczél Judit. Csokonai Kiadó, Debrecen, 1997., 210.

²⁰ Földes Anna: Az író műhelyében. In: Ne félj! Beszélgetések Szabó Magdával. Szerk. Aczél Judit. Csokonai Kiadó, Debrecen, 1997., 13. (A beszélgetés először 1962-ben jelent meg.)

²¹ Kabdebó Lóránt, i.m., 160–161.

²² Palovecz János, i.m., 28.

²³ Illés György: Pedagógiai bestsellerek (Szabó Magda). I.m., 106.

²⁴ Boros Krisztina édesanyja, Zsuzsa a második világháborús bombázások alatt szülte őt az óvóhelyen, s ez a szülés – a háborús körülmények miatt – az anya életébe került.

valahová vásárolni. Mi hárman összetartozunk. A mi világunk külön világ.»²⁵ Kriszti alakjában, hasonlóan Zsófia történetéhez, a gyermek-magányosság és meg nem értettség bemutatását látjuk. Krisztina titkát ugyanis nem ismeri környezete, így sem osztálytársai, sem tanárai nem értik zárkózottságát.²⁶

A „mindenkinek titka van” gondolat köré fonódik a mű²⁷, melyet a szerző Boros Endrével, Krisztina korán özvegyiségre jutott édesapjával mondat ki: „Vannak az életben kimondhatatlan dolgok és nehezen gyógyuló sérülések.” Ám a regény azt üzeni, hogy mindig mindenről beszélni kell, s hogy a problémákat le lehet és le is kell küzdeni, mégpedig a közösség segítségével.²⁸ Ha a korhoz tapadástól megszabadítjuk tudatunkat, az üzenet megérint bennünket, 21. századi olvasókat is.

A serdülők lelki alkatahoz igazodik a regény érzelmi telítettsége. „A szereplők jóformán állandóan vallanak. Feltárják, szaggatott, fojtott szavakkal elemzik önmagukat, titkokat bogoznak ki egymásból és önmagukból [megjegyzendő: például Balázs Ágnes mai szövegeinek narratívája is ezt igazolja], fordulatok, események igazi okát keresik.”²⁹ Ehhez pedig a megfelelő keret a csaknem az egész regényen végigvonuló beszélgetés, melyhez az iskolai álarcsból adja a helyszínt. A maszk ismeretlenné teszi a két félrehúzódó alakot, Krisztinát és Megyeri Éva tanárnőt, s így lehetővé válik, hogy harmadik személyben, külső szemlélőként valljanak egymásnak.³⁰ A párbeszéd során feltárulnak a titkok, s az olvasó előtt bontakozik ki a történet és egy vonzóan tiszta, regényes szerelem a kislány osztályfőnöke és özvegy édesapja között. Megyeri Éva tanárnő „indítja el a lavinát”, amikor Krisztit be akarja vonni a békegyűlésen tartandó előadásba – nem ismervén a lány titkát s iszonyát mindentől, ami a háborúhoz s ezáltal édesanyjához fűződik –, de segíteni akarásával, boldogságra törekvéssel és jó pedagógiai érzéssel a konfliktusok megoldója is ő. A mű végére feloldódik Krisztina magánya, lezárul a Boros család gyászba dermedt korszaka, s „elnyeri boldogságát” Éva néni is, aki kezét Kriszti kéri meg apja és saját maga számára. Szabó Magda „regénye szélsőséges jellemeket és helyzeteket rajzol, de a serdülő olvasó mégis minden fordulatát elhiheti. Feszült cselekménybonyolításában, sokrétű jellemábrázoló erejében, gonddal ötvözött mondataiban, találó jelzőiben él a mű írói hite.”³¹

²⁵ Szabó Magda: Álarcsból. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest, 1988., 22.

²⁶ „A gyermekmagány sokféle lehet (...) egyedül az ép vagy csonka családban, perifériáján a gyermekközösségnek, egyedül a világban. (...) Az ötvenes-hatvanas évek történeteiben a magánnyal küszködő gyerek általában még a szó régi értelmében árva (l. Szabó Magda: Álarcsból, Thury Zsuzsa: A tűzpiros üveggyömb), de néhány könyv már akkor felmutatta a másféle együttlét szorongásait az árvasággal együtt vagy anélkül [l. Szabó Magda: Mondják meg Zsófikának...]” – írja Fioláné Komáromi Gabriella 1981-es könyve gyermekmagánnyal foglalkozó fejezetében. Fioláné Komáromi Gabriella: A betvenes évek ifjúsági regényei. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981., 110-111.

²⁷ Krisztina titka édesanyja tragikus elvesztése; Boros Endre titka Zsuzsa elrejtett búcsúlevele, melyben a szülés előtt arra kéri, ha ő meghalna se maradjon egyedül, mert a gyermeknek élő anyja kell, neki pedig társ; a nagymama titka, hogy szeretne férjhez menni, ám Krisztit és apját nem meri magára hagyni; Megyeri tanárnő titka szomorú múltja, melyet a második világháború tett tragikussá.

²⁸ Bessenyei György: Szabó Magda: Álarcsból. In: Jelenkor, 1961/6. szám, 760.

²⁹ Illés György, i.m., 107.

³⁰ „Az Álarcsbólban volt az alapja, hogy észrevettem, mennyire ragaszkodik a gyerek az anonimitáshoz. Mert annyiszor megbüntették az igazságért otthon, hogy nem akar igazat mondani, vagy nem mer igazat mondani” – nyilatkozta Szabó Magda. Illés György: Tanári búcsú. I.m., 210.

³¹ Illés György: Pedagógiai bestsellerek (Szabó Magda). I.m., 108.

Az Álarcsból írójának pedagógiai hitvallása, hogy olyan élményt kell adni a gyermekeknek, amelyet még el tudnak viselni. A fiataloknak írt műveit *gyermekorvosi* írói módszerrel alkotja: „Rendeleik egy bizonyos mennyiségű gyógyszerrel és megnevezem, mi az milligrammban, amit a gyerektudat még elvisel, és mi az, amit nem. Ha minden igazságot elmondanánk a gyerekeknek, akkor nehezebb szívvel mennének neki az életnek, amely nem fog csupa jóból állni. Amíg meg nem erősödik a tudat (...), addig legalább szeretnék reményt, bátorságot, önbizalmat adni.”³²

*

Az *Abigél* szerzője sokáig őrzi annak látszatát, hogy klasszikus lányregényt olvasunk, s akkor ér bennünket az első meglepetés, amikor megérezzük, nem hozott anyaggal dolgozik, hanem saját élményeivel³³, melyek ott vannak az *Ókárban* és a *Für Elise*-ben. Az árkodi Matula világában akkor is ráismernénk a Dóczi Leánynevelő Intézetre, ha ezt Szabó Magda nem mondaná ki egyértelműen a *Színképelemzés*-ben. (Matula püspök iskolájának megrajzolásához és a háború hatásának érzékeltetéséhez hozzájárul a hódmezővásárhelyi egyházi leánygimnázium, ahol a második világháború idején tanított a pedagógus-szerző.³⁴) A „zömök, rideg, fehér”³⁵ iskola konzervatív nevelési elvekkel és modern taneszközökkel, tananyagokkal egy külön létforma, melyben a lányok klottkötényt, könyökvédőt, fekete patentharisnyát, ékszer helyett nyakba akasztott szekrénykulcsot viselnek, sikerélménye pedig annak sem lehet, aki teljesíti a maximalista követelményeket: ez a kötelessége, ne várjon érte dicséretet. A növendékek pedig, noha lázadnak az iskola szelleme és vasfegyelme ellen, tudat alatt azonosulnak vele. Lenézik könnyekig meghatható, gyenge kezű tanárukat, Königet, és kollektív büntetéssel sújtják Georginát, aki visszautasítja, és az igazgató előtt leleplezi a lányok titkos férjhez menési tradícióját. (Csulák Mihály a regény csúcspontjának tartja azt a jelenetet,³⁶ melyben a kislányok osztálytermük leltári tárgyaival jegyzik el magukat, ahogy a leltári rovat és a névsor szerint következnek.)

Az operába, bálókra járó, nagyvilágiasan nőies Vitay Gina – retiküllal, kozmetikumokkal és katonatiszt udvarlóval – éppúgy „kilóg” a puritán szellemű és szigorú Matula világából, mint a *Für Elise* koraérett intellektusú – latin nyelven csevegő, a történelemben és az okori irodalomban jártas – Magdolnája a Dóczi másságot nem tűrő világából.³⁷ Gina nem érti, miért hozta apja a Matulába, gyerekesnek tartja osztálytársai tradícióit és titkát – mely szerint az iskolaudvaron álló, korszot tartó lányszobor, Abigél, mindenkinek segít, aki komolyan kéri –, s betelik számára a pohár, amikor Kuncz Feri helyett az üres terráriumot adják neki férjül. A közösségi fegyelmre nevelt lányok az árulást büntetéssel sújtják, s hiába a bocsánatkérés, igyekezet – a megbocsátás keresztény erényét csak hirdetik a

³² Illés György: Tanári búcsú. I.m., 210-211.

³³ Rigó Béla, i.m., 243.

³⁴ Szabó Magda, i.m., 398-403.

³⁵ Szabó Magda: Abigél. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1978., 23.

³⁶ Csulák Mihály: Abigél mosolya. In: Könyv és Nevelés, 1973/4-5. szám, 7.

³⁷ Szabó Magda tizenkét évig volt a Dóczi diákja, s egy rövid időre tanárnak is visszatért az intézetbe. „Hajdani nevelőim nyilván csalódást éreztek, amikor megláttak a testületi szobában vagy a tanítványaim között, kitűnő diplomám volt, ők neveltek fel, s valahogy mégis szabálytalanra sikerültem (...), nem voltam tökéletes árucikk, valahol mégis egyenetlen lettem, gyártáshibás” – olvassuk a *Színképelemzés*-ben. Szabó Magda: Színképelemzés. I.m., 398-399.

Matulában, de nem gyakorolják. Akkor ér bennünket a második meglepetés, amikor Georgina sikertelen szökési kísérletére (König hozza vissza a leányt az állomásról) megérkezik Vítay tábornok, s a hősnővel együtt az olvasó is megtudja, az apa a németek ellen szerveződő katonai ellenállás egyik vezetője, s leányát csak a Matula erődje védheti meg attól, hogy a németbarátok kezében apja elleni fegyverré váljék.

A háború beoson a regénybe s az erődszerű iskolába. „Az új Gina (...) nem sérelmekkel és sértődésekkel és el nem fogyasztott cukrásztésztaival mérte az életet, hanem azt próbálta feldolgozni magában, amit az apjától hallott”³⁸, s a légiriadó-gyakorlaton ismét bocsanatot kér – s ezúttal kap – osztálytársaitól. A mű második részében az osztály egységes tömbje személyi sorsokra esik szét, s valamennyi szereplőn érződik, hogy „életanyagból gyúrt figurák”³⁹, akik „létük minden pillanatában valódi életet élnek.”⁴⁰ Csulák Mihály így méltatja az író szereplőábrázolását: „Ilyen szépen, ekkora gondnal, ilyen lelkiismerettel fiatal, intézetbe zárt lányokról nem írtak magyar nyelven. Ilyen, kívülről merevnek, megközelíthetetlennek tűnő, belül izzó prefektákat, ilyen otromba, de becsületes, bátor vidéki tanárokat nem sokan teremtek, mint Szabó Magda.”⁴¹

Vítay Georgina minden lépését a titokzatos Abigél vigyázza, aki lassan főszereplővé válik. Ő juttatja a veszélyben lévő zsidó lányt, Bánki Annát hamis papírokhoz (Gina közvetítésével), s ő szökteti ki hősnőket a Matulából az iskola egykori növendékének, a legendás Horn Micinek és Zsuzsanna prefektának a segítségével, amikor az erőd tovább már nem tudja védeni. A meglepetés, mely a mű utolsó oldalain éri az olvasót, még egyszer drámaiságának korábbi szintjére emeli a regényt.⁴² Abigél álarca mögött ugyanis nem a daliás Kuncz Feri bújik meg – aki eljön Gináért, de nem szerelemből, hanem mert a lány apjának ellenségei küldik –, nem is Kalmár tanár úr – a lányok bálványa és osztályfőnöke –, s még csak nem is az olvasó előtt gyanúba keveredő Horn Mici vagy a kristálytisza jellemű Zsuzsanna testvér. Szabó Magda így ír a *Színképelemzésben*: „Pukkadoztunk a tanár úron, milyen becsapható, milyen gyenge. Franciaórán írtunk más leckét, levelet, olvastunk, társalogtunk, pihentünk. (...) Egy kirándulás estéjén derült ki, ami a Dóczi erődszerű falai között talán örökké felfedhetetlen marad, hogy a franciatanárunknak titka van. (...) a tanár úr a saját naplóját olvasta fel nekünk, saját, első világháborús emlékeit, fiatal éveit gyötrelmes emléket (...). Mondatai mögött hullahegyek magasodtak (...). A halál, az értelmetlen pusztítás, a háború iszonyata mellé ült a bányászati táborozás (...). Néztük a tanár urat, aki sose büntetett, és végre felfogtuk, hogy örökké nyájas maszkja mögött van egy másik arca is, amelyet eddig nem mutatott...”⁴³ Szabó Magda hajdani franciatanára, Hettesheimer Ernő lett König tanár úr modellje. A kigúnyolt és lenézett Königé, aki a gyávaság álarca mögé bújik, hogy gyanú nélkül nyújthasson segítséget Abigél személyében a matulásoknak, s az árkodi civil ellenállás egyik vezetője legyen.

Az *Abigél* legnaivabbul megoldott, legkevésbé hihető része a kalandos, krimiszerű ellenállási történet. „...az ellenállási mozgalom mesészerű ábrázolásával járhatnak együtt a leányvilág kis kalandjai és az ellenállók »csínytevései«.

Mert az ellenállás csínytevés, Ludas Matyi-furfang, az erkölcsi fölény tréfás erőmutatványa ebben a regényben; szép – és lányregénybe illő. Igaz mese...”⁴⁴

Egy 1966-ban adott interjúban az író elmondja, hogy az ifjúsági irodalomnak sajnos nincs mérvadó kritikája: „Nem tudom, íróársaimat nem befolyásolja-e az a nem-írásban, hogy talán kritikát sem kapnak, olyan rendszeres, olyan komolyat, olyan igazít és elemzőt, mint a felnőtteknek írt könyvre. Hogy a könyvüket valaki elintézheti egy vállrándítással, azzal, hogy »no, ez csak ifjúsági irodalom«. A kritikusok nem gondolnak arra, hogy százszor nehezebb a gyerekirodalom sokféle szempontját szem előtt tartva dolgozni? Becsüljük meg azt az embert, aki a szakmából a gyermekirodalommal foglalkozik. Dicsérik, ha megérdemli, és járjanak el a kritika teljes szigorával abban az esetben, ha azt látják, hogy nem író szól a gyerekhez, hanem iparos”.⁴⁵

Rezime

U okviru modula je učinjen pokušaj da se ponudi nova teorija, tj. teorijski stav u vezi savremene književnosti za decu. Pojavljuju se problemi nedeljivosti književnosti, didaktičnosti, pobune protiv nasleda i nove poetske forme.

*A szakdolgozat címe: *A nőies és a női narrativa Szabó Magda prózájában*

³⁸ Szabó Magda: *Abigél*. I.m., 157.

³⁹ Rigó Béla, i.m., 245.

⁴⁰ Csulák Mihály, i.m., 7.

⁴¹ Uo. 6-7.

⁴² Rigó Béla, i.m., 245.

⁴³ Szabó Magda: *Színképelemzés*. I.m., 394-396.

⁴⁴ Faragó Vilmos: *Lányregény*. In: *Élet és Irodalom*, 1971/februári szám, 11.

⁴⁵ Palovecz János, i.m., 27.



2006. október 14.
Utolsó símitások



A gyönyörűen felújított Sárgaház, a
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar otthona



2006. október 9.
Ünnepélyes tanévnyitó
Dr. Káich Katalin megbízott dékán köszönti az elsőéveseket



2006. október 16.
A Sárgaház átadására – minden készen áll az ünnepélyes megnyitóra



2006. október 16.
Dr. Jeges Zoltán tartományi oktatási titkár a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar jelentőségét hangsúlyozta. Az átadási ünnepséget jelenlétével megtisztelte dr. Radmila Marinković-Nedučín, az Újvidéki Tudományegyetem rektora és Gémesi Ferenc, a MeH külkapcsolatok és nemzetpolitikaért felelős szakállamtitkár is



Az ünnepélyes megnyitón jelen volt még dr. Józsa László, az MNT elnöke és Kucsera Géza Szabadka polgármestere is



Az egybegyűlteket a Hallgatói Önkormányzat nevében Csapó Mónika negyedéves hallgató köszöntötte



Dr. Káich Katalin munka közben



Szakmai megbeszélés dr. Jeges Zoltán és a dékán között



2006. november 7.
A Kar első Tudományos-oktatói Tanácsülésén
az Újvidéki Tudományegyetem rektora átadta a Kar működési engedélyét



2006. november 8.

A negyedéves hallgatók a Palicsi Állatkertben zoopedagógiai foglalkozáson vettek részt. A munka az állatkert tábori amfiteátrumában kezdődött.



2006. november 21.

A magyar tudomány napja alkalmából szervezett ünnepség díszvendége Jókai Anna író volt



2006. november 25.

A harmad- és negyedéves hallgatók ötven fős csoportja budapesti tanulmányúton volt. A Természettudományi Múzeumban múzeumpedagógiai képzésen vettek részt. Megtekintették a Terror Háza és a Tropicariumot is.



2006. november 28.

A Természettudományok modult választó hallgatók az újvidéki Természettudományi Kar vendégei voltak (a háttérben az elektronmikroszkóp látható)



Dr. Bózsai Pál tanár úr megmutatta a nemzetközileg is értékes növénygyűjteményt



A Kémia Tanszéken Dr. Csánádi János volt a házigazda

CIP – Каталогizacija u publikaciji
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(058)

Az ÚJVIDÉKI Tudományegyetem Magyar

Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyve / szerkesztették

Káich Katalin és Czékus Géza. – 2006 – . – Szabadka :

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2006

– (Újvidék : Dániel Print). – Ilustr. ; 24 cm

Godišnje. – Tekst na mađ., srp., eng. i nem. jeziku.

ISSN 1452-8118

COBISS.SR-ID 221443079