ÉVKÖNYV

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

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty

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

ÉVKÖNYV

Tanulmánygyűjtemény
Zbornik radova
Papers of Studies
Abhandlungen

Szabadka • Subotica
2017

A kiadásért felel
Ivanović Josip, megbízott dékán

Főszerkesztők
Horák Rita
Samu János

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

Szerkesztőségi titkár
Huszka Márta

Lektor és korrektor
Gábrity Eszter
Huszka Márta
Úri Anita

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

Fedőlapterv
Vinkler Zsolt
Vinkó Attila

Tördelőszerkesztő
Harangozó Attila

Nyomda
Grafoprodukt, Szabadka

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

Recenzensek
Begić, Amir (Umjetnička akademija, Osijek)
Beke Ottó (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Bencéné Fekete Andrea (Kaposvári Egyetem, Kaposvár)
Bohner-Beke Aliz (Eötvös József Főiskola, Baja)
Borić, Edita (Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Osijek)
Borsos Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Daróczi Gabriella (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest)
Dévavári Zoltán (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Dobay Beáta (Selye János Egyetem, Komárom)
Fáyné Dombi Alice (Szegedi Tudományegyetem, Szeged)
Franciković, Dragana (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Gábrity Molnár Irén (Közgazdasági Egyetem, Szabadka)
Gladić, Silvia (Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad)
Grabovac Beáta (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Hegedűs Katalin (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Horák Rita (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Hózsa Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Ivanović Josip (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Ivkov-Džigurski, Anđelija (Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad)
Janković, Prvoslav (Pedagoški fakultet, Sombor)
Káich Katalin, professor emeritus
Lázár Zsolt (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)
Major Lenke (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Maksimović, Sava (Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Šabac)
Maričić, Olja (Pedagoški fakultet, Sombor)
Marussig, Jurij (Univerza na Primorske, Pedagoška fakulteta, Koper)
Németh Ferenc (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Oláhné Téglási Ilona (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)
Patócskai Mária (Eötvös József Főiskola, Baja)
Pásztor Kicsi Mária (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)
Rajsli Ilona (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)
Samu János (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Samu-Koncsos Kinga (Pécsi Tudományegyetem Irodalomtudományi Doktori Iskola, Pécs)
Stanić, Miljenko (Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Rijeka)
Sturza-Milić, Nataša (Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov", Vršac)
Varga Attila (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)
Vass Dorottea (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest)
Zita Diana (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

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

Szabadka • 2018

Támogató:

Megvalósult a Magyar Kormány támogatásával

Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkárság

Bethlen Gábor Alap

TARTALOM

I.

TAKÁCS Nikolett: Tanítók a tanítóképzésről 10-28
FŰZNÉ KÓSZÓ Mária – JÁNOSI Dzsenifer: Filmelemzés hatása a környezettudatosság fejlesztésében kisiskolásoknál 29-40
GASPARICSNÉ KOVÁCS Erzsébet: A játék szerepe az anyanyelvi ismeretek az alsó tagozatos tanításában 41-53
GASPARICS Gyula: A névtani ismeretek oktatásánk szükségességéről a tanítóképzésben 54-64
SZALAY István: Milyen feladatokat (is) adjunk az iskolai használatra engedélyezett számológépekre? 65-74
БОЈАНИЋ, Љиљана: Az állatkertek jelentősége és látogatottsága a kisiskoláskorú gyerekeknél 75-84
BORSOS Éva, HORÁK Rita, CZÉKUS Géza: A tanítóképzős- és óvóképzős hallgatók tápláltsági állapota 85-95
BERBIĆ KOLAR Emina – GROZDANOVIĆ Monika: Szlavóniai nyelvjárás az alsó osztályos horvát nyelv tankönyvekben 96-111
LEPIČNIK VODOPIVEC Jurka: Az osztálytanítók szakmai fejlődése 112-120
HORVÁTH Szilárd, BERTALAN Péter Tamás: A jövedelem motiváló ereje az oktatásban 121-132
BREU, Aleksandra: Szabványos nyelvi teszt szerb mint idegen nyelvből 133-143
KURTUMA, Nataša: Frazeológiai optimum az autentikus szövegekben 144-159
GRABOVAC Beáta: Érzelem-előhívó képi adatbázisok 160-164
TÓTH I. János: Behódolás és iszlamizáció 165-173
PFEIFFER Attila: Adalékok a bácsi görög püspökség kérdéséhez 174-182
T. MOLNÁR Gizella: Művészetpolitika és hatalmi reprezentáció a Kádár-korban 183-192

II.

Oklevelet szereztek 195
Munkatársaink tevékenysége és publikációi a 2017-es évre vonatkozóan 203
Szerzői utasítás 229

SADRŽAJ

I.

Nikolet TAKAČ: Nastavnici na obuci nastavnika 10-28
Marija F. KOSO– Dženifer JANOŠI: Analiza filma i njegov uticaj na razvijanje svesti o zaštiti životne sredine kod učenika nižih razreda 29-40
Eržebet GAŠPARIČ KOVAČ: Uloga igre u usvajanju maternjeg jezika u nižim razredima 41-53
Đula GAŠPARIČ: Značaj i neophodnost onomastike na učiteljskim fakultetima 54-64
Ištvan SALAI: Kakve zadatke dati učenicima koristeći digitron koji je dozvoljen? 65-74
Љиљана БОЈАНИЋ: Посећеност и значај зоолошких вртова код деце млађег школског узраста 75-84
Eva BORŠOŠ, Rita HORAK, Geza CEKUŠ: Uhranjenost studenata – budućih učitelja i vaspitača predškolske dece 85-95
Emina BERBIĆ KOLAR – Monika GROZDANOVIĆ: Slavonski dijalekt u udžbenicima hrvatskoga jezika za mlađu školsku dob 96-111
Jurka LEPIČNIK VODOPIVEC: Profesionalni razvoj učitelja razredne nastave 112-120
Silard HORVAT– Peter Tamaš BERTALAN: Motivacioni faktor prihoda u obrazovanju 121-132
Aleksandra BREU: Standardizovan test u srpskom kao stranom jeziku 133-143
Nataša KURTUMA: Frazeološki optimum u autentičnim tekstovima 144-159
Beata GRABOVAC: Baze slika za evociranje emocija 160-164
Janoš I. TOT: Potčinjenost i islamizacija 165-173
Atila PFAJFER: Prilozi u vezi pitanja postojanja pravoslavne episkopije u Baču 174-182
Gizela T. MOLNAR: Politika umetnosti i reprezentacija vlasti doba Kadara 183-192

II.

Spisak diplomskih radova 195
Bibliografije predavača 203
Uputstvo autorima 229

CONTENTS

I.

TAKÁCS, Nikolett: School teachers' views on their teacher training 10-28
FŰZNÉ KÓSZÓ, Mária, JÁNOSI, Dzsenifer: The effect of film analysis on the improvement of environment awareness among primary school pupils 29-40
GASPARICSNÉ KOVÁCS, Erzsébet: The role of games in mother tongue teaching in primary school 41-53
GASPARICS, Gyula: Necessity of onomastics in Education 54-64
SZALAY, István: Some (more) tasks for calculators permitted to use by students in schools 65-74
БОЈАНИЋ, Љиљана: Attendance and the importance of zoos in younger school-age children 75-84
BORSOS, Éva, HORÁK, Rita, CZÉKUS, Géza: Nutrition state of teacher training students 85-95
BERBIĆ KOLAR, Emina – GROZDANOVIĆ, Monika: Slavonic Vernacular in Croatian Textbooks in the Junior Sections of Primary School 96-111
LEPIČNIK VODOPIVEC, Jurka: Professional development of primary school teachers 112-120
HORVÁTH Szilárd – BERTALAN Péter Tamás: The motivating power of income in education 121-132
BREU, Aleksandra: Standardized test of Serbian as a foreign language 133-143
KURTUMA, Nataša: Phraseologisches Optimum in authentischen Texten 144-159
GRABOVAC Beáta: Emotion-evoking picture databases 160-164
János I. TÓTH: Submission and Islamization 165-173
PFEIFFER Attila: Additions to the question of existence of the orthodox episcopate in Bács 174-182
T. MOLNÁR, Gizella: Cultural Policy and the Representation of Power in the Kádár Era 183-192

II.

List of BA nad MA theses 195
The activities and publications of our professors and colleagues 203
Instructions to Authors 229

I.

ABSTRACT

Recent international research on public education have highlighted the problem that Hungarian public education performs even worse than itself in the past previous years (PISA, 2016; OECD TALIS, 2011; *Csapó*, 2016)

Based on the findings of international studies, the influence of teaching performance is most pronounced among the factors influencing the educational system (*Sági*, 2011). Because of its important role, Hungary's teacher training deserves the special attention of educational research.

The subject of my research is the theoretical and practical training of the Teacher Training Faculty of John Von Neumann University. To get to know these part of the training, I took the perspective of graduate teachers (N=103). The theoretical basis of my research was, on the one hand educational research studying inland and international teacher training, and on the other hand, the centrally regulated documents of the training and curriculum of the faculty.

Based on the results of my questionnaire research according to the respondents, practical education is one of the greatest strength of the training. The practice effectively builds on the professional basic courses and the pedagogical courses of the curriculum.

Besides, marked grade school teachers preparation on pedagogical planning processes and documentation as an area to be improved. Due to the lack of practical knowledge and routine, it would be worthwhile granting possibility of practice for pre-service teachers, where they can meet more real pedagogical problem situations, so that they can prepare on handling them in their professional future.

Keywords: teacher training, grade school teachers, practice and theory, pedagogical thought-research, curriculum of teacher training faculty

ÖSSZEFOGLALÓ

Az közelmúlt nemzetközi szintű közoktatást érintő mérései (PISA, 2016; OECD TALIS, 2011) rávilágítottak arra, hogy Magyarország oktatási rendszere az elmúlt években önmagához képest is gyengébben teljesít (Csapó, 2016). Ezen nemzetközi vizsgálatok tanulságai alapján az oktatási rendszer által is befolyásolható tényezők közül leghangsúlyosabb a tanári munka befolyásának mértéke. S mivel ennek a tényezőnek ilyen hangsúlyos szerepe van oktatási rendszerünk minőségének meghatározásában, így méltón kiemelt figyelemre ad okot hazánk pedagógusképzésének vizsgálatára is.

Kutatásom témája a kecskeméti Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán a tanítóképzés elméleti és gyakorlati szintű tevékenységét célozta, amelynek megismeréséhez az ott végzett tanítók szemszögét vettem alapul (N=103). Vizsgálatom elméleti alapjául a hazai és nemzetközi pedagógusképzést célzó vizsgálatok, valamint a tanítóképzést központilag szabályozó dokumentumok és a Pallasz Athéné Egyetem tanítóképzésének mintatanterve szolgált.

Kérdőíves kutatásom eredményei alapján elmondható, hogy az egyetem képzési erőssége a megkérdezett tanítók szerint határozottan annak gyakorlati képzése, amely hatékonyan építkezik a tanmenet szakmai alapozó, valamint tantárgypedagógiai kurzusaira. A képzésben végzett tanítók által hiányosságként értelmezhető azonban a pedagógiai tervezési folyamatokra, a pedagógiai dokumentációra való felkészítés, valamint a gyakorlati tudás és a rutin hiányából adódóan érdemes volna olyan gyakorlati közeget biztosítani a hallgatók számára, ahol több valós pedagógiai szituációval találhatják szemben magukat, így felkészülhessenek ezek későbbi kezelésére.

Kulcsszavak: tanítóképzés, tanító, elmélet és gyakorlat, tanítóképzés tanterve

APSTRAKT

Nedavna završena međunarodna merenja u obrzavnom sektoru (PISA, 2016; OECD TALI, 2011) skrenule su pažnju na to da je obrazovni sistem Mađarske u poslednjem periodu lošije rezultirala, što se tiče postignuća, u značajnim odstupanjima u odnosu na prethodne rezultate (*Csapó*, 2016).

Na osnovu ovih konsekvencija koje proističu iz internacionalnih testiranja jasno se iscrtava faktor rada pedagoga koji ima najveći uticaj. Ovaj faktor neposredno skreće pažnju na istraživanja i analizu u obuci nastavnika u Mađarskoj.

Cilj istraživanja je analiza teorijskog i praktičnog rada Univerziteta Neuman Janoša Pedagoškog fakulteta u Kečkemetu, za čije studiranje sam koristila iskustva pedagoga koji su tamo diplomirali (N=103).

Za teorijsku osnovu istraživanja služila sam se rezultatima na nivou mađarskih i međunarodnih istraživanja i javnim dokumentima koji su služili kao nastavni plan obuka pedagoga Univerziteta Palas Atene.

Na osnovu istraživanja koje sam izvršila u formi upitnika, možemo zaključiti da prema odgovorima upitanih pedagoga kvalitet univerzitetskog obrazovanja ogledava se u praktičnom treningu koji se efikasno zasniva na nastavnom planu i kursevima metodike.

Na osnovu odgovora učitelja nedostatak se ogledava u procesima pedagoških planiranja, u pripremama za pedagoške administracije, a sa aspekta praktičnog znanja i rutina moglo bi se stvoriti više prostora gde bi se studenti sreli sa realnim situacijama koje bi ih pripremile za rešavanje kasnijih problema tokom pedagoške profesije.

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 371.13(439)
303.425-021.465
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. szeptember 30.
Az elfogadás időpontja: 2017. november 20.
Terjedelem: 10–28

Nikolett TAKÁCS
PhD student
University of Szeged –
Doctoral School of Education
takacsnikolett@edu.u-szeged.hu

SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON THEIR TEACHER TRAINING

Tanítók a tanítóképzésről

Nastavnici na obuci nastavnika

Introduction

In the past few decades, teacher training in Hungary went through some serious changes. As a result of these changes, most of the teacher training institutions have introduced specific developments which primarily affects the structure of the training. The aim of this research is to point out the changes of the training and the reflections of teachers on the effects of these changes on themselves in one of the Hungarian teacher training institutes. With the reflections of the graduated teachers working in their profession, we could also draw conclusions about the (considered) effectiveness of the training.

In my study, I focused on the Teacher Training Faculty of John Von Neumann University[1] in Kecskemét, Hungary. Through my own constructed questionnaire I have reached 103 of the graduate grade school teachers of the institute. The teachers from my sample have graduated from the year 1985 to 2016.

In the literature review of my study, I am going to discuss those changes, on which the inland educational institutes with some various reforms reacted. Then I am going to show some of the most specific difficulties of public education, parallel with teacher training. In the next part of my paper, I am going to introduce the Teacher Training Faculty of John Von Neumann University in a few sentences with the help of the regulatory documents in a higher management level as well as of the university. According to these sources, I have set up 8 hypotheseses. These are the following:

[1] At the time of my research, the name of the institute was Kecskemét College, but because of the change of name, in my study I am going to use the new one.

H1: For the graduate grade school teachers the pedagogical courses provided a strong basis to the methodological aspect of their educational performance.

H2: The content of the matching theoretical and pedagogical course pairs are adapting in harmony with the training.

H3: Among the subjects underlying educational activity, the graduate students would rather prefer practical courses against theoretical courses.

H4: Among the factors determining the approach of child rearing, grade school teachers find pedagogical-psychological content courses more important than the others.

H5: Pre-service teachers know and apply the adequate problem resolution strategies in individual pedagogical problem situations.

H6: Past learning achievement has an effect on the effectiveness of the further establishing professional subjects.

H7: Grade school teachers claim they need more courses for preconditioning for pedagogical planning on their training.

H8: In case of difficulty in their practical training, students got help from their instructors at the university firstly.

To compile the questionnaire and to reach a better transparency of the results, I organized these eight hypotheses into six groups. These were education courses, theoretical and practical part of the training, concrete educational activity, competence, pedagogical planning and mentoring.

After showing the results in the order of the question groups, I am going to summarize the most important conclusions of my research.

The role of teacher training in the efficiency of public education

Results of international pedagogical research show the status of Hungarian teacher training compared to other countries (*Sági*, 2011).

One of the common research aspects of studies, analysing the relationship between theory and practice, is the method of exploring the views and attitudes of teachers, which is mostly performed via structured or half-structured interview or other qualitative research methods (*Köcséné*, 2002; *Hercz*, 2005, 2007, 2015; *Aksoy*; 2015). These international and Hungarian inland studies focus primarily on the senior section school teachers and secondary school teachers, which – as in further on it will be discussed– makes the analysis of the training of grade school teachers separate from teachers in higher education levels really difficult. The main cause of this problem is the fact that the structure and methodology of grade school teacher training and the training of higher education level teachers is quite different, which concerns the practical and theoretical education as well (*Hunyadyné*, 2010; 63).

International studies from the turn of the millennium have highlighted the effects of teacher training on the beliefs and the pedagogical practice of teachers (*Kagan*, 1992; *Var-*

tuli, 1999; *Aksoy*, 2015; *Uibu, Salo, Ugaste, Rasku-Puttonen*; 2017). These studies also prove the coherence between teacher training and the efficiency of further pedagogical practice.

The Hungarian public education, compared to other OECD (abbreviation of *Organisation for Economic Cooperation and Development*) countries requires improvement from several aspects. (*Ostorics et al*; 2016). According to the past few years' international studies, Hungarian public education performs even worse than itself in the past previous years. An effective way of the solution leads through the professional development of teacher training, since the effectiveness of the teachers' performance has a measurable influence on the school success of their students (*Csapó*, 2016; 3).

OECD TALIS (2011) has also pointed out that the rate of teaching performance's influence is an outstandingly strong factor that influence the educational system. With these pieces of information of the state of Hungarian public education, we should not pass by the fact that teacher training requires further improvements.

Variant provisions can help the further progress of the development of education systems in its different stages. Currently, Hungarian educational system stands in "good" phase. To reach the "high" level, the primary task of the education system would be developing and strengthening the pedagogical career as a profession. Achieving this target is supported by three areas (*Sági*, 2011; 6):

a. improving the suitability of career entrants

b. improving the suitability of teachers in their profession

c. establishing a school-based decision-making process

At the same time it is worth seeing the other side (with the eye of graduate teachers) of our educational system as well, since it is proved by previous international studies, that the changes of the public education have an impact on teacher training as well. The reasons for these are primarily related to the expansion of secondary education, and they mainly affect changes in the content of training (*Nagy*, 2004).

The main stations and opportunities in the development of the Hungarian grade school teacher training

"Higher education faces the same problems as public education does: If not the improvement of pedagogical competences was the goal of education, but rather the expansion of academic knowledge, then how/who could elaborate a competence-based content for the curriculum and requirement-system?" (Chrappán, 2008).

Chrappán summarizes the main root of our higher education system's problems. To understand these and some further, related problems of teacher training, we have to take a look at the past of the grade school teacher training.

In the beginning, three levels of teacher training were organized. The first, lowest level was the training of grade school teachers, since preschool teachers' training upgraded to the level of higher education in 1959.. The training of grade school teachers was realized

on college level. The next level was the training of senior section school teachers and secondary school teachers, which two were part of university education (*Nagy*, 2009). It was already visible in that time, that grade school teacher training was sharply separated from the university level teacher training in its prestige and content as well.

After World War 2, higher education has been restricted and practice became more emphatic not only in grade school teachers training, but at teacher education universities as well. (*Pukánszky and Németh*, 2006 In: *Bokkon*: 2011). For the structure of Hungarian teacher training the parallel model specific, which meant that the development of vocational subjects and human sciences was parallel with education. (*Lukács*, 2002, cited by *Bokkon*, 2011).

By beginning the Bologna System, in addition to school practice and special methodology, pedagogical-psychological education and the acquisition of practical knowledge and abilities became more important than ever. In the 21st century, the approach of integration was applied and two-level teacher training was introduced. (*Bokkon*, 2011). There is a generally typical attribution for the current structure of teacher training in Hungary: the higher school level the training prepares on, the more professional elements its curriculum contains. (*Nagy*, 2004; pp 73). In this aspect, grade teacher training' system differs sharply from higher education teachers training.

Of course, not only curriculum regulation shows differences, but there is also a tendency in social expectations according to which a grade school teacher needs significantly more methodological preparation in their pedagogical performance than teachers working on higher educational level (*Hunyady*, 2010; *Hunyadyné*, 2010).

Regulation of the Teacher Training Faculty of John Von Neumann University according to national level regulatory documents and the curriculum of the institute

There are many documents controlling the training of grade school teachers, but in this study I only present the one that influences grade sschool teacher training.

The Training and Output Requirements[2] (KKK[2], 2016) offer reasonably elaborate and complex requirements for grade school teachers which involves their expected competences. This document groups requirements into four. These concern the knowledge, attitudes, abilities, autonomy and responsibility of grade school teachers. Analysing the requirements of KKK I have set up six categories of them. KKK draws up the requirements on these six areas, which are professional knowledge, assessment, health promotion, differentiation, learning environment and social environment.

The curriculum of the Teacher Training Faculty of John Von Neumann University is based on this document with some minor differences. Training takes four academic years. The first unit contains basic knowledge and professional knowledge courses. In the next unit prospective teachers participate in theoretical education and practical courses. Practical courses cover school practice in the practicing school and regional school practice.

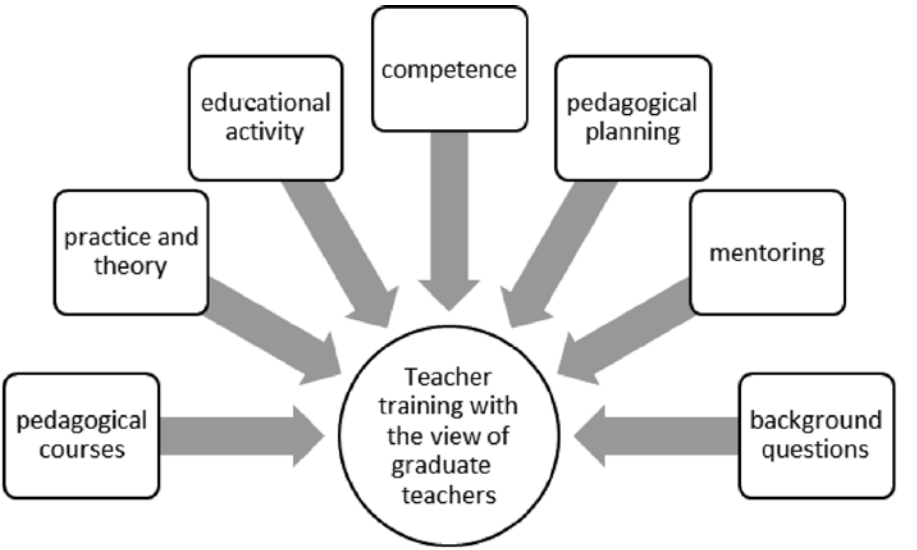
[2] Képzési és Kimeneti Követelmények (abbreviation: KKK)

Pedagogical-psychological courses are included with a great emphasis in the curriculum, which is an important part of professional knowledge, regarding to the requirements of KKK as well.

Focusing only on structure and proportions of the courses in the curriculum, we can see that health promotion is included with less importance compared to the recommendation of KKK. In this comparison, it could be an interesting question as well: why the teaching of pedagogical assessment is introduced only in the seventh semester. These observations by the analysis showed only slight differences from the KKK, but summarizing the observations of the curriculum of the university and KKK, our assumption will still stand its place, that the curriculum of Teacher Training Faculty of John Von Neumann University is based fully on the principles of KKK and meets its requirements correctly.

Methodology, instruments and the sample of the study

After setting up my hypotheses – which I have already discussed in the introduction of my paper – I compiled a questionnaire in the following main categories of questions:



graph 1.: Main categories of the questionnaire

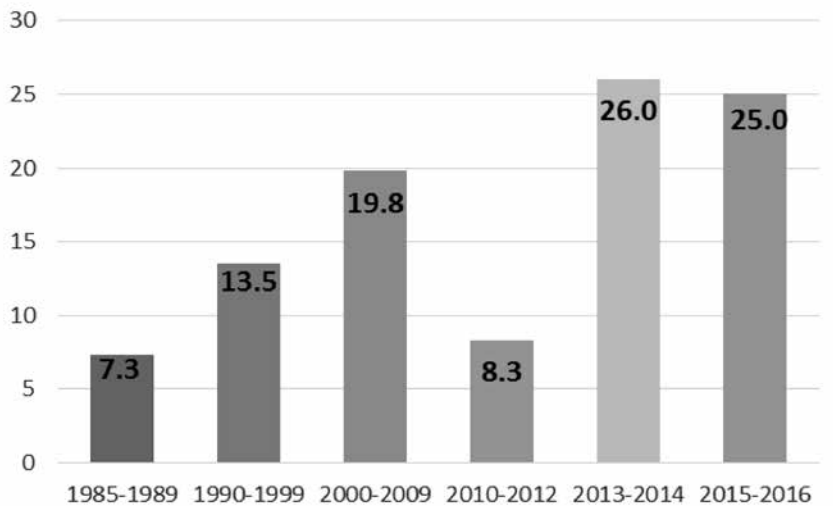
The basis for choosing the method was, on the one hand, the empirical character of my study, and on the other hand the character of my sample. To maximize the number of informants I edited my questionnaire in an online form and contacted the graduate grade

school teachers from the institute via e-mail. The items of the questionnaire were mainly five-grade Likert scales, attitudinal scales, and it also contained two open questions and an Osgood scale as well. To process the data the SPSS statistical analysis software was applied (*Falus and Ollé*, 2008).

My most frequently performed statistical calculations include the methods of descriptive statistics (mean, standard deviation, frequency), and correlation analysis (correlation, hierarchical cluster analysis) as well as differential test methods (two-sample T-test). On the 68 items of the questionnaire a realiabity test was used, whose result proved the reliability of theinstrument, since the value of the calculation lies within the optimal limits (Cronbach α=0.78).

Since the target sample of the study was a very small subset of the pedagogical society in Hungary, it was complicated to reach the participants of the target sample. To reach them, first I had to contact the training leaders of the institute to get their e-mail addresses. The response rate was still lower as I expected (N=103). In terms of gender, the distribution among respondents is approximately the same as the proportions of the training. 95 women and 8 men participated in survey.

The year of graduation was also an important viewpoint as data analysis confirms. Graph 1. shows the informants' graduation years.:



2graph 2: Year of graduation

To increase transparency the sample was divided into several sub-samples that are based on the main developmental stages at the college. The teachers graduated between 1985 and 2010 studied in five-year cycles – since there was no essential changing in grade

teachers' training at the college. In subsequent years, there were changes in practical training (2012/2013) and changes in the curriculum (2014/2015), so I considered these periods to be analyzed separately.

Results

In the next part of my paper, on the basis of the structure of question groups, I would like to elaborate my hypothesis through the structure of my questionnaire *(Table 6)*.

Firstly, I am going to present the results of analysing the content of teacher training. One of the most important aspects of teacher training is teaching pedagogical courses, as it directly bases the practical activity of the training. University curriculum implies that the amount of training covers the whole practice. As hypothesis 1 states, the answers from the teachers at the university reveal how well prospective teachers have been prepared for the training needs (H1).

Table 1: Average judgment of the efficiency of pedagogical courses (N = 103)

	Mean	Standard Deviation
mother tongue	4.02	1.28
mathematics	3.99	1.28
specialization fields	3.74	1.54
physical education	3.73	1.35
music	3.66	1.33
natural sciences	3.53	1.32
visual education	3.18	1.56

From T*able 7* it can be seen that the evaluation of pedagogical courses is on average moderately effective and effective. The feedback was clearly positive on pedagogical language courses (4.02) and pedagogical math courses (3.99). In their judgment, the sample was relatively consistent, as the degree of scattering was very low for both. It is worth interpreting these results in the light of the fact that the curriculum for these two subjects of pedagogical training devotes two (for the mother language) and three (for mathematics) semesters in contrast to other subjects. It could mean that besides the quality of the training, the amount of its courses could also improve the beliefs of efficiency. The other hypothesis of the question group (H2) presupposes the relationship between the courses providing professional knowledge and the subjects pedagogical courses. To reveal this relationship, Pearson correlation matrix was created in *Table 2*.

Table 2: Relations between pedagogical and theoretical courses based on Pearson correlation matrix (P<0.05); (on framed values p<0.001)

	v	p	n	ma	mu	mo	s	v	p	n	mo	ma	mu	s
v	-	n.s	n.s	n.s	**.473**	**.438**	**.415**	**.659**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
p		-	n.s	n.s	**.438**	n.s.	n.s.	n.s.	**.706**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
n			-	n.s	**.506**	**.503**	**.523**	n.s.	n.s.	**.780**	**.447**	n.s.	**.410**	**.565**
m				-	n.s.	**.484**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**.694**	n.s.	n.s.
mu					-	**.457**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**.707**	n.s.
mo						-	**.434**	n.s.	n.s.	**.402**	**.665**	n.s.	n.s.	n.s.
s							-	n.s.	n.s.	**.402**	n.s.	n.s.	n.s.	**.820**
v								-	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
p									-	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
n										-	**.424**	**.527**	**.422**	**.547**
mo											-	**.469**	**.406**	**.436**
ma												-	n.s.	**.405**
mu													-	**.473**
s														-

Abbreviations: visual (v), physical education (p), natural sciences (n), mathematics (ma), music (mu), mother tongue (mo), specialization fields (s)

pedagogical courses

theoretical courses

The table shows that more pedagogical and theoretical courses seem to have medium intensity correlation (p<0.05), but strong correlations only show up between the matching pedagogical and theoretical courses (p<0.001). Strong correlations can be detected between the mathematical (r=0.820), natural scientific (r=0.780), musical (r=0.707), and physical educational courses (r=706).

Although, these seem to be the most coherently together working course pairs, the hypothesis still stands its place as confirmed, because the three other correlations are significant as well. Still we have to consider the chance, that practical and theoretical part of the training did not separate sharply in the beliefs of the respondents while answering the questions. In that case, it may distort the results.

According to my next hypothesis, I supposed that grade school teachers looking back on their past training, would demand more practical activities than theoretical courses (H3). In my questionnaire I asked teachers about their opinions about the role of their theoretical ($\bar{x}$ =3.09) and practical training ($\bar{x}$ = 3.64) in their professional 'career socialisation'. After analysing the mean of the data, I performed a two-sampled T- test on these two variables. The results highlighted on a significant difference between the judgement of the efficiency of these two parts of the training ($p<0.05$, $t=5.279$; $df=102$). The results confirmed the hypothesis that teachers find the practical part of their training more efficient.

Based on the changing needs of the training, we can conclude which factors should have more emphasis in the training, according to the graduate grade school teachers. The judgement of these examined areas are summarized by means in the following table:

Table 3.: The need for change in some areas of training

	Mean	Std. Deviation
Assessment of practical courses	2.56	0.859
Proportion of pedagogical-psychological courses	1.80	1.061
Teaching pedagogical assessment methods	1.70	1.110
Reflective methods	1.69	1.103
Educational research and research methods	1.02	1.455

Table 3. shows that teachers would like to change the proportion of pedagogical-psychological courses in a smaller extent compared to the proportion of other courses. Satisfaction with the efficiency of this part of the training or the importance of this unit for the respondents can be the cause of these results as well (H4). However, these two interpretations hopefully both mean that graduate grade school teachers successfully apply acquired knowledge of these previously mentioned courses during their practice.

Adequate reactions to individual pedagogical problem situations is a really important part of one's work in the education. As it is, teacher training should give more attention to these situations as well (H5). From those functions of the training, which are focusing pedagogical problem situation contents, I highlighted on one factor in my questionnaire, which was the teaching of conflict resolution in children's groups. The following table shows the judgement of its importance by grade school teachers.

Table 4.: The importance of preparing for pedagogical problem situations and the amount of experiences in it

Percentage (%)							
5	4	3	2	1		Mean	Std. Dev.
76.7	16.5	4.9	0	1.9	teaching conflict resolution	4.66	0.748
10.7	12.6	27.2	27.2	22.3	experience in pedagogical problem situations	2.62	1.261

Data of the table shows that on average and with low level of standard deviation (S=0.748) teachers think that teaching of conflict resolution methods is a really important part of the training, but still, they think their practical training does not give enough experience to obtain the suitable competences.

Studying the historical overview of teacher training, we could see that the expansion of secondary school education had a strong influence on the teaching content of teacher training. This phenomenon also meant the attenuation of the content, primarily for the basic courses. I based my hypothesis on that phenomenon of the expansion as well (H6). By analysing teachers' satisfaction on their basic courses and connecting these results with their secondary education performance, we can conclude, how efficiently teacher training is capable of keeping the pace with the changes.

I executabled linear regression on these factors to analyse, how strongly the judgement of the training's efficiency depends on the shortage of secondary educations. The results show that secondary education performance influence only in 6.67% the further efficiency of higher education. This could also mean that the training of the institute I have chosen for my research can effectively compensate the deficiencies from previous studies of its students.

A really important task of teacher training is preparing students for conscious pedagogical planning and organization. To reach this goal students should not only know the theoretical content of the documents defining pedagogical planning, but they should be able to use them as well. By analysing the curriculum of the institute I have come to the conclusion that it concentrates on this area not as pronounced as on other practical parts, so I assumed that teachers find deficiencies on this part of their training. (H7).

The questionnaire contained questions related to the depth of knowledge of documentation (such as syllabus, timetable, schedules, etc.). Teachers had to evaluate on a five grade Likert-scale, how well they learned the using of planning documents on a five grade Likert-scale. According to the results of these, respondents have rather found the realization

of it less successful in their training ($\bar{x}$ = 2.56). After these negative results, I used linear regression to reveal whether this deficiency influences the preparation on the educational work in some of its areas. The correlation of the calculation seemed not to be significant, so the explanatory power of this variable is very low (the highest value of the calculations was only 5.4%).

Essentially this means that it would be worth establishing the pedagogical planning during the training, according to the answers of the respondents. Although it is an important fact that the competences of planning develope in parallel with the competences of teaching. In this case, teaching the making of planning documents will be more successful by doing it through the practice. Since the base of adaptation is the knowledge of its basic contents (*Molnár*, 2015).

Mentoring is a really important part of the present pedagogical education, especially since introducing Teacher career model (*Falus*, 2011). Most teachers can evoke a significant person from their profession, who helped them in the beginning in mostly every professional question. (Whereas, the concept of mentor is a very young expression in educational practice). In my study, I also pan out about the question of mentoring (H8).

In the beginning of their career, teachers receive professional assistance from their elder colleagues ($\bar{x}$ =4.16) and their assigned mentors ($\bar{x}$ =3.69), according to the results of my calculations. In further research, this question would be worth analysing with a control group as well, to compare the judgement of efficiency of professional support between teachers having assigned mentors in the present system (being part of Teacher career model) and teachers from the previous system.

Table 5.: Evaluating the supporting persons or factors of career orientation

	Mean	Std. Deviation
colleagues in the beginning	4.16	0.988
mentor at the workplace	3.69	1.358
practical training at the university	3.64	1.136
teaching assistant or instructor of the university	3.15	1.309
theoretical training at the university	3.09	1.086

As Table 5 indicates, theoretical part, and the instructors (who teach the theoretical part of pedagogy) mean less support in the 'career socialization' of grade school teachers, but mentors, and experiences from practical training have significantly stronger effect on one's professional development.

Mentoring has a tradition during the training of grade school teachers, but its function seems to be more effective later, in the initial phase of teacher career.

Conclusion

My study examined the judgement of practical and theoretical part of grade school teachers' training at the Teacher Training Faculty of John Von Neumann University. As basic literature of my research, I have analysed, on one hand, inland and international educational research discussing teacher training and education system as well, and on the other hand, the central regulatory documents of the training and the actual valid curriculum of the Teacher Training Faculty of John Von Neumann University.

Based on my literature review, I have established eight hypotheses which the questionnaire was based on with sixteen questions in six question groups. The sample of my research contained 103 grade school teachers who graduated from John Von Neumann University, who filled in the online questionnaire. To analyse the data, the methods of descriptive statistics (mean, standard deviation, and frequency), correlation analysis (correlation, hierarchical cluster analysis) and differential test methods (two-sample T-test) were applied via SPSS statistical software.

By analysing the results along my hypotheses, some seemed to be confirmed, but two question groups of the educational activity could not be confirmed clearly. The informants did not find pedagogical and psychological courses as important as I previously assumed. Another hypothesis of the question group was clearly disproved by the results of calculations, since the respondents find experience in pedagogical problem resolution obviously not enough in their pedagogical practice.

Hypotheses which emphasize the importance of practice are clearly proved, since the beliefs of the informants highlight an obvious need for having more practice on the field. This part of their training also plays a really important role in grade school teachers' professional career socialization.

Since pedagogical courses base the professional practice, I assumed that pedagogical and theoretical courses of the training are in strong relation. To prove this statement of mine, I used correlation calculation, which affirmed the previously mentioned hypothesis. Besides, it turned out too that courses having the most correlation with other pedagogical courses are the pedagogical courses of mother language and music. As for the number of correlations, outstanding courses among the theoretical subjects are the courses of mother tongue and natural sciences.

This allows us making the consequence that these, just mentioned courses are contently more diverse than others, since they have interdisciplinary relations with more other specialization field courses.

However, teachers found theoretical courses less important than practical ones, analysing the data showed a significant correlation between theoretical courses and practical educational activity during professional practice. Thus, increasing the amount of practice should not mean reducing the amount of theoretical courses in a parallel with it. The key to the solution lies in the possibilities of the mentoring system during the training and the initial period of professional career of grade school teachers. Its importance has also

been proved by analysing the results of my study, since the answers of the informants are significantly harmonizing with the hypothesis focusing on this subject.

All in all, it can be concluded that professional practice was rated to be one of the strongest part of the training, which effectively builds on the professional foundation courses and pedagogical courses of the curriculum. Grade school teachers graduated from the institute indicated courses such as pedagogical planning and documentation as a deficient part of their training.

Because of the shortage of practical knowledge and pedagogical routine, it would be worth providing more opportunity for practicing in real life pedagogical situations. With these developments grade school pre-service teachers could be able to handle the real-life pedagogical problems coming up during education process in the future.

Acknowledgements

I would like to express my gratitude to Maria Hercz, PhD and Edit Katalin Molnár, PhD for their professional support in the research of this study and I am grateful to the Teacher Training Faculty of John Von Neumann University as well for authorizing my research.

Literature

Aksoy, Kadriye (2015): What you think is not what you do in the classroom: Investigating teacher's beliefs for classroom management in an EFL classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 199 p. 675 – 683. https://ac.els-cdn.com/S1877042815046169/1-s2.0-S1877042815046169-main.pdf?_tid=2c1d7576-a389-11e7-8434-00000aab0f27&acdnat=1506519700_440ba069ccb0cdc82e48e26efe7f35f6

Bokkon László (2011): A hazai tanárképzés alapvető változási tendenciái (1945 – 2010). In: N. Tóth Ágnes (szerk.) (2011): Változó professzió, változó tanárképzés. Savaria University Press, Szombathely, 11-51. o. https://issuu.com/agnesn.toth/docs/v__ltoz___professzi__

Csapó Benő (2016): A tanárképzés és az oktatás fejlesztésnek tudományos háttere. Iskolakul-túra, 26. 2. sz. 3-18. http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2016_Csapo_TudomanyosHatter.pdf

Falus Iván, Ollé János (2008): Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisz-tikai elemzés. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Falus Iván (2011): A pedagógus pályára bocsátás feltétele, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In: Falus Iván (szerk.): Módszertani kiadványok: Tanári pályaalkalmasság - kompetenciák - sztenderdek nemzetközi áttekintés, Eger, 5-24. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf

Hercz Mária (2007): A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. PhD értekezés, Szeged http://doktori.bibl.u-szeged.hu/578/1/Hercz_Maria_PhD_disszertacio.pdf Megtekintve: 2017. január 18.

Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe. Magyar Pedagógia, 2. 153-184. o. 14. Megtekintve: 2017. január 21.

Hercz Mária (2015): Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon. In: Antalné Szabó Ágnes és Major Éva (szerk.): A tanárrá válás és a tanárság kutatása. ELTE Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok, Budapest, 11. 9-28. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf

Hunyady Györgyné (2010): Tanítóképzés kettős kötésben. *Pedagógusképzés* 7. évf. 4. sz. 61-68.o. https://issuu.com/heju/docs/2009-4_

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. Educational Psychologist, 27 / 1, p. 65–90. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2701_6

KKK (2016): 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés kö-zös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM&timeshift=fffffff4&txtreferer=00000001.TXT

Köcséné Szabó Ildikó (2002): A pedagógusok pedagógiája. Iskolakultúra, 2002. (12. évf.) 2. sz. 109-112. old. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_109-112.pdf

Molnár Edit Katalin (2015): A tanári tervezés fejlődése és fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle, 65. 11-12. sz. 92-106. http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/lapszamok/2015-11-12

Nagy Mária (2004): Néhány gondolat a pedagógusképzés változásairól – nemzetközi kitekintés In: In: Hunyady György (2010): Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben". A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003—2010., ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. http://keszei.chem.elte.hu/Bologna/MaPedBoHunyady.pdf

Nagy Péter Tibor (2009): Egységesülő képzés – differenciált tanártársadalom. Educatio. 18. évf. 3. sz. 2009-ősz, 291-305. o.

NJE (2016): Tanítói mintatanterv (2016): Pallasz Athéné Egyetem Pedagógusképző Kar. (dékáni engedély-lyel kikért segádanyag)

Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba (2016): PISA 2015. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf

Sági Matild (2011): Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében. Új Pedagógiai Szemle. 61. sz. 10. 5-17. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00149/pdf/EPA00035_upsz_2011_10_005-017.pdf

Uibu, Krista; Salo, Age; Ugaste, Aino; Rasku – Puttonen, Helena (2017): Beliefs about teaching held by student teachers and school-based teacher educa-

tors. *Teaching and Teacher Education* 63. p. 396 – 404 https://ac.els-cdn.com/S0742051X17301142/1-s2.0-S0742051X17301142-main.pdf?_tid=ecf10128-a389-11e7-ba6f-00000aacb361&acdnat=1506520025_e7e48e755859667d5cbe09956a7d1284

Vartuli, Sue (1999): How Early Childhood Teacher Beliefs Vary Across Grade Level. Early Childhood Research Quarterly, 14, No. 4, p. 489–514 https://ac.els-cdn.com/S0885200699000265/1-s2.0-S0885200699000265-main.pdf?_tid=9dd16b6a-a388-11e7-9081-00000aacb35d&acdnat=1506519462_08a3dc46754207cb94d9b2945c0dbf5b

Zoe Martínez-de-la-Hidalgaa1, Lourdes Villardón-Gallego (2016): Evolution of the Concept of the Teaching Profession in Secondary School Teacher Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 217 p. 74 – 83 https://ac.els-cdn.com/S1877042816000549/1-s2.0-S1877042816000549-main.pdf?_tid=0458ceaa-a384-11e7-9b6d-00000aab0f01&acdnat=1506517486_77bd30a3f12e1500ba47cea48f7cfe61

Appendix

Table 6.: The structure of the questionnaire

Question groups	*Hypotheses*	*Questions*
PEDAGOGICAL COURSES	H1: For the graduate grade school teachers, the pedagogical courses made strong ground to the methodological side of their educational work.	Q5,
	H2: The content of the matching theoretical and pedagogical course pairs are moving in harmony with the training.	Q7/2.
PRACTICE AND THEORY	H3: Among the subjects underlying the educational activity, the graduate students would rather prefer practical courses against theoretical courses.	Q2/2 + Q2/3 Q3/2 Q7/2
EDUCATIONAL ACTIVITES	H4: Among the factors determining the approach of child rearing, grade school teachers find pedagogical-psychological content courses more important than the others.	Q7/1 Q6/9
	H5: Grade school pre-service teachers know and apply the adequate problem resolution strategies in individual pedagogical problem situations.	Q6/4 Q3/1
PROFESSIONAL KNOWLEDGE	H6: Past learning achievement has an effect on the effectiveness of the further establishing professional subjects.	Q2/2 + Q14 Q6/8

PEDAGOGICAL PLANNING	H7: Grade school teachers claim they need more courses for pre-conditioning for pedagogical planning on their training.	Q6/5 Q3/3/4/5/9/10/11
MENTORING	H8: In case of difficulty in their practical training, students got help from their instructors at the university firstly.	Q2, Q3/6, Q4, Q7/6
BACKGROUND QUESTIONS		Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11

ÖSSZEFOGLALÓ

A fenntarthatóságra nevelés távlati célja, hogy olyan polgárokat neveljünk, akik elegendő tudás birtokában képesek legyenek környezettudatosan gondolkodni, döntéseket hozni, legyenek kompromisszumképesek és rendelkezzenek empátiával a természet iránt.

Tanulmányunkban egy konkrét film elemzésével arra világítunk rá, hogy az adott film megtekintése és alapos elemzése milyen hatással van a kisiskolás korosztály környezettel összefüggő gondolkodására. Példaként és a fenntarthatóságra nevelés egyik segédeszközeként a *Lorax* című animációs film hatását vizsgáljuk. A film a gyerekek nyelvén bemutatja a társadalmunkra jellemző anyagias szemléletet, amely a természeti erőforrások kizsákmányolásához vezet, ugyanakkor rávilágít a természet értékeire, és összefogásra, cselekvésre buzdítja a nézőt. Jól szemlélteti és kritizálja az emberek rövid távú gondolkodását, értékítéletét, életvitelét. A pedagógusok segítségével a tanulók elemezhetik, értelmezhetik a cselekmény mögött megbújó gazdasági érdekek és természeti rendszerek működését. Úgy véljük, hogy az animáció több olyan megvitatható kérdést tartalmaz, amit a fenntartható életvitelre nevelésben, a környezettudatos gondolkodás fejlesztésénél érdemes kiaknázni.

Vizsgálatunkhoz olyan mérőeszközt készítettünk, ami véleményünk szerint alkalmas arra, hogy ezeket a kérdéseket és problémákat a gyerekek életkori sajátosságának megfelelően, játékos feladatok segítségével tárja fel. A környezettudatos gondolkodást feltáró teszt eredményei arra engednek következtetni, hogy egy jól megválasztott és céltudatosan feldolgozott film is segíthet a fenntarthatóságra nevelésben, a környezettudatos gondolkodás megalapozásában.

Kulcsszavak: filmelemzés hatása, környezettudatosság fejlesztése, fenntarthatóságra nevelés

ABSTRACT

The long-term goal of sustainable education is to educate learners to become citizens of adequate knowledge to be able to think in an environment-orientated way, make decisions, have empathy and ability to compromise related to nature.

This study tries to find out what effect the analysis of a particular film has on the comprehensive way of thinking of primary school pupils regarding environment. The effect of the animation film titled *Lorax* is examined as an example and a tool for sustainable education. This film shows the materialistic approach present in our current society, which leads to the exploitation of natural resources, but at the same time it highlights the values of nature and urges viewers on cooperation and action. It clearly demonstrates and criticizes people's short-term way of thinking, their lifestyle and what they regard as values. With the assistance of teacher, pupils can analyze and define how natural systems and economic interests hidden behind the plot function. We have found that this animation contains several issues to be discussed, which are worth applying when sustainable lifestyle is discussed and environmental-conscious way of thinking is developed. To measure this, we created a tool that is suitable for revealing these questions and problems through games adequate to children's age.

The results of this study suggest that a carefully chosen and consciously analyzed film can contribute to sustainable education and the establishment of environment conscious way of thinking.

Keywords: the effect of a film analysis, improvement of environment awareness, sustainable education

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 502.12:37
371.314.6
371.333
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. október 5.
Az elfogadás időpontja: 2017. november 23.
Terjedelem: 29–40

FILMELEMZÉS HATÁSA A KÖRNYEZETTUDATOSSÁG FEJLESZTÉSÉBEN KISISKOLÁSOKNÁL

The effect of film analysis on the improvement of environment awareness among primary school pupils

Analiza filma i njegov uticaj na razvijanje svesti o zaštiti životne sredine kod učenika nižih razreda

FŰZNÉ dr. KÓSZÓ Mária PhD
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Tanító-és Óvóképző Intézet
Szeged, Magyarország
fuzne@jgypk.szte.hu

JÁNOSI Dzsenifer
Kalocsai Nebuló Általános Iskola,
Speciális Szakiskola és
Egységes Gyógypedagógiai Módszertani
Intézmény
Kalocsa, Magyarország
janodzse@freemail.hu

Bevezetés

Magyarországon a fenntarthatóságra nevelésnek az elmélete és gyakorlata kiforratlan az oktatás rendszerében, még a legtöbb iskola az útkeresés fázisában van ezzel kapcsolatban. Ennek valószínűleg az az oka, hogy maga a fenntarthatóság szó értelmezése sem egyszerű feladat. A fogalmat először Gro Harlem Brundland norvég miniszterelnöknő használta, amely írásban a Környezetvédelmi és Fejlesztési Világbizottság jelentésében szerepel először. A fenntartható fejlődést a következőképpen definiálja: „olyan fejlődés, amely a jelenlegi generáció szükségleteit úgy elégíti ki, hogy a jövő generáció szükségleteit se veszélyeztesse" (Brundtland Bizottság Jelentése, 1987).

Ez a fogalom eléggé komplex, hiszen több tudományterületet kapcsol össze. Erre utal Havas Péter megfogalmazása: „A fenntartható fejlődés az erőforrásokat hasznosító, felhasználó és az értékteremtő folyamatok relatív egyensúlyát jelenti, amelyhez a gazdaságot dinamizáló döntések egyértelmű környezetvédelmi szemlélete szükséges" (Havas, 2001, 9).

Gyulai Iván (2000) szerint a fenntartható fejlődés a környezet, a társadalom és a gazdaság bonyolult rendszereként írható le, de hasonlóképpen fogalmaz Havas Péter is: „Ez integrált rendszerközelítést, tantárgy- és tudományközi megközelítést igényel, ami nem könnyű lecke a merev szaktudományi, - tantárgyi keretekhez szokott pedagógustársadalom számára" (Havas, 2001, 10). Így a fenntarthatóságra nevelés elkötelezett híveinek sem egyszerű az erről szóló tudást beilleszteni a tantárgyközpontú helyi tantervekbe. A komp-

lexitásból kifolyólag nehéz olyan formában közvetíteni az ismeretet a fiatal generációnak, hogy azoknak hasznos és koruknak megfelelő, a mindennapi életben is hasznosítható tudást eredményezzen (Fűzné, 2012).

A Nemzeti Alaptanterv (2012) kötelező feladatként írja elő az iskolák számára a fenntarthatóságra nevelést a környezettudatosság fejlesztését, amelyet a következőképpen fogalmaz meg: „A felnövekvő nemzedéknek ismernie és becsülnie kell az életformák gazdag változatosságát a természetben és a kultúrában. Meg kell tanulnia, hogy az erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen, megújulási képességükre tekintettel használja. Cél, hogy a természet és a környezet ismeretén és szeretetén alapuló környezetkímélő, értékvédő, a fenntarthatóság mellett elkötelezett magatartás véljék meghatározóvá a tanulók számára. Az intézménynek fel kell készítenie őket a környezettel kapcsolatos állampolgári kötelességek és jogok gyakorlására. Törekedni kell arra, hogy a tanulók megismerjék azokat a gazdasági és társadalmi folyamatokat, amelyek változásokat, válságokat idéznek elő, továbbá kapcsolódjanak be közvetlen és tágabb környezetük értékeinek, sokszínűségének megőrzésébe, gyarapításába" (Magyar Közlöny, 2012 évi 66. sz., 10643. old.).

A törvényi szabályozás ellenére kevés iskolában valósul meg sikeresen a környezeti és a fenntarthatóságra nevelés. Jóllehet a problémák sokasága sokszor már közvetlen vagy közvetett forrásokból észlelhető, az iskolák többségében csak elméletileg élvez prioritást a környezettudatosság fejlesztése. A feladat fontosságának érzékeltetésére David W. Orr szavait idézzük egy konferencia nyitóbeszédéből: „Sokan úgy gondolják, hogy a fenntarthatóságra nevelés az oktatásfejlesztés napirendjének fontos pontja. Nos, a 21. században úgy tűnik, hogy ez maga a napirend" (Orr, 1998, 14).

Hangsúlyozni kell, hogy a környezettudatosság fejlesztéséhez nem elegendő csak ismereteket átadni a tanulók számára, attól összetettebb feladat, ahogyan ezt a következő megfogalmazás is érzékelteti. „A környezettudatosság a társadalom és tagjai számára legmegfelelőbb, hosszú távú környezeti értékeket céltudatosan ötvöző, tudományosan megalapozott gondolkodás és az azon alapuló magatartásforma, melynek gyakorlati célja az ember – környezet viszony harmóniájának megteremtése" (Kovács A. D. 2007, 65).

A fenntarthatóságra nevelést segíti az UNESCO Bizottság azzal a dokumentummal, amelyben megfogalmazza a fenntartható fejlődési célok oktatását (UNESCO, 2017).

A film háttér-információi

A *The Lorax* című amerikai animációs vígjáték, amely dr. Theodor Seuss Geisel meseregénye alapján készült, 2012. március 2-án jelent meg az Amerikai Egyesült Államokban. Magyarországon 2012. október 18-án mutatták be *Lorax* címmel. Az alkotás célközönsége a gyerekek, ám a felnőtteknek is ajánlott, hiszen a 3D-ben készült csodálatos képi világ nem csak szórakoztat, hanem fontos környezetvédelmi üzenete is van.

A film mondanivalója a környezetünk megóvása, a prevenció mellett a környezettudatos magatartás ösztönzése. A mű 6 éves korosztály felett ajánlott, amelynek célja bemutat-

ni, hogy milyen lenne az élet fák nélkül. A következmények láttán minden felnőtt levonhatja azt a tanulságot, amit a film magában rejt. A gyerekek számára azonban szükséges a felnőtt segítség, hogy képesek legyenek az összefüggések meglátására, a párhuzamok értelmezésére.

A film szerepe a környezettudatosságra nevelésben

Bemutatjuk azokat a fenntartható életvitellel kapcsolatos közös gondolatokat, amiket ez az animációs rajzfilm tartalmilag érint. Az első lényeges szempont a városlakók felfogásának változása a film végére. Eleinte nem érdekelte őket a természet eltűnése, a műanyag világ környezetszennyező hatása. A történet végére felnyílik a városlakók szeme és a fákat védő *Ted* álláspontját részesítik előnyben. Ehhez arra volt szükség, hogy saját szemükkel lássák a borzalmas múltbeli erdőirtás következményét. Egy ember képes volt megváltoztatni egy egész városnak a szemléletét, és az emberi összefogás csodát eredményezett.

Az egyik legfontosabb mondanivaló, amelyre az alkotás épül: a fák természetben betöltött szerepe és hiányának hatása az életre. A fotoszintézis hiányában az emberek pénzért vették a friss levegőt. A fák kivágásával az élőlények természetes élőhelyei is eltűntek. Megtárgyalhatjuk a tanulókkal, hogy mi a fák szerepe a természetben, rávilágíthatunk, hogy mennyire nélkülözhetetlenek. A kivágott erdők jól szemléltetik az ember féktelen gyarlóságát, hiszen a meggazdagodás reményében a természetet kizsákmányoló tevékenységet folytatnak. Ennél a pontnál az összefüggések megtalálására ösztönözhetjük a kisiskolásokat. Megkérdezzük, hogy mi volt az oka Valahász (a film egyik főszereplője) döntésének és cselekedetének. Az anyagi érdek előtérbe helyezése a természeti értékekkel szemben aktuális téma napjainkban. Erről már érdemes a kisiskolások véleményét is meghallgatni. A film érzékelteti, hogy a környezetszennyezést nem csupán a fák kivágása okozta, hanem a létrehozott hatalmas gyár, ami mindenféle prevenciót elkerülve mérgező anyagokat juttatott a környezetbe. Ennek helyszíneit a diákokkal megfigyeltethetjük, hol és hogyan történt, milyen következményei lettek az élőlények számára. O'Hare (pénzsóvár vállalkozó) gyártmányai, a műanyag fák és építmények nem környezetbarátok; a műanyag palackok gyártásából és forgalmazásából származó negatívumok taglalása is lényeges.

A film rávilágít arra, hogy egy tér szennyezése kihat az egész természetre és a szennyezés az élő szervezetekbe is visszakerülhet, ez segít megérteni az anyagok körforgását. Az észrevételek nagyon fontos részét képezik a témának, de a kulcsszerep a megoldáson van, hiszen a tenni akaráshoz tudnunk kell, hogyan változtassunk a környezetszennyező magatartáson. Ehhez az is szükséges, hogy a film eddig említett mozzanatait összehasonlítsák a valósággal, valamint, a Földet előtérbe helyezve, ezekre a problémákra megoldást keressenek.

A prevenció és a tudatos vásárlás kialakításának előnyeit és hiányának következményeit is vizsgáltathatjuk. A filmben szereplő reklám szintén egy olyan lehetőség, amin keresztül a gyerekek egy újabb példát kaphatnak a reklámok gondolkodásunkat befolyásoló szerepére.

A kutatás célja

Kutatásunk célja rávilágítani arra, hogy hogyan hat egy film tartalma a gyerekekre, ha csak megnézetjük velük, illetve ha megfelelő módszerekkel feldolgozzuk, előkészítjük és elemezzük azokat a fenntarthatóságra vonatkozóan. Arra is keressük a választ, hogy milyen változások tapasztalhatók, ha a pedagógus a tanulási folyamatban használja fel, illetve ha a gyerekeknek felnőtt segítsége nélkül, egyedül kell, hogy boldoguljanak a kérdéskörrel. Kutatásunkban arra is keressük a választ, hogy a *Lorax* című animációs rajzfilm mondanivalóját felhasználva a gyermekek motiválhatók-e a környezettudatos gondolkodásra. Hasznos-e a médiából származó tartalmakat feldolgozni a gyerekekkel a hatékonyabb tudáselsajátítás érdekében? A film elemzését megelőzi egy a médiatudatosságba bevezető és reklámelemző óra, ami a tudatos vásárlás környezetkímélő megoldásaira épül.

Hipotéziseink:

1. A *Lorax* animációs rajzfilm bemutatása élménypedagógiai módszerként alkalmazható az általános iskola alsós osztályaiban, mert motiválja a tanulókat a közös gondolkodásra.

2. A *Lorax* mondanivalójával törekszik a fenntarthatóság szemléletének átadására vizuális élményeken keresztül, a tanulók környezettudatos gondolkodása fejleszthető vele, így tanítási-nevelési segédeszközeként is alkalmazható.

3. A tudásszint mérése során azon osztály fog jobb teljesítményt elérni, amelyik felkészítést kap, amelyik lehetőséget kap a látottak elemzésére, az oksági összefüggések feltárására (4.a osztály) szemben azzal, amelynek csak a filmet mutatjuk be (4.b osztály=kontrollcsoport).

A vizsgálat körülményei és módszerei

A vizsgálatot két negyedikes osztályban végeztük egy közepes méretű városi iskolában, délutáni foglalkozás keretében. A 4.a osztály számára először reklámok elemzésével a médiatudatosság megalapozását segítő foglalkozást tartottunk. A második alkalommal az animációs rajzfilm megnézésére került sor. A harmadik foglalkozáson megadott szempontok alapján elemeztük a filmet. A negyedik alkalommal a környezettudatosságot feltáró feladatlap kitöltése történt. Ezzel szemben a kontrollcsoport, a 4.b osztály nem részesült a médiatudatosságot fejlesztő és filmelemző órában, hanem a film megtekintése után mindenféle magyarázat nélkül töltötte ki a tesztet. A vizsgálat célja, hogy felmérje és összehasonlítsa a két osztály teljesítményét. A felállított hipotézisünk szerint a 4.a osztály az előkészítésnek köszönhetően jobban fog teljesíteni, mint a kontrollcsoport.

1. Foglalkozás

A reklámelemző foglalkozás során főleg irányított beszélgetést és csoportmunkát alkalmaztunk, ahol a következő témaköröket dolgoztuk fel:

- A reklámmal kapcsolatos előzetes ismeretek felelevenítése fürtábrával
- A reklám fogalma, szerepe
- A reklámok hatása, reklámban alkalmazott trükkök ismertetése
- Reklámok negatív hatása a fogyasztókra, ennek összefüggése a hulladéktermeléssel
- Reklám féligazságainak megfigyeltetése, rögzítése megfigyelési szempontokon keresztül
- Tudatos vásárlói szokás elemzése beszélgetéssel, szituációs játékkal

A reklámfilmek elemzése csoportmunkában történt, amely során a tanulók megfigyelési szempontok alapján dolgoztak, amelyek összeállításához Berth (1997) és Móricz Éva (2008) szakirodalmát tanulmányoztuk.

Megfigyelési szempontok:

o Mi a reklámozott termék?
o Célcsoport (kinek szól a reklám)?
o Kik a reklám szereplői?
o Milyen hangulatot kelt benned a reklám?
o Milyen konkrét információt tudunk meg a termékről?
o Mit nem tudunk meg a termékről?
o Mivel ébreszt benned vágyat, hogy megvedd (hanghatások, szöveg, tárgyak)?
o Milyen féligazságot tartalmaz a reklám?
o Ki gyártja a terméket?

2. Foglalkozás: az animációs rajzfilm megtekintése

A rajzfilmet az iskolában a diákok és a tanárok rendkívül pozitívan fogadták. Nagy részük nem ismerte, így érdeklődve nézték végig, de azok is élvezték a filmet, akik korábban már látták.

3. Foglalkozás: filmfeldolgozás

Erre a foglalkozásra egy órát tudtunk fordítani, mely során irányított beszélgetést alkalmaztunk. Az emberi cselekedetek és a környezet közötti összefüggések megláttatására helyeztük a hangsúlyt. Szemléltetésként PowerPoint előadásban képeket, idézeteket vetítettünk ki, hogy könnyebb legyen felidézni a filmben látott eseményeket. Az irányított beszélgetés során a következő kérdéskörökkel foglalkoztunk:

Amkellfalva helyzetének változása

- Mi jellemezte *Amkellfalva* városát a film elején?
- Miben változott a lakosság hozzáállása a film végére? Miért?
- A fák környezetben betöltött szerepe
- Miért nélkülözhetetlenek a fák?
- Mit adnak az élőlényeknek? Miért fontosak az állatok számára?

Szereplők jellemzése: *Ted Wiggins, Valahász, O'Hare*

- Mi motiválta a szereplőket a cselekvésre?

A műanyag veszélyei és a reklám

- Milyen anyagból készültek a „palackok", és ez miért jelent problémát a természet számára?

- Miért veszélyes a reklámban említett termék a természetre?
- Miért fokozza a műanyag palack gyártása a környezetszennyezést?
- Milyen trükkökkel veszi rá a reklám az embereket a vásárlásra?
- Milyen hasznot hajt ez a forgalmazónak?

A környezetszennyezés és a mögötte álló egyéni érdekek kapcsolata – a tettek következménye az élővilágra

- Hogyan hatott a természetre a fák kivágása és a gyár létrejötte?
- Milyen prevenciós intézkedések segítettek volna megvédeni az állatok élőhelyét?
- Mit jelent az anyagok körforgásszerű áramlása?

A lakosság érintettsége a változtatásban

- Miért szavaztak a városlakók az élő környezet visszatelepítése mellett?

Személyes hozzáállás és cselekvési szándék az élhetőbb környezetért

- Neked mit jelent a *„hacsak”* szó?
- Mivel tudod te megóvni a környezeted?

4. Foglalkozás: teszt kitöltése

A teszt kitöltését mindkét osztály ugyanabban az időben végezte, és mindkét osztálynak 60 perc állt a rendelkezésre. A kitöltés előtt felhívtuk a gyerekek figyelmét, hogy többségében rövid, lényegre törő választ írjanak. Ahol a feladat indoklást kér, oda kerek mondatokban fejtsék ki gondolataikat. A feladatok önálló átolvasása után, ahol kérdés merült fel, ott elmagyaráztuk, hogy mit vár a feladat. A tanulók örömmel végezték a képekkel illusztrált, játékos elemekkel átszőtt feladatlap kitöltését.

A teszt eredményeinek elemzése

Korábban már utaltunk rá, hogy a teszt kérdéseit a film tartalma, üzenete alapján állítottuk össze. Az első feladatnál arra kerestük a választ, hogy a gyerekek élnének-e műanyag városban. A válaszukat meg is kellett indokolni. Természetesen az indoklásban rejlik a lényeges információ, vajon a külsőségek, színek, hangulat befolyásolja-e őket, vagy képesek meglátni a természet eltűnésével járó hátrányokat.

A 4.a osztályban minden tanuló nemmel válaszolt, az indoklásokat ehhez hasonlóan fogalmazták meg:

- *Nem, mert minden hamis vagy műanyag.*
- *Nem, mert nem lehet elhagyni a várost.*
- *Nem, mert szennyezett a levegő és a környezet.*
- *Nem, mert hiányzik a természet, nincsen egy igazi fa sem.*

A 4.b osztályban ezzel szemben, a 20 emberből 10 szavazott igennel, 2-en nem tudtak válaszolni és 8-an írtak nemleges választ. Az igen szavazatok mögött effajta indoklásokat találtunk:

- *Igen, mert minden szép és színes.*
- *Igen, mert kedvesek az állatok és az emberek.*
- *Igen mert szépek a fák és a járművek.*

- Igen, mert szép a kilátás, szépek a fák és az állatok.
- Igen, mert egy idő után igazi fák lettek.

Ezek közül 4 diák válasza volt egyértelműen a jelenben lévő műanyag városra vonatkoztatható. Őket a járművek, a világító műfák, az éneklő kedves polgárok és a színek vonzották. A többiek a múltban lévő várost választották, amikor még a természet jelen volt. Őket a fák és az aranyos állatok bírták maradásra. Azok, akik nemmel válaszoltak, hasonlóan indokolták meg, mint a 4.a-ban.

Ebben a feladatban tettük fel ezt a kérdést is: miért nem foglalkoznak a városlakók az élő környezet eltűnésével? A legtöbb tanulói válasz szerint az embereket a polgármester befolyásolta, vagy megszokták az életüket, illetve nem akartak időt fordítani a növények gondozására. Mivel az első feladat megoldása szubjektív válaszokon alapult, így ezt a feladatot külön értékeltük a többitől.

A második feladatra összesen 5 pontot lehetett szerezni, melyben a fáknak 5 olyan tulajdonságát kellett felsorolni, ami az élővilág számára hasznos. Az animációban kiemelkedő helyen szerepel a fák oxigén termelése, a fotoszintézis. A film jól szemlélteti az erdők kivágása közben az állatok életkörülményeinek romlását is. Így a gyerekek akár a filmből, akár az előzetes ismereteikből is meríthettek ötletet. A 4.a osztály lényegesen jobban teljesített. Négyen értek el maximális 5 pontot, míg az egy helyes megoldást adók hárman voltak. Az osztály átlagteljesítménye ennél a feladatnál 58%. A 4.b-ben senki nem ért el 100%-ot. Az elért legnagyobb pontszám 4 volt, ami két embernek sikerült. Volt olyan, aki a feladatot üresen hagyta, de az osztály nagy része is csupán egy pontot tudott elérni. Az osztály átlagteljesítménye 38%. A kontrollcsoport (4.b osztály) átlagteljesítménye így 20%-kal gyengébb.

A harmadik kérdésnél arra kerestük a választ, hogy a tanulók észreveszik-e az anyagias szemlélet, a rövid távú gondolkodás környezetet károsító hatásait a filmben szereplő polgármester (*O'Hare)* személyében, és az általa forgalmazott termék környezetkárosító hatását; a műanyag palackok veszélyét a környezetre. A 4.a-ban az osztály fele elérte a maximális 3 pontot, a kontrollcsoportban az osztály fele 1 pontot teljesített, mindkét csoportban akadt egy tanuló, aki nem tudta megoldani a kérdéseket. Az átlagteljesítmény 72% és 52% lett. A 4.a osztályban a környezettudatos vásárlás során foglalkoztunk a műanyag veszélyeivel. A teszt kitöltését megelőzően megvizsgáltuk a műanyag felhalmozódásának okát is. Ezzel szemben a másik osztály (kontrollcsoport) csupán az előzetes ismereteire támaszkodhatott, így az átlagteljesítmény 20%-os eltérést mutat.

A negyedik feladatnál azt szerettük volna kideríteni, hogy a tanulók felismerik-e a reklámok tömegeket befolyásoló (tudatszennyező) és az új műanyag palack gyártásának környezetet károsító hatását. A 4.a osztályban az átlagteljesítmény 60% lett ennél a feladatnál. Ez az osztály reklámelemzést végzett, illetve 2 órás időtartamú foglalkozásban részesült a média negatív hatásáról. A 4.b osztály nem részesült ilyen elemző foglalkozásban, így nekik a film vetítése után maguktól kellett kitalálni, hogy mivel buzdította a film szereplőit a reklám a termék megvásárlására. Az osztály majdnem fele (9 tanuló) nem töltötte ki a

feladatot, így a 4.b osztály átlagteljesítménye 26% lett ennél a feladatnál. Úgy gondoljuk, hogy a reklámelemző foglalkozás megtette a hatását, hiszen a gyerekek szép számban (14-en) kaptak teljes pontszámot a reklámok tudatunkat befolyásoló hatásainak felismerésére. Észrevételeikben rájöttek, hogy a reklámban attól lettek vidámak és boldogok az emberek, hogy kinyitották a friss levegős palackot. A feladat a műanyag palackgyártás következményeire is kitért. A két osztály eredménye között nagy különbség (34%) tapasztalható. A kontrollcsoportban sokan hozzá sem fogtak a feladat megoldásához, ebből arra következtetünk, hogy önállóan nem voltak képesek megérteni a műanyaggyártás és a környezetszennyezés közötti összefüggéseket.

Az ötödik feladat logikailag ez előzőhöz kapcsolódik, ez a feladat az egyik szereplő (*Valahász*) személyiségének elemzésére irányul. (Az önös érdek harca egy esküvel, amit a természet megóvása érdekében hozott *Valahász*.) A feladat célja kideríteni, hogy a gyerekek felismerik-e az emberi vívódást, és tudnak-e megoldási javaslatokat adni a helyzetre. Ennél a feladatnál maximálisan 4 pontot lehetett elérni. Ez a feladat sikerült a legjobban mindkét csoportnak. Bár a 4.b-ben többen is voltak, akik mellőzték, de a többiek igen jól teljesítettek. Az átlag a 4.a osztálynál 75% és a 4.b osztálynál 55% lett. A fák és a gyár megvédése érdekében a gyerekek a fák visszaültetését, a lomb hasznosítását a fák kivágása nélkül, illetve a kevesebbel való beérést javasolták.

A hatodik feladatban a gyerekek empátiájáról, beleélő képességéről kívántunk tájékozódni. Arra kértük őket, hogy az állatok szemszögéből is gondolják át a környezet drasztikus átalakulását. A fák kivágásával felszínre kerül a környezetben betöltött szerepük hiánya. A tanulóknak azt is meg kell határozniuk, hogy az épített *Amkellgyár* hogyan szennyezte a környezetét. Így 5 pontot kaphattak. A feladat átlagteljesítményeit nézve a 4.a osztályosok 63%-ot, a 4.b osztályosok 56%-ot értek el. Ez a feladat kapcsolódik a 2. feladathoz, hiszen a fák hiányával az állatok élőhelye, táplálékforrása, búvóhelye is elveszett. Mint az előző feladatnál, itt is kifejezetten jól teljesített mindkét tanulócsoport. Az osztályok átlagteljesítménye közt csupán 7% eltérés van a 4.a osztályosok javára. Az állatok helyzete, illetve a gyár károsanyag-kibocsájtásának helyszíneit jól hangsúlyozta az animáció. A motiváló erő nagy volt, hiszen az állatokat mindenki nagyon kedvesnek és viccesnek tartotta, ezért részesültek nagyobb odafigyelésben. Ez a feladat érzékelteti, hogy az életkori sajátosságok figyelembevételével a játékos feladatok célravezetők.

A hetedik feladatnál a tanulók rendszerszemléletű gondolkodására (körfolyamatok felismerésére) kívántunk fényt deríteni. Az első tennivaló a víz körforgásával kapcsolatos kiegészítés, majd annak megmagyarázása egy idézet alapján, hogy miért nem csupán a levegőt szennyezte *O'Hare*. A tanulóknak fel kellett ismerni, hogy a levegőben lévő szennyezőanyagok a csapadékkal együtt visszakerülnek a talajba, illetve a vizekbe, majd az élő szervezetekbe is. A tökéletes megoldás 5 pontot ért. Mindkét osztályban csak egy tökéletes megoldás volt, a 4.a osztály teljesített jobban, az átlagteljesítménye 48%-os lett. Az eredmények alapján még az elemzést korábban elvégző osztályban sem tudatosult teljesen a körfolyamat értelmezése. Sok helyen még a víz körforgásának kiegészítése is gondot okozott. A feladat megoldásának eredménye azt tükrözi, hogy az összefüggések meglátása és

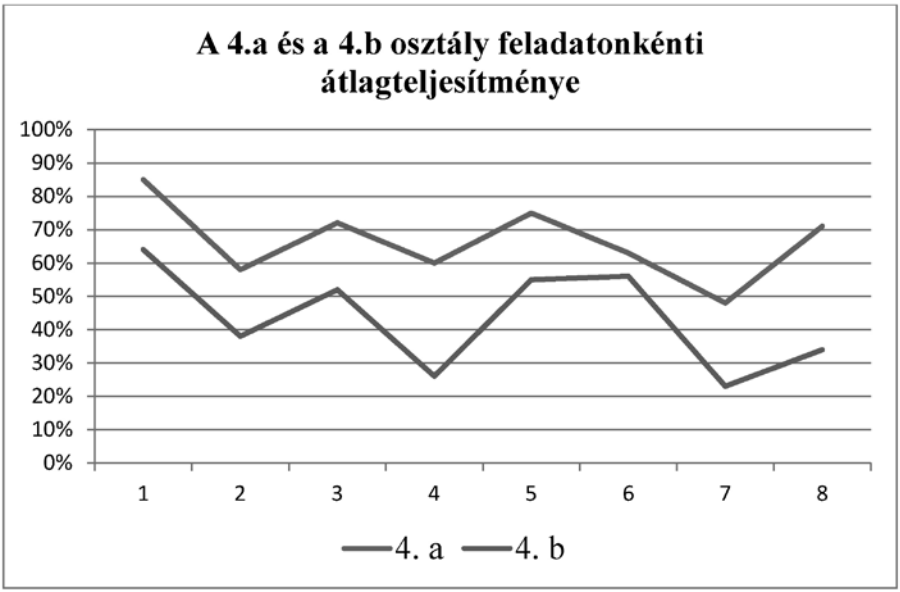
a rendszerekben gondolkodás ennél a korosztálynál nehézségekbe ütközik. A kontrollcsoport átlaga 23% lett, itt még inkább látszik, hogy mennyire nehéz a gyerekeknek ezeket a környezeti folyamatokat átgondolni. Az osztály fele már az elején feladta, annak ellenére, hogy a víz körforgásáról elmondásuk szerint nem régen tanultak. (A feladat megkönnyítése céljából az első és az utolsó lépést megadtuk, ennek ellenére a körfolyamat értelmezése a legtöbb tanulónál nem sikerült.)

A nyolcadik feladatnál az emberi összefogás jelentőségének felismerésére voltunk kíváncsiak. A tanulóknak döntést kellett hozni, hogy kinek adnak igazat az animáció végén lévő vitában. Arról is szerettünk volna informálódni, hogy mit gondolnak arról, hogy a mi világunkban melyik állítás nyerne helyet és miért. A feladat zárógondolatként pedig 5 olyan cselekedetet kellett megfogalmazniuk, amivel ők is hozzájárulhatnak Földünk megóvásához. Ennél a feladatnál maximálisan 9 pontot kaphattak. A 4.a osztály átlaga 71%, míg a kontrollcsoport csak 34%-ot ért el. Ez a nagy különbség abból adódik, hogy a pontok nagy részét a Föld megvédése érdekében tett válaszok alkotják. Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy mindkét osztály átlátta, hogy az animáció végén lévő vita nyertese Ted, hiszen ő próbál tenni azért, hogy változzon *Amkellfalva* polgárainak szemlélete a fákkal kapcsolatosan. A tanulók felismerték, hogy a bolygónk is hasonló helyzetben van. Probléma, hogy a gyerekek többsége a természet megvédése kapcsán a szemét kukába helyezését írta csak konkrét cselekvési szándékként, ezt elsősorban a 4.b munkájánál tapasztaltuk.

Eredmények összegzése – következtetések levonása

Az eredmények összegzése előtt meg kell említeni, hogy a vizsgálat előtt tájékozódtunk arról, hogy a 4.a osztályban 5-en látták már korábban az animációt, a 4.b osztályban (kontrollcsoport) 10 tanuló. A kontrollcsoportban ez az előny az eredményekben nem mutatkozott meg, mivel ezeknek a tanulóknak az összteljesítménye 38%-os volt, míg a 4.a osztály összesített teljesítményének átlaga 63%. Véleményünk szerint az osztályok teljesítménye közötti különbség abban rejlik, hogy mennyire készítjük elő a médiatartalmak feldolgozását, illetve mennyire törődünk azzal, hogy kiaknázzuk azokat a tanulásra motiváló lehetőségeket, amivel a tanulás eredményességét növelhetjük. Az eredmények arról tájékoztatnak bennünket, hogy a film megtekintése előtti felkészítő tevékenykedéssel, a film megtekintése utáni közös filmelemzéssel a tanulók teljesítményét átlagosan 25%-kal tudtuk növelni. A diagram jól szemlélteti a két osztály feladatonkénti teljesítménykülönbségét.

Első hipotézisünk szerint az animáció bemutatása élménypedagógiai módszerként alkalmazható, mert közös gondolkodásra, aktív véleménymegosztásra motiválja a tanulókat. Ezt akkor tartjuk eredményesnek, ha a vizuális élménnyel nem hagyjuk magukra a gyerekeket, hanem ezekhez az élményekhez információkat, logikai összefüggéseket kapcsolunk, így az élményhez kötött tudás tovább megmarad. Ezt a feltevésünket a foglalkozásokon való aktív tanulói megnyilvánulások és a teszt eredményei is alátámasztják.



Második hipotézisünkkel kapcsolatosan kimondható, hogy ez a rajzfilm alkalmas arra, hogy a fenntarthatóságra nevelés egy eszközeként funkcionáljon, de csak alapos feldolgozással. A pedagógusok kreativitásán és hozzáértésén is múlik, hogy minél hasznosabb és hatékonyabb módon formálják a diákok fenntartható fejlődését.

Harmadik hipotézisünk az volt, hogy a mérőeszköz kitöltésekor az az osztály fog jobb teljesítményt elérni, amelyik részt vett a médiatudatosságot fejlesztő és a filmelemző foglalkozásokon. Ez a hipotézisünk a mérésünk eredményei alapján beigazolódott, hiszen a 4.a osztály átlagosan 25%-kal jobb eredményt ért el, mint a kontrollcsoport. Ez bizonyítja, hogy a gyerekeknek a környezeti jelenségek értelmezésénél szükségük van a felnőttek segítségére, valamint hogy a felnőttek által kiszűrt médiatartalmakat megfelelő ráfordítással hatékonyabb lehetőség- és ismeretforrássá lehet alakítani.

Úgy gondoljuk, hogy az általunk bemutatott foglalkozások és vizsgálat nem az egyetlen módja annak, hogy ezt a filmet feldolgozzuk, és bizonyítsuk a környezettudatos gondolkodás fejlesztésénél betöltött szerepét. Véleményünk szerint a Lorax film az általunk bemutatottnál több lehetőséget rejt még a fenntarthatóságra nevelésben, tanórai vagy tanórán kívüli foglalkozás keretében egyaránt. Nemzetközi adatokkal nem tudjuk az eredményeinket összehasonlítani, mert tudomásunk szerint nincs adat arra vonatkozóan, hogy az oktatásban milyen eredményességgel alkalmazzák ezt a filmet. Mi csak egy példát szerettünk volna bemutatni a saját eredményeink érzékeltetésével.

Szeretnénk arra buzdítani a pedagógus kollégákat, hogy keressék az új „formabontóbb" módokat, amivel aktivizálni tudják diákjaikat az együtt tanulásra, a közös gondolkodásra, véleményük megfogalmazására.

Irodalomjegyzék

Berth, R. (1997): Az emberi szükségletek befolyásolása a reklámtevékenységgel. *Reklámpszichológia*, Válogatott tanulmányok. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó

Fűzné Kószó Mária (2012): *Módszertani útmutató a környezet- és természetismeret tanításához*, Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó

Gyulai Iván (2000): *A fenntartható fejlődés.* Miskolc: Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődés Alapítvány

Havas Péter (2001): A fenntarthatóság pedagógiai elemei. *A remény paradigmája a XXI. század számára,* Körlánc Egyesület: A fenntarthatóság pedagógiája, Budapest, 9–18.

Kovács András Donát (2007): *A környezettudatosság fogalma és vizsgálatának hazai gyakorlata*. Települési Környezet Konferencia, Életminőség – Lakókörnyezet – Rekreáció Szekció, Konferenciakötet, Debrecen, 64–69. Móricz Éva (2008): *Reklámpszichológia*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Marketing és Média Intézet

Nemzeti Alaptanterv (2012): *Magyar Közlöny, 2012. évi 66. sz. 10643.*

Orr, David (1998): NAAE Annual Conference megnyitó beszéde, közli: *Environmental Communicator*, 1988. 6–7. sz. 14. p.

UNESCO (2017): Fenntartható fejlődési célok oktatása. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. A magyar fordítás alapja: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf.

Internetes forrás:

Seuss dr.: The Lorax (Film és meseregény háttér-információi)
https://hu.wikipedia.org/wiki/Lorax
Letöltés ideje: 2016. 11. 17.
Az elemzett reklámok megtekinthetők: https://www.youtube.com/watch?v=CN8_L14RmRc&list=LL3arKKPlaAGOsUNqBWOXGeA&index
https://www.youtube.com/watch?v=CDFmLfa4v5c
https://www.youtube.com/watch?v=grRF3POJKD8
https://www.youtube.com/watch?v=Z_Pb8rSniUs
https://www.youtube.com/watch?v=0SkiRTwTVts
https://www.youtube.com/watch?v=Y77Llp1OGuI
http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf

ÖSSZEFOGLALÓ

A játék a gyermek létformája, életének első hat évében alapvető, mindennapos tevékenysége. Általa fedezi fel önmagát, környezetét, valósítja meg vágyait. A kisiskoláskor kezdetén új tevékenység, a tanulás jelenik meg, a játéknak azonban továbbra is fontos szerepe van. A 6–10 éves korosztály igényli a játékot, mivel általa az ismeretszerzés örömtelibbé és hatékonyabbá válik.

A tanulmány bemutatja, hogy milyen szerepe van a játéknak a 6–10 éves korosztály anyanyelvi nevelésben, a tudatos nyelvhasználat kialakításában. Áttekinti a tanítás alapelveit, didaktikai folyamatát, a nyelvtantanítás témaköreit és a játékok alkalmazásának lehetőségeit.

A téma feldolgozása a pedagógia, a tantárgy-pedagógia és a pszichológia elméleti megállapításaira épít, valamint egy alsó tagozatos pedagógusok körében végzett kutatás eredményeit mutatja be.

A tanítók válaszai igazolták, hogy a játéknak az anyanyelvről való iskolai tapasztalatszerzésben is van létjogosultsága. Örvendetes, hogy a pályakezdő és a hivatásukat évtizedek óta gyakorló pedagógusok egyaránt igényesek az önművelésre és a tájékozódásra a játékos nyelvtantanítás terén is. Ez fontos feltétele annak, hogy a nyelvtan a tanulók egyik kedvelt tantárgya legyen, vagy ami még lényegesebb, a gyermekek anyanyelvük valóban hozzáértő (kompetens) használóivá váljanak.

Kulcsszavak: játékos nyelvtantanítás, tanítói attitűd, élményalapú tanulás

ABSTRACT

Playing is a life form, a daily activity of children in their first 6 years. By playing they discover themselves and their environment, as well as achieve their goals. At the beginning of school, new activities take place in a child's daily routine, i.e. learning. However, playing still remains important. The 6–10-year-old children also need to play as it makes learning more joyful and effective.

This study introduces the role of games in mother tongue teaching and developing conscious language use. It overviews the principles and didactic processes of teaching, the curriculum of learning grammar as well as the possibilities of applying games.

Discussion of the topic is based on the theoretical conclusions of pedagogy, methodology and psychology, and it presents the results of a questionnaire survey among primary school teachers.

The answers of teachers justified the role of games in grammar learning. Young and experienced teachers also agree upon the importance of self-improvement during playful grammar teaching. This is an important factor for children to become competent language user.

Keywords: playful mother tongue teaching, attitude of teachers, experience-based learning

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 37.016:81-028.31
37.02:371.382
373.32
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. szeptember 29.
Az elfogadás időpontja: 2017. november 13.
Terjedelem: 41–53

GASPARICSNÉ KOVÁCS Erzsébet PhD
főiskolai tanár
Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
gasparicsne.erzsebet@avkf.hu

A JÁTÉK SZEREPE AZ ANYANYELVI ISMERETEK ALSÓ TAGOZATOS TANÍTÁSÁBAN

The role of games in mother tongue teaching in primary school

Uloga igre u usvajanju maternjeg jezika u nižim razredima

Bevezető gondolatok

Tanulmányomban az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés egyik részterületét, az anyanyelvi ismeretek tanítását vizsgálom. A nyelvtantanítás kérdéskörét igen gazdag elméleti és gyakorlati kutatások elemzik. Dolgozatomban arra keresem a választ, hogy a 6–10 éves korosztály életkori sajátosságait figyelembe véve milyen szerepe van a játéknak a tudatos nyelvhasználat kialakításában. A téma feldolgozásában a pedagógia, a tantárgy-pedagógia és a pszichológia elméleti megállapításaira építve a tanítóképzésben szerzett gyakorlati tapasztalataimat, valamint alsó tagozatos pedagógusok körében végzett saját kutatásom eredményét mutatom be. Meggyőződésem, hogy az iskolai anyanyelvi nevelés bevezető és kezdő szakaszában szükség van a játékos nyelvtantanításra, s tanulmányommal erre szeretném felhívni a figyelmet.

Játék – gyermek – tanulás

A játék mibenlétről, illetve a játéknak a gyermek fejlődésében betöltött szerepéről számos felfogás létezik. Ezek közül néhány alapvető jellegzetességet emelek ki, amelyek szorosabban kapcsolódnak témámhoz:

A játék a gyermek létformája, belülről fakadó, örömteli tevékenysége, amely által felfedezi önmagát, környezetét, kiteljesíti vágyait. (Kovács–Bakosi 2005, 41)

„Belsőleg motivált cselekvés, amelyet nem irányít mások elvárásainak való megfelelés igénye." (Korintus–Nyitrai–Rózsa 2003, 9)

A játék a gyermeket értelmi, érzelmi, szociális és nyelvi szempontból egyaránt fejleszti.

A játék fogalma mint nevelési, oktatási módszer, motivációs eszköz is értelmezhető, amely a gyermeket játéktevékenységére építve fejleszti. (Körmöci, 2015, 114)

A játékkal kapcsolatos felfogások, elméletek egy része a játék és a tanulás szoros kapcsolatát fogalmazza meg: ezek szerint a játék a tanítás eszköze (Quintilianus), a nevelés alapvető eleme (Erasmus), maga a tanulás (Rousseau), a gyermek alkalmazkodásának kifejezője, a személyiség, ezen belül a gondolkodás fejlesztője (Piaget). (Körmöci, 2015, 254–256)

A kisiskoláskor kezdetén a gyermek életében új tevékenység, a tanulás jelenik meg, a játéknak azonban továbbra is fontos szerepe van. Az iskolai és az iskolai időn kívül folytatott játékok felüdülést, örömet, aktív pihenést jelentenek számára. A korábbi szerepjátékok mellett egyre hangsúlyosabbá válnak a szabályjátékok, amelyek a gyermekek alkalmazkodó, együttműködő és problémamegoldó képességét is fejlesztik, egyben a kreativitás kibontakozására is lehetőséget adnak. A pedagógus a felszabadult játék során még jobban megismerheti tanítványait, illetve az általa választott játékokkal oldott légkörben sokoldalúan fejlesztheti őket. (Szilágyi, 2000)

Anyanyelvi nevelés, nyelvtantanítás

Az általános iskola 1–4. évfolyamának az anyanyelvi nevelésre vonatkozó céljait és feladatait a Kerettanterv a beszéd, az olvasás, az írás, az írásbeli szövegalkotás, az anyanyelvi és helyesírási ismeretek szerzése, irodalmi művek értelmezése, a tanulási képesség, az ítélőképesség, az erkölcsi, az esztétikai és a történeti érzék területén fogalmazza meg. Minden területre vonatkozó alapelvként állapítja meg: „Az első iskolai években a tanító feladata nem az elméleti rendszerezés, hanem a változatos és egyre magasabb szinten történő gyakoroltatás a különféle kommunikációs helyzetekben, illetve a szorongásmentes, motivált nyelvi fejlődési környezet megteremtése. A játékos, önkifejező gyakorlatok lehetőséget teremtenek a nyelvi tudatosság, a kreativitás, az árnyalt önkifejezés, a másik megértésének igényére, a képességek fejlesztésére" (Kerettanterv, 2012).

A tanterv az anyanyelvi és helyesírási ismeretek tanításának céljaként mindenekelőtt a nyelvi tapasztalatok bővítését, a nyelvi tudatosság megindítását, majd fokozását, a nyelvi fogalomrendszer alapozását, a nyelvi elemzési készség fejlesztését, valamint a nyelvtani fogalmak használatának tudatosítását jelöli meg, követelményként a tanultak felismerését, megnevezését és a gyakorlatban való alkalmazását fogalmazza meg.

Ha a nyelvtani, nyelvhelyességi ismeretek, illetve a helyesírási szabályok tanításának gyakorlati megvalósítását vizsgáljuk, elengedhetetlen néhány módszertani alapelvet áttekinteni.

Az életkori sajátosságok figyelembevétele

Ezt az általános didaktikai elvet (Falus, 2003, 247) az alsó tagozatos nyelvtantanításban mind a tananyag tartalmában, mind pedig az alkalmazott módszerekben érvényesíte-

ni kell. Utóbbi azt jelenti, hogy az ismeretnyújtás és a gyakorlás során minél jobban be kell vonnunk a tanulókat a folyamatba, lehetővé kell tennünk számukra az összefüggések önálló felismerését, törekednünk kell az adott jelenségek minél szemléletesebb bemutatására. A 6–10 éves korosztály igényli a játékot, a játékba ágyazott feladatmegoldás élménnyé teszi számára az ismeretszerzést. Ezt valamennyi alapelv esetében figyelembe kell vennünk.

A tanulók érdeklődésének felkeltése – motiváció

„Az egészséges motiváció képezi a tanulók mentális egészségének magját, mely a tanulás szeretetét és a belső motívumok meglétét jelenti" (Falus, 2003, 196). E belső motívumok létrejöttének, avagy a tanulás iránti érdeklődésnek számos összetevője van. Így szerepet játszik a tanuló személyisége, „kompetenciakésztetése"[1], a tananyag érdekessége, a külső körülmények milyensége vagy az elérendő cél. Mindezek segíthetik vagy megnehezíthetik az ismeretek eredményes elsajátítását (Falus, 2003, 189). A nyelvtantanításban az általános motivációs szempontok mellett alkalmaznunk kell a tantárgy, a tananyag kínálta specifikus lehetőségeket. Mindenekelőtt építhetünk arra, hogy a tanított ismeret a tanuló anyanyelvére vonatkozik, amit nap mint nap használ. Ugyancsak támaszkodhatunk a gyermekeknek a különböző nyelvváltozatokkal, kommunikációs helyzetekkel kapcsolatos tapasztalataira, valamint azokra az élményeire, amelyeket a mesék, versek hallgatása, mondása, olvasása során éltek át. A külső motivációs tényezők között a tanórai játékoknak, játékos feladatoknak igen nagy szerepük van. Ezek ugyanis izgalommal, várakozással töltik el a gyermeket, aki átérzi a felfedezés, az alkotás vagy a megoldás örömét. Kreatív, egyéni megközelítésre vagy éppen az együttműködésen alapuló közös tevékenységre ösztönöznek.

A felfedezés örömének biztosítása

A gyermeki világmegismerés 6–10 éves korban mindenekelőtt a saját, közvetlen tapasztalatszerzésen alapul. Ezt figyelembe véve az anyanyelvi ismeretek tanítását azok konkrét, gyakorlati előfordulásának megfigyeltetésére célszerű alapozni. Ennek az induktív módszernek az alkalmazásával a tanulók az adott jelenséget megvizsgálva, elemezve maguk jutnak el az általánosításhoz, a fogalom vagy a szabály felismeréséhez (Besir–Gasparicsné–Koós, 2014, 155).

Szemléletesség, életszerűség

A szemléletesség mint általános didaktikai elv a tanításban a valóság elemeinek vagy azok ábrázolásának, modellezésének észlelésére megfigyelésére épít. Ez a gyakorlatban a

1 Az a veleszületett igény, hogy kompetenciáját tapasztalatok szerzésével növelje.

szemléltetés módszerével valósul meg, ami az érzéki megismerésből indítva megkönnyíti a gyerek számára az elvont fogalmak, szabályok megértését (Körmöci, 2005, 210–211).

A nyelvtantanításban a szemléletesség, az életszerűség még inkább fontos, hiszen azzal, hogy érzéki tapasztalatra (látás, hallás, beszédmozgás, cselekvés) építjük a nyelvi jelenségek megismerését, egyben élménnyé is tesszük a tanulás folyamatát. A jól megválasztott nyelvi anyagon kívül a játékos feldolgozás is segítheti az ismeretszerzés iránti érdeklődés felkeltését vagy a tanultak elmélyítését (Besir–Gasparicsné–Koós, 2014, 155).

Az életszerűségre a gyermeknek az anyanyelvéhez, valamint az azt megismertető tantárgyhoz való viszonya szempontjából is célszerű törekednünk. A nyelvtanórán tanultak nem csak a nyelvtanórán érvényesek, a fogalmakat és a szabályokat nem önmagukért tanítjuk (Szilágyi N., 2000). Ha azt szeretnénk, hogy tanítványaink az osztályterem falain kívül is tudatosan viszonyuljanak saját és környezetük nyelvhasználatához, valamint örömüket leljék a tanultak gyakorlati alkalmazásában, mind a tananyag, mind az alkalmazott módszerek és munkaformák megválasztásával, mind pedig az életszerű szituációkban való bemutatásban, illetve kipróbálásban érdemes akár drámajátékokkal, szimulált helyzetgyakorlatokkal is játékosságra törekednünk.

A játék az anyanyelvi ismeretek tanításában

Az alsó tagozatos nyelvtantanítás témakörei a magyar nyelv rendszerének valamennyi szintjéhez kapcsolódnak. A tananyag hangtani ismeretei a beszédhangokra, a magánhangzók és a mássalhangzók sajátosságaira, a hang és a betű kapcsolatára irányítják a tanulók figyelmét. A szófajtan a főbb szófajok (ige, főnév, melléknév, számnév, névmás, névelő, névutó, igekötő) jelentését, gyakorlati használatát tárgyalja. Ehhez kapcsolódva a tanulók megismerik a szóelem fogalmát, a szóelemek fajtáit, valamint a fő szófajok gyakoribb toldalékait. A tananyagnak fontos része a szavak jelentésére vonatkozó ismeretek (rokon értelműség, ellentétes értelmű szavak, azonos alakúság) bemutatása. A mondattani témakör alsó tagozaton a mondatalkotás szabályait, valamint a beszélői szándék felismerését és helyes alkalmazását tudatosítja. A tananyag nem csupán leíró nyelvtani, hanem kommunikációs ismereteket is tartalmaz. Ezen belül a tapasztalatszerzés főleg a páros és csoportos beszélgetés, az udvarias megszólítás, a helyzetnek megfelelő nyelvhasználat, valamint a nem verbális jelzések tartalmának felismerése és használata terén valósul meg.

A témakörök mindegyike lehetővé teszi, sőt megkívánja a már tárgyalt alapelvek – életszerűség, szemléletesség, játékosság – érvényesítését. Az anyanyelvi ismeretnyújtás valamennyi fázisában – előkészítés, az új anyag bemutatása, elemzés, általánosítás, az új ismeret nyelvi-logikai megformálása, a tanultak elmélyítése, megszilárdítása (Adamikné, 2008) – alkalmazhatunk anyanyelvi és dramatikus játékokat. Mivel az előkészítés egyik fontos célja a tanulók tanulási kedvének felébresztése, különösen hasznosak a tanultak felidézését segítő és az új témára hangoló vetélkedők, a *Kérdezz-felelek*!, *Ki vagyok én?* típusú játékok. Az új anyag bemutatásakor a játékosságot maga a nyelvi anyag is biztosíthatja hu-

morával, érdekességével, vagy alkalmazhatunk rögtönzéses játékokat, helyzetgyakorlatokat, némajátékokat – ezek különösen a kommunikációs ismeretek tanításában hasznosak. A leíró nyelvtani témakörök esetében a hangokkal, szavakkal való játék – gyűjtés, alkotás, szabályfelismerés, képzettársítás, történetalkotás – lehet az ismeretszerzés kiindulópontja. Az elemzés, általánosítás során a tanító problémafelvetése, kérdései mellett a tanulók megfigyelései, szempontjai is segíthetik a tapasztalatok megfogalmazását. Ezt követően az új ismeret nyelvi, logikai megformálása szakszerűen történik. A játékosság az ismeretelmélyítés fázisában válik különösen hangsúlyossá és hatékonnyá, mivel a gyakorlásban alkalmazott változatos feladatokkal, munkaformákkal motiváltabbá tehetjük tanítványainkat. Akár a „hagyományos" nyelvtani feladattípusok új köntösben való megjelenítésével is – például „egérrágta" vagy „lyukas" szöveg kiegészítése az egyszerű kiegészítős feladathoz képest – vizuálisan is, hangulatilag is több, változatosabb élményt nyújthatunk. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet új, kísérleti tankönyvei sok játékos gyakorlófeladatot tartalmaznak. Könyv alakban és elektronikus forrásként hozzáférhető anyanyelvi játékgyűjtemények gazdag választéka segíti a tanítókat, hogy megtalálják azokat a játékokat és módszereket, amelyekkel még sikeresebbé tehetik munkájukat.

A kutatás bemutatása

Felmérésem egyik célja éppen az volt, hogy megismerjem az alsó tagozaton nyelvtant tanító pedagógusok attitűdjét, a játékos nyelvtantanításhoz való viszonyát, valamint a tanításban alkalmazott gyakorlatot. Feltételezésem az volt, hogy a tanítók többsége fontosnak tartja az ismeretátadásnak ezt a módját, és óráin több-kevesebb rendszerességgel él is a játék eszközével.

Kérdőíves felmérést végeztem, ami zárt, félig zárt és nyitott kérdéseket is tartalmazott. A válaszadás önkéntesen, névtelenül történt. A válaszadók fővárosi és vidéki általános iskolák alsó tagozatos tanítói voltak, arányuk 72 nő és 4 férfi. A pályán eltöltött idő szerinti megoszlásuk: 6 fő pályakezdő, 16 fő 6–15 éve tanító, 21 fő 16–25 éve tanító, 25 fő 26–35 éve tanító, 8 fő több mint 35 éve tanító.

A továbbiakban az egyes kérdéseket és a kapott válaszokat mutatom be:

1. Miben látja az alsó tagozatos nyelvtantanítás célját?

A nyelvtantanítással kapcsolatos alapkérdéshez több lehetséges választ is megjelöltem, illetve saját vélemény megfogalmazására is lehetőséget biztosítottam. A válaszok arányai a tanítók által felállított egyfajta rangsort jeleznek:

Megjelölt cél	A válaszok száma	A válaszok aránya
kommunikációs képességek fejlesztése	**67**	32%
a magyar nyelv rendszerének megismertetése	29	14%
gyakorlati ismeretek nyújtása az anyanyelvről	32	15%
nyelvtani elemzőképesség fejlesztése	12	5%
a nyelvhasználat élményszerű tudatosítása	**66**	31%
egyéb	6	3%

Látható, hogy a megkérdezettek a tantárggyal kapcsolatos tantervi célok közül a kommunikációs képességek fejlesztését és a nyelvhasználat élményszerű tudatosítását tartják legfontosabbnak. Az utóbbi válasz különösen örvendetes, mivel azt jelzi, hogy a pedagógusok nem puszta ismeretátadásként értelmezik munkájuk célját. Az egyéb válaszok között a helyesírási készség fejlesztése, a szóbeli és írásbeli helyes, tudatos nyelvhasználat megalapozása, valamint az identitástudat kialakítása, erősítése szerepelt.

2. Véleménye szerint a 6–10 éves korosztály tanításában szükség van-e a játékra? Válaszát röviden indokolja!

Várakozásomnak megfelelően a tanítók túlnyomó többsége (73 fő) az *igen* választ jelölte meg, csupán hárman húzták alá a *részben* feleletet. Az utóbbiak közül az egyik indoklás a játék pozitív szerepe mellett arra hívta fel a figyelmet, hogy „mindent nem lehet és nem szabad játékkal megtanítani, szükség van játék nélküliségre is – az arányokra kell figyelni."

Az *igen* válaszok indoklásában a játék pozitív szerepével kapcsolatban leggyakrabban megfogalmazott állítások:

- motiválja a tanulókat
- élményt, örömet nyújt a tanulásban
- a tananyag könnyebben, gyorsabban sajátítható el
- fejleszti a kreativitást, a gondolkodást és a problémamegoldó képességet
- kognitív és szociális képességeket fejleszt
- megfelel a tanulók életkori sajátosságainak
- segíti a tanultak rögzítését
- biztosítja a felfedezést
- tevékenységhez kapcsolódik

- javítja a gyermekek figyelmét, oldja a fáradtságot
- hozzájárul a közösség formálásához
- a játszva megszerzett ismeretek könnyen előhívhatók
- a játékos feladattal a tanulók nem érzik kötelességnek a tanulást
- a tanulók a tanulmányi versenyeken is játékos feladatokkal találkoznak

3. Véleménye szerint szükség van-e játékra a nyelvtantanításban?

A tanítók a nyelvtantanításra vonatkozó kérdésre csaknem ugyanolyan arányban jelölték meg az *igen* (71) és a *részben* (5) választ, mint a játék és a tanítás kapcsolatára vonatkozó előbbi kérdés esetében. Ebből arra lehet következtetni, hogy a válaszadók az anyanyelvi nevelésnek erre a területére éppúgy érvényesnek tartják a fentebb leírt szempontokat.

4. Hogyan tehető játékossá a nyelvtantanítás?

E módszertani kérdés a játékos nyelvtantanítás megvalósításának lehetőségeire vonatkozott. A megjelölt válaszok arányait az alábbi táblázat tartalmazza:

Módszer	A válaszok száma	A válaszok aránya
játékos feladatokkal	**69**	27%
változatos munkaformákkal	**55**	22%
dramatikus játékokkal	41	16%
változatos nyelvi anyagokkal	29	12%
interaktív feladatokkal	**53**	22%
egyéb	2	1%

A válaszok azt jelzik, hogy a tanítók a nyelvtantanításban sokféleképpen törekednek a játékosság biztosítására. Az interaktív feladatok, valamint a változatos munkaformák nagy aránya egyben azt is mutatja, hogy a tanításban fontosnak tartják az együttműködésen alapuló, tevékenység-központú ismeretátadást. A nyelvi anyagok színességében, érdekességében, változatosságában rejlő lehetőségeket valamivel kevesebben jelölték meg, holott számos témakörben a korábbi és az új, kísérleti tankönyvek is tartalmaznak ilyen szövegeket. Egyéb válaszként ketten is megfogalmazták a reális, egyértelmű visszacsatolást biztosító értékelést.

5. Elegendőnek találja-e a nyelvtankönyvekben, munkafüzetekben levő játékos feladatokat?

A válaszadók túlnyomó többsége, 59 fő *nem*mel válaszolt a kérdésre, csupán 16-an elégedettek a tankönyvek, munkafüzetek játékos feladatainak mennyiségével.

6. Honnan meríti az ötleteket a játékhoz?

Az előbbi kérdés válaszai alapján nem meglepő, hogy a megkérdezett pedagógusok többsége a tankönyveken kívül más forrásokból is merít ötleteket a nyelvtanórai játékokhoz.

Forrás	A válaszok száma	A válaszok aránya
internet	**57**	27%
könyvek	39	18%
továbbképzés	**50**	23%
saját fejlesztés	**47**	22%
a tanulók által hozott játékok	13	6%
egyéb	8	4%

Az internetes források nagy aránya azt mutatja, hogy a pedagógusok szívesen használják az elektronikusan elérhető játékokat. Ezek egy része tanítók által összeállított gyűjtemény, más részük tehetséggondozáshoz, fejlesztéshez kapcsolódó weboldal, fejlesztő- és gyógypedagógusok honlapja, online feladatgyűjtemény, blog, oktatáshoz használható programok, ötletek. Sokan használják a *Nemzeti Köznevelési Portál,* illetve a *Tudásbázis* oktatást segítő anyagait. A digitális feladatgyűjtemények interaktív gyakorlóanyagai és játékai jól hasznosíthatók a differenciált fejlesztésben. A források között gyermek- és játékoldalak is szerepeltek. A válaszadók nagy része feltüntette az alsó tagozatos anyanyelvi neveléshez kapcsolódó Facebook-csoportokat is, ahol lehetőség van a közvetlen tapasztalatcserére.

A játékgyűjtemények hagyományos, könyv formában is elérhetők a tanítók számára. A válaszadók 18%-a nevezett meg olyan kiadványt, amelyből ötleteket merít a játékos nyelvtantanításhoz. A felsorolt művek:

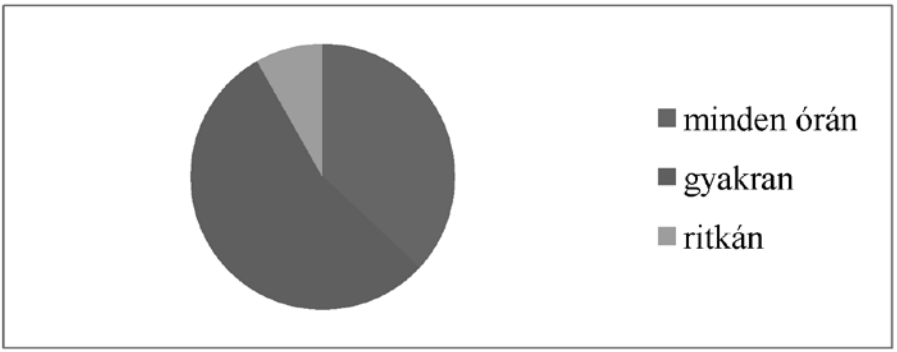
- Baka Judit – Péterfy Emília (2000): Tiritarka madárka. Nyíregyháza
- Balázs Ágnes (2015): Mesélő nyelvtan. Móra Könyvkiadó, Budapest
- Budai Éva (2000): Játsszunk nyelvtant! Korona Kiadó
- Csizmadia Judit – Kurucz István (1998): Szókincskereső – Anyanyelvi játékok. Szalay Könyvkiadó, Kisújszállás
- Deákné B. Katalin (2008): Ki lehetek én? Deák és Társa Kiadó
- Demeter Lázár Katalin (2008): Játszótárs. Geobook, Szentendre
- Demeter Lázár Katalin (2016): Tanulótárs. Geobook, Szentendre
- Fisher, Robert (2010): Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal! Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Esztergályos Jenő (1986): Oktatójátékok kisiskolásoknak. Celldömölk
- Forgács Róbert (2008): Anya – nyelv – csavar. Tinta Könyvkiadó, Budapest

• Forgács Róbert (2017): Anya – nyelv – ész. Tinta Könyvkiadó, Budapest
• Grétsy László (1974): Anyanyelvünk játékai. Gondolat Kiadó, Budapest
• Grétsy László: Nyelvi kreativitás, játékosság az anyanyelvi órán; http://trezorkiado.freeweb.hu/gretsy.html
• Hernádi Sándor (2016): Elmemozgató nyelvi játékok. Móra Könyvkiadó, Budapest
• Hernádi Sándor (1982): Nyelvi próbák. Móra Könyvkiadó, Budapest
• Kaposi László (2013): Játékkönyv, Budapest
• Kós Nóra – Lestyán Erzsébet – T. Hunya Tünde (2010): Kompetenciafejlesztő játékok az 1–4. évfolyam számára. Apáczai Kiadó
• Kovács N. – Pölös A. (2014): Játékmozaik. Mozaik Kiadó
• Murayné Szy Éva (1987): Játékos beszédnevelés. Múzsák, Budapest
• Noé Krisztina szerk. (2008): Játékban a tudás! Játékgyűjtemény. Paks, Nevelési Tanácsadó
• Szondy Zsuzsanna (2015): Csodakert. DOM Kiadó Bt.
• Szűts László (2007): Szójátéktár. Ciceró
• Tóth Erika Katalin (2012): Szó-beszéd. Móra Könyvkiadó, Budapest
• Varga Katalin (2015): Én, te, ő. Móra Könyvkiadó, Budapest

A válaszadók csaknem egynegyede a továbbképzéseken megismert játékokat is felhasználja munkájában. Ötletadóként néhányan kollégáikat is feltüntették. Ami különösen örvendetes, hogy a tanítók nagy arányban saját maguk is állítanak össze játékos feladatokat, illetve olykor beépítik az órába a tanulók által javasoltakat is. Az egyéb válaszok között a kompetencia alapú programcsomag is szerepelt.

7. Milyen gyakran alkalmaz játékokat a nyelvtanórákon?

A válaszadók 39%-a (27 fő) minden órán, 55%-a (40 fő) gyakran, 6%-a (6 fő) ritkán alkalmaz. Ezek az arányok megerősítik, hogy a pedagógusok nemcsak elvi szinten tekintik fontosnak a játékos tanítást, hanem a gyakorlatban is megvalósítják.



8. Nyelvtanórán általában mennyi időt fordít játékra?

A válaszadók legnagyobb része (55 fő – 75%) 5-10 percet fordít játékra, 25%-uk (18 fő) ennél még több időt, 15-20 percet szán játékos tevékenységekre.

9. A nyelvi játékokat az ismeretnyújtás melyik fázisában alkalmazza?

Az ismeretnyújtás fázisa	A válaszok száma	A válaszok aránya
az új ismeret előkészítésében	**53**	28%
az új ismeret nyújtásában	20	11%
az ismeretek alkalmazásában, gyakorlásában	**71**	37%
az összefoglalásban	**46**	24%

A válaszokból látható, hogy a tanítók az ismeretek alkalmazása, gyakorlása során használnak fel a leggyakrabban játékokat. Ennek indoklása a kérdőív második kérdésére adott nem tantárgyspecifikus válaszokból kiolvasható: a játék segíti a tanultak rögzítését, fejleszti az emlékezetet.

A válaszadók ugyancsak nagy arányban jelölték meg az előkészítési fázist. Az ismeretnyújtásnak ebben a szakaszában a játék mindenekelőtt a ráhangolást, a tanulók motiválását segíti, s mivel nem csupán a kognitív, hanem az affektív területen is hat, élménytelibbé, s ezáltal tartósabbá teheti a befogadást.

Az új ismeret nyújtásának fázisában viszonylag kevesebb tanító alkalmaz játékot (11%). Ez összefügghet azzal, hogy az új anyag bemutatása hagyományosan frontálisan történik, s a kiindulópont gyakran valamilyen indukciós szöveg. Ennek kérdésekkel, szempontokkal való megfigyeltetése, elemzése juttatja el a tanulókat a jelenség megértéséhez és megnevezéséhez vagy a szabályszerűség felfedezéséhez. Az ismeretszerzésnek ez a fázisa „komoly" tanulás a gyermekek számára. Ugyanakkor itt is van lehetőség játékra – a problémafelvetés, szituációs játék, szabályjáték, szövegalkotás is lehet alapja a megismerésnek.

A válaszadók 24%-a a tanultak összefoglalása során is alkalmaz játékokat. Ebben a fázisban az ismeretek rendszerezése történik. A logikai viszonyok feltárása, az összefüggések felismertetése és elmélyítése hosszú folyamat, amelyben a játékos módszerek, a vizuális megjelenítések és a tevékenységek több csatornán keresztül hatva segítik a tartós rögzítést.

10. Tapasztalatai szerint a nyelvi játékok alkalmazása hogyan hat a tanulókra?

Ezzel a kérdéssel a tanítók saját tapasztalatait kívántam felmérni. Az általam felkínált lehetőségeken kívül az egyéni észrevételek megfogalmazására is módot adtam. Az eredmények a következő táblázatból olvashatók ki:

Az ismeretnyújtás fázisa	A válaszok száma	A válaszok aránya
örömmel vesznek részt benne	**68**	24%
motiváltabbak a tanulásban	**61**	21%
könnyebben megtanulják az ismereteket	**64**	22%
felszabadultabbak lesznek	46	16%
javul a kapcsolatteremtő képességük	42	15%
nem veszik eléggé komolyan a tanulást	**2**	1%
a játék eltereli a figyelmüket a lényegről	1	0,6%
nincs kimutatható hatásuk	-	-
egyéb	4	1,4%

Látható, hogy a tanítók a nyelvtanórai játéknak szinte kizárólag pozitív hatásait tapasztalják. Az egyes állítások aránya kiegyensúlyozott, ami azt mutatja, hogy a válaszadók mind a tanulók motiváltságát, mind az örömteli, felszabadult légkört a játékos tevékenységeknek tulajdonítják. A könnyebb tanulást és a kapcsolatteremtő képesség javulását ugyancsak a játék hozadékának tekintik. A tanítók egyéb megjegyzései között ehhez kapcsolódott még a segítőkészség növelése és a közösségformáló erő, valamint a tanultak sokkal hatékonyabb szintetizálása, asszociatív alkalmazása. Az is megfogalmazódott, hogy a játék hozzájárul a tanultak sikeresebb alkalmazásához. Egy esetben a válaszadó negatív hatásokról is beszámolt, egy másik pedagógus lehetséges veszélyként fogalmazta meg azt, hogy a játék miatt a tanulók nem veszik elég komolyan a tanulást.

Összegzés

Tanulmányomban a játéknak az alsó tagozatos nyelvtantanításban betöltött szerepét vizsgáltam. Pedagógusok körében végzett felmérésem eredménye igazolta a gyermeklélektannak és az oktatásmódszertannak a gyermek és a játék kapcsolatára vonatkozó számos megállapítását. A 6–10 éves korosztály tanításában szükség van a játékra, mivel az örömtelibbé, és ezen keresztül hatékonyabbá teszi az ismeretek átadását és megszerzését. A kutatásomban részt vett tanítók visszaigazolták, hogy ennek az élményközpontú szemléletnek az anyanyelvről való iskolai tapasztalatszerzésben is van létjogosultsága. Örvendetes, hogy

a pályakezdő és a hivatásukat évtizedek óta gyakorló pedagógusok egyaránt igényesek az önművelésre és a tájékozódásra a játékos nyelvtantanítás terén is. Ez fontos feltétele annak, hogy a nyelvtan a tanulók egyik kedvelt tantárgya legyen, vagy ami még lényegesebb, a gyermekek anyanyelvük valóban hozzáértő (kompetens) használóivá váljanak.

Irodalomjegyzék

1. Adamikné Jászó Anna (2008): Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Budapest: Trezor Kiadó

2. Besir Anna – Gaspáricsné Kovács Erzsébet – Koós Ildikó (2015): Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

3. Didaktika (szerk.: Falus Iván) (2003). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

4. Korintus Mihályné dr. – dr. Nyitrai Ágnes – Rózsa Judit (2003): Játék a bölcsődében. Módszertani levél. Budapest: NCSSZI

5. Kovács György – Bakosi Éva (2005): Játék az óvodában. Debrecen: Didakt

6. Körmöci Katalin (2015): Óvodapedagógiai kislexikon. Budapest: Flaccus Kiadó

7. Szilágyi Imréné (2000): A kisdiáknak is életeleme a játék. Fordulópont, 9.

8. Szilágyi N. Sándor (2000): Miért tanulod a nyelvtant? Nyelvtani kiskalauz (Részletek a szerző Ne lógasd a nyelved hiába! című kötetéből). Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége

9. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete *Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára*

http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html Utolsó megtekintés: 2017. 09. 13.

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány a névtani ismeretek tanítóképzésben való oktatásának lehetőségeit, szükségességét helyezi a középpontba, valamint azt kutatja, hogy a leendő pedagógusok oktató-nevelő munkájuk során miként hasznosíthatják névtani ismereteiket. Bemutatja, hogy a tanító szakos hallgatók tanulmányaik során a névtan mely területeivel találkoznak. Megvizsgálja a névtannak, valamint a nyelvészet egyéb területeinek a kapcsolatát a tananyagban. Rávilágít az ötletesen és életszerűen összeállított elméleti tudnivalók fejlesztő jellegére, a tananyagban szereplő példák helyesírási tudnivalóira.

3–6. osztályig áttekinti az OFI-s magyar nyelvtan, valamint anyanyelv és kommunikációs tankönyveket, rámutatva az azokban fellelhető névtannal kapcsolatos tartalmakra. Névtani szempontból értelmezi, láttatja a tananyagban feldolgozott tulajdonnevekhez kapcsolódó elméleti ismereteket, feladatokat.

A tanulmány a tanítóképzés egyik céljaként egy olyan komplex szemléletmód kialakítását fogalmazza meg, amely a magyar nyelv és irodalom tárgyat az anyanyelvi nevelés eszközeként értelmezi. Fontos feladatnak tartja, hogy a leendő tanítók az egyes fejlesztési területeket ne elkülönülten, hanem egymással összefüggő elemekként kezeljék.

Kulcsszavak: névtani ismeretek az oktatásban, megjelenítésük az OFI-s tankönyvekben, pedagógiai jelentőség, fejlesztő jelleg

SUMMARY

This study focuses on the possibility and necessity of onomastics in primary school teachers' training. It analyses how prospective teachers can apply their onomastic skills in teaching. It presents which domains of onomastics are present in primary school education. The paper examines the relationship of onomastics and other fields of linguistics in primary school education. It presents the developing effect of academic knowledge and ortographic rules of textbook examples.

The study analyses new, pilot grammar books for primary school classes from 3rd to 6th and also highlights their onomastic contents. It interprets the theory and exercise of proper names.

The author formulates one aim for teacher training, i.e. the formation of a complex aspect, which defines the subject of Hungarian language and literature teaching as a tool of mother-tongue education. He considers the educational units not to isolate, but to be taught in a coherent manner.

Keywords: onomastic skills in education, new, pilot grammar books, pedagogical relevance, developmental feature

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 81'373.2:37
371.13
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. szeptember 29.
Az elfogadás időpontja: 2017. december 17.
Terjedelem: 54–64

GASPARICS Gyula
főiskolai tanár
Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Vác
gasparics.gyula@avkf.hu

A NÉVTANI ISMERETEK OKTATÁSÁNAK SZÜKSÉGESSÉGÉRŐL A TANÍTÓKÉPZÉSBEN

Necessity of onomastics in Education

Značaj i neophodnost onomastike na učiteljskim fakultetima

Bevezető gondolatok

A magyar nyelv oktatása során hagyományosan a leíró nyelvtan nagy egységeit, így a hangtani, szókészlettani, szófajtani, szóalaktani, mondattani, jelentéstani, szövegtani ismereteket helyezzük előtérbe, tanítjuk meg tanító szakos hallgatóinknak. Ezek mellett az egyéb részterületek, a retorikai, dialektológiai, névtani tudnivalók oktatása valamelyest háttérbe szorul, ha ugyan az alapképzésben sor kerül rá egyáltalán. Tanulmányomban a névtanhoz kapcsolódó tudnivalók átadásának szükségességére és célszerűségére kívánom felhívni a figyelmet, nem titkolva célomat, hogy mind az oktatókat, mind pedig a hallgatókat megnyerjem a névtannal való foglalkozás ügyének.

Névtani ismeretek a tanítóképzés tananyagában

Adamikné Jászó Anna a tanítóképzésben általánosan használt, *A magyar nyelv könyve* című munkájában viszonylag rövid terjedelemben (Adamikné, 2007, 607–639), ám igen sokoldalúan foglalkozik a névtani ismeretekkel. Bemutatja a magyar személynévadás történetét az ősmagyar és az ómagyar kortól a középmagyar és az újkoron át egészen napjainkig, végül pedig elérkezik a magyar névdivatig. A névhangulat fontosságát hangsúlyozva szól a névesztétikai szempontokról, majd a becézőnevek sokszínűségét mutatja be. A családnevek ismertetésekor végigköveti azok történetét, s ehhez kapcsolódóan – a 2004. január 1-jétől hatályos családjogi törvény rendelkezéseit is figyelembe véve – a házasság utáni névviselés formáit. A ragadványnevek témaköre különösen izgalmas terület; ennek

keretében a szerző nem csupán a háromelemű személynévadás rendszerének kialakulását követi nyomon, hanem a megszólításokat illetően a pragmatikai vonatkozásokra is kitér.

A személynevek rendszerének áttekintését a helynevek bemutatása követi. Ennek során a hallgatók megismerkedhetnek a földrészek, országok, tájak neveivel, a község- és városnevekkel, a belterületi és külterületi nevekkel, majd ezt követi a csillagnevek, az állatnevek, az intézménynevek, a tárgynevek, a címek, az áru- és márkanevek, az eseménynevek, valamint az írói névadás különböző típusainak bemutatása.

Látható, hogy a felsorolás igen gazdag, s mindenképpen alkalmas arra, hogy felkeltse az olvasóban az érdeklődést a névtudomány iránt. A könyvben felvonultatott ismeretanyag azonban a későbbiekben jócskán bővíthető. Így például a tulajdonnevek természetéről Hajdú Mihály *Általános és magyar névtan* című munkájában új szempontot fogalmaz meg: *„A tulajdonnév tehát főnévként illeszkedik be a kommunikációba (mondatba, szövegbe), de nem a közszavakhoz hasonlóan gondolatközlő eleme annak, hanem azonosító funkciójú, s így független a többi szófajtól, azok mellett külön rendszert alkot"* (Hajdú, 2003, 131). A szerző emellett mélyrehatóan foglalkozik a köznevek és tulajdonnevek összefüggéseivel, a tulajdonnevek köznevesülésével, a denotáció jelenségével. Feltárja a névváltozások okait, s részletesen bemutatja a névadás névlélektani vonatkozásait. Láttatja a tulajdonneveket a nyelvtani rendszerben, s kitér a nevek grammatikájára is. Érdekes, gyakorlati szempontú bemutatás a könyvnek a tulajdonnevek lefordításával foglalkozó fejezete.

A névtan és a leíró nyelvészet kapcsolata

A névtani ismeretek a nyelvtan más területeinek oktatásába is hatékonyan bekapcsolhatók; így például a hallgatók számára talán száraznak tűnő leíró nyelvtani tananyag is színessé, érdekessé tehető. Varga Józsefné erről így ír: *„A névtan tanítása, tanulása mellett szóló fontos érv, hogy segítségével elmélyíthetik nyelvészeti ismereteiket"* (Varga, 2017, 59).

Állítását a morfológia, a földrajzi nevek, a hagyomány szerint írt családnevek, a településnevek, az utca- és intézménynevek köréből hozott példákkal igazolja. S valóban; e gondolatmenetet követve számtalan érdekes jelenség vetődik fel. A köznevek esetében a *-ba/-be* és a *-ban/ben,* illetve a *-ra/-re,* valamint az *-on/-en/-ön* esetragok használata többnyire egyértelmű; *a városba indul, gyárban dolgozik, kimegy a mezőre, az udvaron nézelődik*. A tulajdonnevek esetében azonban ez már koránt sincs így; a *Debrecen, Veszprém,* avagy a *Nyíregyháza, Gyula* szóalakok toldalékolása – e városok országos ismertsége okán – valamennyi anyanyelvhasználó számára magától értetődő (*Debrecenbe/Debrecenben, Veszprémbe/Veszprémben,* de *Nyíregyházára és Nyíregyházán*, illetve *Szegedre* és *Szegeden*), azonban számos kistelepülés nevének toldalékolásában már elbizonytalanodás figyelhető meg.

Érdekességként említhetjük azt is, hogy a *Magyarország* szót, amihez korábban a *-ban/-ben* ragot kapcsoltuk, ma már *Magyarországon* formában használatos. E téren némi párhuzam fedezhető fel az orosz nyelv elöljárószó-használatával; az oroszban a *-ba/-be;-ban/-ben* viszonyragoknak a *в* elöljárószót feleltethetjük meg, míg a *-ra/-re* és az *-on/-en/-*

ön viszonyragoknak a *на* elöljárószót. A magyar nyelvből kiindulva tehát a helyviszony kifejezésére logikusnak tűnhetne a *в Украине* forma használata, nyelvhasználati szempontból azonban mégis a *на Украине* alakításmód a helyes.

E kérdésben a *Nyelvművelő kézikönyv*nek a földrajzi nevek helyhatározói ragjait bemutató szócikke segít eligazodni; ebből – egyebek közt – megtudhatjuk, hogy belviszonyt kifejező ragokat kapnak a megyenevek, a *-ság/-ség* képzős tájnevek, a *-falu* és *-szombat* utótagú, valamint a *-j, -m, -ny* és *-i* hangzókra végződő településnevek.

Ezzel szemben külviszonyragokat kapnak a *-halom, -hegy, -hely, -patak, -sziget, -vár, -várad* település, illetve településrésznevek.

Tanórai szemléltetésre is kiválóan alkalmas, hogy az esetek többségében a ragkapcsolás alapján is meg tudjuk különböztetni az azonos alakú megye- és városneveket *(Békésben ~ Békésen; Tolnában ~ Tolnán)*, ez azonban már nincs így a *Komárom* megye-, illetve városnév esetében (vö. NyKk., 675–676).

A szócikkben – mindezek mellett – további hasznos tudnivalókat olvashatunk a földrajzi neveinkhez kapcsolódó helyhatározóragokról.

A toldalékmorfémák oktatása mindenképpen hatékonyabbá tehető a becézőnevek gazdag toldalékrendszerének bemutatásával. *A magyar nyelv könyve* a kicsinyítés, becézés kifejezésére számos névtani példát vonultat fel: -ka/-ke: *Dorka;* -i: *Peti, meki ('McDonalds');* -is: *Maris, Boris;* -csi: *Pircsi;* -ca: *Teca;* -ci: *Anci, Jenci;* -u: *Samu;* -us: *Rékus, Ildus;* -uka: *Pistuka, Iluka;* -ika/-ike: *Ferike;* -ikó: *Anikó;* -kó: *Jankó, Ferkó;* -ók/-ők: *Erzsók;* -a: *Kata, Laca;* -ó/-ő: *Kató, Pető* (Adamikné, 2007, 312–313).

Látható, hogy a felsorolásban mindössze egyetlen nem keresztnévi példa, a *meki ('McDonalds')* szerepel, ami a fiatalok körében oly népszerű gyorsétterem nevének rövidítése. Általánosságban elmondható, hogy a becéző képzők jellemzően a személynevekhez kapcsolódnak, azonban névlélektani tényezők az éttermek, közterületnevek (*Köki* ← *Kőbánya-Kispest metróállomás*), földrajzi nevek (*Balcsi)* körében is kialakíthatnak rövidítéseket. Közülük a *Köki* a köré szerveződő üzletek, irodák, parkoló előtagjává válva önálló életre kelt: *Köki Terminál, Köki Cukrászda, Köki Nyomda*.

Érdemes szólni e rövidítések helyesírási vonatkozásairól is. *A magyar nyelv könyve* a *meki ('McDonalds')* példát – helytelenül – kis kezdőbetűvel írja (Adamikné, 2007, 312). A szó a rövidítés miatt nem veszíti el tulajdonnévi szófaji jellegét, ezért nagy kezdőbetűvel írandó. Hasonlóképpen problémás lehet a mozaikszó-alkotással létrejött *Köki* szerkezet helyesírása is. E példák sem *A magyar helyesírás szabályai 12. kiadás*ának, sem pedig a Laczkó Krisztina–Mártonfi Attila: *Helyesírás* című könyvének szótárjegyzékében nem szerepelnek. A *Köki* írásmódjáról az AkH. 12. kiadásának 286. szabálypontja rendelkezik.

A névtani ismeretek hasznosíthatósága más tananyagrészek elsajátíttatásában

A névtani ismeretek számos más tananyagrész tanításában is eredményesen felhasználhatók. Erdélyi Erzsébet *A komplex szemlélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben* című

tanulmányában így ír erről: „*A névtan (onomasztika) interdiszciplináris jellege nyilvánvaló. Mint a nyelvtudomány része, alaktani, jelentéstani, stilisztikai vizsgálatra éppúgy alkalmas, mint pl. a helyesírási képesség fejlesztésére vagy esztétikai érzékünk, a névkultúra iránti fogékonyságunk alakítására, a nyelvi illem szabályainak érzékeltetésére*" (Erdélyi, 2015, 67).

Így például a toldalékolás ismeretanyagához kapcsolódóan a tulajdonnevek egy sajátos csoportjának, a ragos címek toldalékolásának tudnivalóira is felhívhatjuk diákjaink figyelmét, illetve a használatot illetően gyakorlati tanácsot is adhatunk nekik. Zavaróan hatna, ha a *Szülőföldemen* verscímhez közvetlenül kapcsolnánk a *-ben* határozóragot, helyette inkább a kiegészítés, körülírás javasolható: *Petőfi Szülőföldemen című versében…* Ha viszont két különböző viszonyt kifejező rag kapcsolódik, az már kevéssé stílusromboló: *Már másodszor olvasom a* Légy jó mindhalálig*-ot.* Ezekben az esetekben is ajánlatos felhívni a figyelmet a helyesírási tudnivalókra; a ragra végződő címekhez a ragokat és a jeleket kötőjellel kell kapcsolni.

A szófajok tanítása során a névelők és a tulajdonnevek kapcsolatára is kitérhetünk. Amíg a tulajdonnevek legnagyobb többségéhez, így a tárgynevekhez, a földrajzi nevekhez, a csillagászati nevekhez, az intézménynevekhez névelőt kapcsolunk, addig a személynevek előtti névelőhasználatot sokan nyelvhelyességi hibának tartják. Előbbiek esetében is különbséget kell tennünk a határozott és a határozatlan névelők használatát illetően. Mivel a névnek egyedi, határozott jelentéstartalma van, így némelyek előtt csak határozott névelő állhat, sőt a névelőhasználat nyelvhelyességi szempontból kötelező (*A hétvégén kirándulunk* ***a*** *Mecsekbe./Az éjszakai égbolton megcsodálták* ***a*** *Göncölszekeret./****Az*** *Eötvös Loránd Tudományegyetemen magas színvonalon folyik az oktatás.*), addig a kitüntetések és díjak vagy márkanevekhez elől a határozott névelő elhagyható (*Munkája elismeréseként Kossuth-díjjal tüntették ki./Zanussi mosógépet vásárolt.*), avagy például a tárgynevek esetében határozatlan névelő is kitehető (*A Boeing 787-es korszerű repülőgép./ Egy Boeing 787-es repülőgép húzott el fölöttük.).*

Az állatnevek előtt csak határozott névelő állhat, de a névelő el is maradhat (*A Cirmi fogta meg az egeret./A két kutya után Cirmi is odajött.*)

Természetesen még számos további példát hozhatnánk, azonban a felsoroltakból is látható, hogy az egyes névtípusok kijelölhetik, illetve korlátozhatják egy másik szófaj, esetünkben a névelők használatát.

A pedagógusok névtani ismereteinek hasznosíthatósága az oktatásban

A tanító szakos hallgatók tanulmányaik lezárásával, oklevelük megszerzésével Magyarországon az általános iskolák 1–4. osztályában való tanításra kapnak képesítést. Amennyiben ehhez magyar műveltségterület kapcsolódik, úgy a magyar nyelv és irodalom tantárgyakat 5–6. osztályban is taníthatják. A hivatásra való felkészítés célja nem csupán a korábban tanult ismeretek felidézése, szükség szerinti kiegészítése, elmélyítése, hanem egy olyan komplex szemléletmód kialakítása, amely a magyar nyelv és irodalom

tárgyat az anyanyelvi nevelés eszközeként értelmezi. A képzés fontos feladata, hogy a leendő tanítók az egyes fejlesztési területeket – beszéd, olvasás, írás, írásbeli szövegalkotás, nyelvtan, helyesírás – ne elkülönülten, hanem egymással összefüggő részekként kezeljék, az egyes területek ismeretanyagában pedig láttassák meg tanítványaikkal a nyelvhasználat különböző elemei közötti kapcsolódási pontokat. Erre lehet példa a névtan és a grammatika összefüggéseinek feltárása is.

Névtani ismeretek az OFI-s tankönyvekben

Ha a leendő tanítók névtudományi ismereteinek hasznosításáról szeretnénk képet kapni, úgy célszerű megvizsgálni a tananyagban megjelenő névanyagot és az általa kínált oktatási és nevelési lehetőségeket. Ennek alapján 3–6. osztályig (a második osztályos nyelvtankönyvben nincsenek a névtannal közvetlenül kapcsolatba hozható fejezetek) áttekintettem az OFI által kiadott *Magyar nyelvtan*, illetve *Anyanyelv és kommunikáció* tankönyveket. Tulajdonnévi példák mindegyikben szép számmal találhatók, most azonban csak azokat a tananyagrészeket emelem ki, mutatom be, amelyek kifejezetten a nevek valamely csoportjával foglalkoznak, azt állítják középpontba.

Elsőként a harmadik osztályosok *Anyanyelv és kommunikáció 3.* című tankönyvét emelem ki, amely tizenöt oldalon át tárgyalja a főneveket. Ebben elsőként fő kategóriáit mutatja be, majd ezt követően, a *Saját nevek* témakörben foglalkozik részletesen a nevekkel. A kapcsolódó feladatokban megjelennek a tulajdonnevek különböző típusai; a személynevek, köztük is a keresztnevek, az állatnevek, a földrajzi nevek, az égitestek neve, az intézménynevek, a címek típusai. Ezekkel kapcsolatban a könyv a tanulók figyelmét a tulajdonnevek helyesírásának megfigyelésére is felhívja. Az autómárkák személynévi eredetére való utalás igazán ötletes feladat; ezt a tankönyv, lehetőséget adva a pedagógusnak az összefüggések értelmezésére, nem fejti ki részletesen. A tulajdonneveknek a szövegből való kikerestetése összetett feladat; egyrészt több tulajdonnévtípus (településnév, keresztnév, keresztnevek becézett formája, intézménynév, tárgynév, könyvcím) is megjelenítődik benne, másrészt pedig a szerzők ezúttal is ráirányítják a gyerekek figyelmét a pontos helyesírásra való odafigyelésre. Kreatív, ismeretbővítő feladat az adott főnévcsoportokhoz (termékek, személyek, állatok, helyek, égitestek, intézmények neve, alkotások címe) kapcsolódó gyűjtőmunka.

A harmadik osztályos tankönyvben tulajdonnevekkel emellett még a melléknéveket bemutató fejezetben találkozunk; a helyesírási tudnivalókat összefoglaló rész a felsorolt földrajzi nevek, városnevek, országnevek *-i* melléknévképzős származékszavainak kis kezdőbetűvel való írásmódjára hívja fel a figyelmet.

A negyedik osztályos tankönyv hasonlóan érdekes pedagógiai és módszertani információkkal szolgál a nevekkel kapcsolatban. Először felelevenítteti a tulajdonnevekről tanultakat, majd ismert magyar alkotók összekevert család- és keresztneveinek helyreállítása következik, végül pedig fogalommagyarázatra kerül sor. Igazán ötletes feladat a fér-

finevek és azok nőinév-változatainak párosíttatása is. A becéző változatok összegyűjtetése – közvetett módon – a tanulók szóalaktani ismereteit gazdagítja.

A földrajzi nevek témaköre is életszerű feladattal indul; a gyerekek egy futóverseny plakátjáról ismerkednek meg velük, s a hozzájuk kapcsolódó városrésznevekkel, közterületnevekkel, tárgynevekkel, közlekedési eszközök nevével.

Két tantárgy ismereteit kapcsolja össze az a feladat, amely utótagok megadásával kerestet földrajzi neveket, a szótagjaikban összekevert városnevek, majd pedig a megyék nevének atlaszból történő kikerestetése országismeretet és kreativitást vár el a gyerekektől. Ennél némileg nehezebb feladat a városnevek összekevert betűkből való helyreállítása, ezt követően pedig annak megnevezése, hogy mely település melyik megyének a székhelye. Miután a gyerekeknek a megoldásokat a füzetükbe is le kell írniuk, így nem csupán a városneveknek, hanem a többelemű előtagból álló megyék nevének a helyesírását is gyakorolják.

Hasznos tudnivalókat tartalmaz a bolygók nevével foglalkozó rész is, amit a Föld–Hold és a Föld–Nap távolságra rákérdezve a témakörön kívüli tudnivalókkal egészít ki a feladat. Megszívlelendő az a helyesírási iránymutatás is, ha a *nap, hold, föld* szavakat nem égitestként említjük, akkor kis kezdőbetűvel írjuk őket.

Az **intézménynevek**kel kapcsolatos ismeretek felvezetése egy vándorkiállításra invitáló plakáttal történik. A kiállítások helyszínei óvodák, iskolák, illetve egy múzeum.

A tulajdonnevek szövegből való kiválasztását követően páros munka következik; a gyerekek egymásnak diktálják le a felsorolt intézményneveket. A feladat után a tankönyv egyértelműsíti a *pályaudvar, repülőtér, mozi, vendéglő, fürdő stb.* utótagú tulajdonnevek helyesírását.

A továbbiakban a **címek**kel, s azoknak is két fajtájával, az *állandó* és az *egyedi címek*kel ismerkednek meg a tanulók. A bevezető felhívja a figyelmet a két típus – helyesírásukat is befolyásoló – megkülönböztetésének fontosságára.

A bevezető feladatokban a gyerekek korosztályához kapcsolódó, általuk ismert újság- és mesecímek szerepelnek. Ezekben a szerzők a nagy kezdőbetűket piros színnel jelölik, emellett megfigyeltetik a gyerekekkel, hogy a különböző címekben mikor kell nagy, illetve kis kezdőbetűt használni. Emellett az átfogóbb helyesírási összegzések sem maradhatnak el; ezekből megtudhatjuk, milyen kezdőbetűkkel kell írni az újságok és folyóiratok címét (*állandó címek*), valamint a művészeti alkotások, műsorok címét (*egyedi címek*). A címeket követő írásjelhasználattal kapcsolatban is útbaigazítást kapunk; a címek után sohasem állhat pont, kérdőjel és felkiáltójel azonban igen.

A témakör végén a tankönyv az *egyéb tulajdonnevek*kel foglalkozik. Kedves gondolat, hogy az állatnevek bemutatásakor Magyarországon közkedvelt rajzfilmek ismert szereplőivel – Frakk-kal, Lukréciával és Szerénkével, Kukorival és Kotkodával, dr. Bubóval és másokkal is – találkozhatunk. Némelyik ilyen név a beszélő nevek közé is besorolható, ami a névadási formák motivációjára is ráirányíthatja a tanulók figyelmét. A feladat emellett valódi állatneveket is kerestet a gyerekekkel.

Ugyancsak e körben találkozhatunk a *kitüntetések és díjak* nevének írásmódjával. A könyv ezeket is két csoportba osztja, majd nagyon pontos szabályt fogalmaz meg helyes írásmódjukat illetően.

Az összefoglaló fejezetben András apostolról olvashatunk egy rövid történetet. Ebből megtudhatjuk, hogy e férfinév változatai napjainkban is népszerűek, illetve több településünk is őrzi Szent András nevét.

A témakört a tanult fogalmak felsorolása és főnevek, köztük tulajdonnevek toldalékolása zárja.

Bár a főnevek, köztük a tulajdonnevek rendszerezését, a kapcsolódó helyesírási tudnivalókat a bemutatott fejezet foglalja össze, a tankönyv más, a melléknevekkel foglalkozó tananyagrészében is találkozunk nevekkel. A beszélő nevek csoportjába tartozó *Szeleburdi Szilárd, Feleselős Ferenc, Zsugori Zsiga* stb. alliteráló fantázianevek kiváló eszközei a szófajváltás bemutatásának, amit a könyv a későbbiekben is részben tulajdonnevekkel szemléltet.

A dátum és a keltezés című fejezetben is találkozunk tulajdonnevekkel; a dátumoknak nem, azonban a keltezéseknek kötelező eleme annak a településnek a megjelölése, ahol az adott írásmű létrejött.

A tankönyv végén található fejezet, *A névszók helyesírása* is értelemszerűen magában foglalja a korábban már megtanult személynevek, intézménynevek, címek és földrajzi nevek különböző típusait.

Amint arról már tanulmányom elején szóltam, a magyar nyelv és irodalom műveltségterületet végzett pedagógusokat képesítésük feljogosítja arra, hogy az e körbe tartozó tantárgyakat felső tagozaton is tanítsák. Ezért az 5. és 6. osztályos *Magyar nyelvtan* tankönyveket is áttekintettem, hogy a bennük szereplő tananyagban fellelhetők-e névtani vonatkozások.

Az ötödik osztályos nyelvtankönyv fő témakörei a *kommunikáció,* a *beszédhangok és betűk,* a *szavak szerkezete,* a *magyar helyesírás,* a *szavak jelentése,* a *szövegtípusok, illetve a fogalmazás*. Ezek közül a helyesírási fejezetben találhatunk névtani vonatkozásokat. A könyv a hagyomány elvét tárgyalva történelmi családneveket hoz példaként *(Batthyány, Wesselényi)*. Az egyszerűsítés elvének bemutatásában pedig a tulajdonnevek toldalékolásának szabályait szemlélteti; *Hesinki + i → helsinki, Zamárdi + i → zamárdi.*

A jelentéstani témakörben az azonos alakúság egyik példája ugyancsak érinti a neveket – *horvát* népnév – *Horváth* családnév.

A levél jellemzői tananyagrészben a szerzők a levélírás szabályairól szólva kitérnek a megszólítás írásmódjára, a keltezésre és az aláírásra is. A helyes dátumozást követő tudnivalók ismertetésekor azonban keveredik a gyerekek által már negyedik osztályban megtanult *dátum* és a *keltezés* fogalma; a dátummal csupán az évszámot, hónapot és napot, míg a keltezéssel mindezek mellett az írásmű keletkezésének a helyszínét is rögzítjük. (Ugyancsak pontosabb fogalomhasználat kívánkozott volna a megszólított írásmódjára vonatkozóan; azt ugyanis nem nagybetűvel, hanem nagy kezdőbetűvel írjuk.)

A hatodik osztályos nyelvtan tanítása során gazdag lehetőség kínálkozik a leendő pedagógusok névtani ismereteinek hasznosítására. A tankönyv *A névszók és a határozószók* fejezetében elsőként a főnévről korábban tanult ismereteket eleveníti fel. A bevezető ki-

emeli a közneveket, felsorolja kategóriáit, a tulajdonneveket azonban csupán megemlíti, utalva arra, hogy azokat részletesen a későbbiekben tárgyalja. Helyesírásukkal kapcsolatban azonban megjegyzi, hogy mondaton belül is nagy kezdőbetűvel írandók.

A tulajdonnevek csoportjai tananyagrész tisztázza a tulajdonnév fogalmát, bemutatja annak fajtáit; a *személyneveket,* a *földrajzi neveket,* az *állatneveket,* a *tárgyneveket,* a *csillagászati neveket,* az *intézménynéveket,* a *címeket,* a *kitüntetések és díjak nevét,* a *márkaneveket.* Az egyes csoportokhoz gazdag, életszerű, a tanulók ismeretanyagában meglévő példákat kapcsol, kiváló lehetőséget kínálva a pedagógusnak e példaanyag bővítésére, névtani alapú magyarázatára.

A témakörhöz kapcsolódó feladatok (saját fantáziaállat kitaláltatása minél érdekesebb névvel) a kreativitást fejlesztik, az utcai táblákon olvasható tulajdonnevek gyűjtetése gyakorlati tevékenység, míg a több szóból álló, igét is tartalmazó címek kerestetése szófaji ismereteket is feltételező feladat.

Ugyancsak érdekes a személynevek, ezen belül is a *családnevek*, a *keresztnevek,* a *becenevek* és a *ragadványnevek* csoportjának bemutatása. Ezek mellett természetesen más névtípusok is léteznek, így például az egyházi rendi nevek – a későbbiekben megjelenő egyházi iskolai tankönyvekben remélhetőleg ezekről is szó lesz.

A pedagógusok e témakörben is felhívhatják a figyelmet az idegen eredetű és divatos keresztnevek anyakönyvezhetőségére, a becenevek gazdag toldalékolhatóságára, a névalliterációra, a névstilisztikára, a névöröklésre, a névváltoztatásra, a régies írásmódú családnevek helyes írásmódjára, valamint a hosszú mássalhangzóra végződő családnevek toldalékolásának tudnivalóira.

Mindezek mellett a gyakorlatban nem kevés bizonytalanságot okozó idegen, néma betűre végződő családnevek toldalékolása mellett a két- vagy többelemű családnevek *-i* és *-s* melléknévképzős toldalékolása is megjelenik a tananyagban.

Kifejezetten névtani szempontú megközelítést hordoz a feladatok után következő *Kitekintő*, amely a felsorolt családnevek származás és foglalkozás szerinti eredetére utal vissza; az eredet szerinti visszakövetkeztetést a gyerekekkel végezteti el.

A tananyag a földrajzi nevek bemutatásakor is kiemelt figyelmet fordít a kapcsolódó helyesírási ismeretek megtanítására. Ennek megfelelően bemutatja a megyék és közterületek nevét, a mai és történelmi államneveket, a több szóból álló, kötőjellel kapcsolt földrajzi neveket. Ugyancsak névtudományi vonatkozása van *A nevek eredete* feladatnak, amelyben a gyerekeknek a felsorolt földrajzi nevekhez „eredetmondát" kell kitalálniuk, avagy utána kell nézniük a néveredetnek. Egészen biztosan pezsdítően hat a tanóra hangulatára további beszédes vagy tréfás földrajzi nevek kerestetése is.

A tananyagban foglaltakon kívül a pedagógusok még természetesen számos egyéb vonatkozásra is utalhatnak, így például a szólásainkban és közmondásainkban előforduló hely- és személynevekre (*Elmehet* Kukutyinba *zabot hegyezni*. vagy *Másról beszél, mint* Bodóné, *mikor a bor árát kérdik*.), a népmesei helynevekre, a településnév-változásokra (*Pannonhalma,* korábban *Győrszentmárton*; *Széphalom,* korábban *Bányácska* – nevét az itt élő Kazinczy Ferenc adta).

A következő tananyagrészben (*A melléknévvé váló tulajdonnevek helyesírása*) a szófajváltásból adódó származékszavak írásmódjának típusait ismerhetjük meg. (A bevezető kérdésben *Tulajdonnevek kisbetűvel* megfogalmazás szerepel, a *kisbetű* fogalom helyett – ahogyan erre a *nagybetű/nagy kezdőbetű* esetében már utaltam – a *kis kezdőbetűvel* szerkezet lett volna helyes.) Az egyelemű tulajdonnevek helyesírási szabályait a több különírt elemből álló tulajdonnevekből képzett melléknevek írásmódjának tudnivalói követik; a sort a több tagból álló földrajzi és személynevek nyitják, utánuk az intézmény- és államnevek, majd a címek következnek.

A tananyaghoz a pedagógusok természetesen egyéb példákat is kapcsolhatnak. A tulajdonnevek nagy kezdőbetűs írásmódja nem csupán melléknévvé, hanem köznévvé válásukkor is kis kezdőbetűsre vált, miközben jelentésváltozás is végbemegy. *Garai János: Az obsitos* című költeményében szereplő *Háry János* nevének kis kezdőbetűs, egybeírt formája mára a nagyotmondó ember szinonimájává vált, s a *petőfieskedő* jelző sem éppen elismerést vagy dicséretet jelent. A kis kezdőbetűs írásmód inkább a negatív értékrend irányába tolja el a szóhangulatot. Toldi Miklós neve a szálfatermetű emberek megjelöléseként sem írandó kis kezdőbetűvel *(Ő egy igazi Toldi Miklós.)*.

Általános és magyar névtan című munkájában Hajdú Mihály is foglalkozik e jelenséggel: *„A nyelvi vonatkozása a köznevesülésnek annyi, hogy a tulajdonnév átkerül az identifikáció szintjéről a kommunikácó szintjére: denotátum helyett jelentést kap a hangsor vagy betűsor"* (Hajdú, 2007, 72). A nyelvi vonatkozás értelmezése mellett Hajdú Mihály figyelme a köznevesült tulajdonnevek helyesírására is kiterjed: *„Sok esetben ez együtt jár helyesírási változással is: a tulajdonnévi jel (nagybetűs kezdés) elmarad"* (Hajdú, 2007, 72).

A tankönyv további részében a névmásokhoz kapcsolódóan is előfordulnak nevek; a tudásellenőrzés során a gyerekeknek a felsorolt mondatokban kiemelt család- és keresztneveket személyes névmásokkal kell helyettesíteniük.

Az internet és a sajtó világa témakör névtani vonatkozású ismeretei gyermeklapokhoz, könyvtárakhoz, könyvkiadókhoz, szótárakhoz kapcsolódnak.

Látható, hogy az OFI-s tankönyvekben bőséggel találkozunk nevekkel. A tananyagba való beépítésük sokrétű, ötletes, helyesírási tudnivalóik megtanítása kellően alapos. Más szófajokkal való kapcsolatuknak, toldalékolásuknak, stiláris értéküknek a bemutatása bővíti, gazdagítja a gyerekek ismereteit. Nyelvünk e kincseinek értő bemutatása azonban csak magasan képzett, a névtani ismeretek iránt kellően motivált pedagógusoktól várható. A névtani ismeretek pedagógiai hasznáról Erdélyi Erzsébet így ír: ez „*…különösen jelentős, hiszen nagyfokú tanulói aktivitást igényel, komplex szemléletet kíván, a holt ismeretet élő cselekvéssé alakítja, az élményszerű, tapasztaláson alapuló ismeretszerzést bátorítja*" (Erdélyi, 2015, 67).

Mindenképpen indokolt tehát, hogy a leendő pedagógusok képzésében kellő hangsúlyt kapjon a névtani ismeretek oktatása.

Kulcsszavak: *névtani ismeretek az oktatásban, megjelenítésük az OFI-s tankönyvekben, pedagógiai jelentőség, fejlesztő jelleg*

Szakirodalom:

A magyar helyesírás szabályai 12. kiadás (2015). Budapest: Akadémiai Kiadó

A magyar nyelv könyve (főszerk.: Adamikné Jászó Anna) (2007). Budapest: Trezor Kiadó

Anyanyelv és kommunikáció 3. osztályosoknak (2017). Eger, Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Erdélyi Erzsébet (2015): A komplex szemlélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: A hit erejével. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, 61–79.

Hajdú Mihály (1974): Magyar becézőnevek. 1770–1970. Budapest: Akadémiai Kiadó

Hajdú Mihály (2003): Általános és magyar névtan. Budapest: Osiris Kiadó

Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila (2006): Helyesírás. Budapest: Osiris Kiadó

Magyar nyelv 5. Tankönyv. (2016) Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Magyar nyelv 6. Tankönyv. (2017) Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Nyelvművelő kézikönyv (1983). Budapest: Akadémiai Kiadó

Varga Józsefné (2017): A névtani ismeretek és a nevelés kapcsolata. Katolikus Pedagógia. 1–2. sz. 58–65.

ABSTRACT

The title was inspired by Csaba Csapody's material entitled „The use of calculators in mathematics final exams' distributed at Bolyai Association's Congress Named after László Rátz (2016, Baja, Hungary). In the material the author outlines various possibilities (compulsory use of one type of calculator during the final exam, limiting the range of calculator types, restricting the use of the calculator through evaluation guidelines). The author states among others that the student, 'in possession of the relevant knowledge and skills of calculation,' may benefit a lot' from the use of the calculator because 'it will relieve him from bulk and repetitive calculation and leave him time to discover new or deeper relationships.' In the following some tasks, aimed to represent task types, devised expressedly for school calculators will be discussed.

ÖSSZEFOGLALÓ

A címet az inspirálta, hogy a Bolyai Társulat Rátz László Vándorgyűlésén (Baja, 2016) kiosztásra került Csapodi Csaba – Koncz Levente: A számológép használata a matematika érettségi vizsgán című anyaga, amelyben többféle lehetőséget is (egységes számológép használatának előírása, az érettségin használható számológépek típus alapján történő szűkítése, a számológép használatának korlátozása az értékelési útmutatón keresztül) vázoltak. Írásukban az is szerepel, hogy amennyiben a tanuló „a kellő tudásnak és számítási rutinnak már birtokában van" a számológép használata „rendkívül hasznos lehet" mert, „megszabadít a nagy tömegű, ismétlődő számítástól, és időt szabadít fel az új/mélyebb összefüggések megismerése számára". Az alábbiakban, néhány kifejezetten az iskolai számológépekkel kapcsolatos feladattal – mondhatni feladattípussal – foglalkozunk.

Előzményként néhány olyan feladatot említek, amely már előfordult a Varga Tamás Napokon szereplő Feladatcsokor kalkulátorra című előadásomon (Budapest, 2010. november 6.)

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 37.016:511
51-37
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. szeptember 1.
Az elfogadás időpontja: 2017. november 24.
Terjedelem: 65–74

SZALAY István
címzetes egyetemi tanár
Szegedi Tudományegyetem
Pedagógusképző Kar
Matematika Szakcsoport
szalay.istvan22@gmail.com

MILYEN FELADATOKAT (IS) ADJUNK AZ ISKOLAI HASZNÁLATRA ENGEDÉLYEZETT SZÁMOLÓGÉPEKRE?

Some (more) tasks for calculators permitted to use by students in schools

Kakve zadatke dati učenicima koristeći digitron koji je dozvoljen?

A. A 12 karakter kijelzésére képes CASIO $f_x - 570ES$ kalkulátorral számítsuk ki az $\frac{1}{19}$ tört tizedes tört alakjának teljes szakaszát! (Eredmény: $\frac{1}{19} = 0,\overline{052631578947368421}$)

B. A CASIO $f_x - 570ES$ kalkulátor szerint $e = 2{,}718281828$. Igaz-e, hogy $e = 2{,}7\overline{1828}$?
(A válasz tagadó, mert a kalkulátorral kimutatható, hogy

$$2{,}718181828459034 < e < 2{,}718281828459045.$$

Megjegyezzük, hogy ugyanezzel a kalkulátorral $\left(1 + \frac{1}{1000000}\right)^{1000000} = 2{,}718280469.$)

C. A CASIO $f_x - 570ES$ kalkulátor szerint $\frac{\sqrt{2}}{\pi} = 0{,}4501581581.$
Igaz-e hogy $\frac{\sqrt{2}}{\pi} = 0{,}450\overline{158}$?
(A válasz tagadó, mert a kalkulátorral kimutatható, hogy

$$0{,}450158158078545 < \frac{\sqrt{2}}{\pi} < 0{,}450158158078554.\ )$$

D. A CASIO $f_x - 570ES$ kalkulátor szerint $2^{65} - 1 = 3{,}689348815 \cdot 10^{19}$, ami biztosan nem igaz, hiszen $2^{65} - 1$ páratlan szám. Adjuk meg a pontos értéket!
(A kalkulátorral kiszámítható, hogy $2^{65} - 1 = 36\,893488\,148443\,103231$.)

E. A CASIO $f_x - 570ES$ kalkulátor szerint

$$\pi = 3{,}141592654$$
$$e = 2{,}718281828$$

A kalkulátor szerint

$$3{,}141592654 \cdot 2{,}718281828 = 8{,}539734222$$

és

$$\pi \cdot e = 8{,}539734223$$

Melyik a $\pi \cdot e$ „igazi” értéke?
(A kalkulátorral kimutatható, hogy $\pi \cdot e \approx 8{,}5397342\mathbf{26725(6).}$)

E feladatok megoldása során alkalmazott „**intervallumszűkítés**” és a „**hibaelemzés**” módszereket néhány új példán mutatjuk be.

1. A CASIO $f_x - 570ES$ és a CASIO $f_x - 82SX$ kalkulátorok szerint $\pi = 3{,}141592654$, de ez nem lehet igaz, hiszen a π nem racionális szám. Emiatt,

$$vagy\ 3{,}141592654 < \pi\ ,\quad vagy\quad 3{,}141592654 > \pi\ .$$

A számológépeket használva, mondjuk meg, hogy mi az igazság!

Megoldás.

A számológépek által végzett kerekítés miatt fennáll, hogy

(1.1) $$3{,}1415926\mathbf{35} < \pi < 3{,}1415926\mathbf{44},$$

ami azt jelenti, hogy a π egy $9 \cdot 10^{-10}$ hosszú intervallumon belül van. Az „**intervallumszűkítés**” módszere azt jelenti, hogy ezt az intervallumot próbáljuk szűkíteni. Az (1.1) alapján

$$314159265,\mathbf{35} < 10^8\pi < 314159265,\mathbf{44}$$
$$0{,}35 < 10^8\pi - 314159265 < 0{,}44.$$

Most újra a CASIO $f_x - 570ES$ számológépet használva azt kapjuk, hogy

$$10^8\pi - 314159265 = 0{,}35898.$$

A jobb oldalon az utolsó jegy (8) ismét kerekített, ezért csak az biztos, hogy

(1.2) $$0{,}3589\mathbf{75} < 10^8\pi - 314159265 < 0{,}3589\mathbf{84}$$

fennáll. Az (1.2) alapján

$$314159265{,}358975 < 10^8\pi < 314159265{,}358984,$$
$$3{,}1415926535\mathbf{8}975 < \pi < 3{,}1415926535\mathbf{8}984.$$

Ezzel a π egy $9 \cdot 10^{-14}$ hosszúságú szűk intervallumba szorult be, amelyből látjuk, hogy

$$\mathbf{3{,}141592654} > \pi$$

(Ma már a π tizedestört kifejtését korábban elképzelhetetlenül nagy véges számosságig ismerjük, de – ellentétben a végtelen szakaszos tizedes törtekkel – „teljesen” sohasem ismerhetjük meg. Ez mutatja azt is, hogy az **1**. feladat bármilyen nagy teljesítményű számítógép esetén is felvethető. Az internetről leolvashatjuk például az első 25000 jegyet (http://oldweb.cecm.sfu.ca/personal/jborwein/pi25000). Innen láthatjuk, hogy

$$\pi \approx 3{,}141592653589793\ ...,$$

ami hitelesíti az intervallumszűkítéssel kapott behatárolást és azt is, hogy a feladatban szerepelt (8) felfelé kerekített jegy.)

2. A CASIO $f_x - 570ES$ és a CASIO $f_x - 82SX$ kalkulátorok szerint

$$e + \pi = 5{,}859874482$$

Kerekített vagy értékes jegy az utolsó számjegy?

A feladatban szereplő kalkulátorokat használva, az intervallumszűkítés módszerével kimutatható, hogy

(2.1) $$5{,}8598744\mathbf{82}048835 < e + \pi < 5{,}8598744\mathbf{82}048844.$$

Így a kérdésben szereplő utolsó számjegy (lásd (2.1)) egyszerre értékes és kerekített jegy is. (A kérdésben szereplő „vagy” diszjunkció, azaz „megengedő vagy”.)

3. A CASIO $f_x - 570ES$ és a CASIO $f_x - 82SX$ kalkulátorok szerint

$$\mathbf{2011 \cdot 2012 \cdot 2013 \cdot 2014 = 1{,}640375552 \cdot 10^{13}},$$

ami nyilván nem pontos, hiszen a bal oldali szorzat 4-re végződik ($\mathbf{1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 = 24}$), a jobb oldali pedig a 0-ra. A kalkulátorok segítségével állapítsuk meg a bal oldali szorzatot teljes pontossággal!

Megoldás.
A jobb oldalból látszik, hogy a bal oldali szorzat 14 jegyű szám. Mivel az utolsó jegye a 4, a szorzat egy, 2 hosszúságú

(3.1) $\ldots\ldots\ldots\ldots 3 < \mathbf{2011 \cdot 2012 \cdot 2013 \cdot 2014} < \cdots\cdots\cdots\cdots 5$

intervallumban helyezkedik el. Az „**intervallumszűkítés**" módszere azt jelenti, hogy ezt az intervallumot próbáljuk szűkíteni.

A CASIO $f_x - 570ES$ kalkulátor szerint $\frac{2011\cdot2012\cdot2013\cdot2014}{10^{13}} = 1{,}640375552$.

A számológép által végzett kerekítés miatt fennáll, hogy

$$1{,}6403755551\mathbf{5} < \frac{2011 \cdot 2012 \cdot 2013 \cdot 2014}{10^{13}} < 1{,}6403755552\mathbf{4},$$

ami azt jelenti, hogy a tört egy $9 \cdot 10^{-10}$ hosszúságú intervallumon belül van. Az egyenlőtlenség $10^8 - nal$ való végigszorzásával a tizedes vesszőt a kritikus (vastagon szedett) jegyekig visszük:

$$164037555,\mathbf{15} < \frac{2011 \cdot 2012 \cdot 2013 \cdot 2014}{10^5} < 164037555,\mathbf{24},$$

majd mindhárom oldalból kivonjuk a (szélső) bal és (szélső) jobb oldalak egész részeit.

$$0,\mathbf{15} < \frac{2011 \cdot 2012 \cdot 2013 \cdot 2014}{10^5} - 164037555 < 0,\mathbf{24},$$

Most újra a CASIO $f_x - 570ES$ számológépet használva azt kapjuk, hogy

$$\frac{2011 \cdot 2012 \cdot 2013 \cdot 2014}{10^5} - 164037555 = 0{,}2402\mathbf{4}.$$

A jobb oldalon az utolsó jegy (4) ismét kerekített, ezért csak az biztos, hogy

$$0{,}240235 < \frac{2011 \cdot 2012 \cdot 2013 \cdot 2014}{10^5} - 164037555 < 0{,}240244$$

és

$$164037555{,}240235 < \frac{2011 \cdot 2012 \cdot 2013 \cdot 4201}{10^5} < 164037555{,}240244.$$

Továbbá,

(3.2) $16403755524023,5 < 2011 \cdot 2012 \cdot 2013 \cdot 4201 < 164037555{,}24024,4.$

A (3.2) által meghatározott 0,9 hosszúságú nyitott intervallumba csupán egy egész szám esik, ezért

$$\mathbf{2011 \cdot 2012 \cdot 2013 \cdot 2014 = 16403755524024}.$$

4. A 10 karakter kijelzésére képes SHARP EL – 531WH kalkulátorral számítsuk ki az $\frac{1}{17}$ szakaszos tizedes tört alakjának teljes szakaszát!
Megoldás.
A SHARP EL – 531WH kalkulátor szerint $\frac{1}{17} = 0{,}058823529$. Ez nem lehet pontos, mert az $\frac{1}{17}$ racionális szám, kifejtése végtelen szakaszos tizedes tört, és a kalkulátor eredménye alapján a szakasznak még a kezdetét sem tudjuk kijelölni.
Hibaelemzés segítségével meghatározzuk a kalkulátor által adott eredmény pontos hibáját:

0,058823529 · 17
411764703
0,999999993 alapján a pontos egyenlőség

(4.1) $$\frac{1}{17} = 0{,}058823529 + \frac{0{,}000000007}{17}.$$

A pontos egyenlőséget létesítő hibatag tehát $\frac{0{,}000000007}{17}$, amelyben 8 darab „biztató 0” számjegy szerepel. Hogy „jobban lássunk” a hibatagot 10^9-szeresére nagyítjuk fel:

(4.2) $$10^9 \cdot \frac{0{,}000000007}{17} = \frac{7}{17}.$$

Most újra a SHARP EL – 531WH számológépet használva azt kapjuk, hogy

$$\frac{7}{17} = 0{,}411764705.$$

Ezt az eredményt, akárcsak a kalkulátor által adott első eredményt, szintén hibaelemzésnek vetjük alá:

0,411764705 · 17
2882352935
6,999999985 alapján

$$\frac{7}{17} = 0{,}411764705 + \frac{0{,}000000015}{17}.$$

Ebből a (4.2) alapján adódik

$$\frac{0{,}000000007}{17} = 0{,}000000000411764705 + \frac{0{,}000000000000000015}{17}.$$

Innen visszatérve a (4.1)-hez, ismét pontos egyenlőséget nyerünk

$$\frac{1}{17} = 0{,}\mathbf{05882352}9411764\mathbf{05} + \frac{0{,}000000000000000015}{17}.$$

A most kapott hányadosnak a 0 egész mögött már 18 jegye van, miközben az $1:17$ osztás esetén legfeljebb 16 jegyű szakaszokból álló szakaszos tizedes tört keletkezik. „Jó szemmel” észre is vehetjük:

$$1:17 = 0{,}\overline{0588235294117647}.$$

A 4. feladathoz két megjegyzés kívánkozik:

Ellenőrzés kézi osztással

1 : 17 = 0,0588235294117647	**Maradék: 1**
100	**10**
150	**15**
140	**14**
40	**4**
60	**6**
90	**9**
50	**5**
160	**16**
70	**7**
20	**2**
30	**3**
130	**13**
110	**11**
80	**8**
120	**12**
1 (Innentől kezdve ismétlődik)	

Elemi, de érdemes lenne kipróbálni, hogy 100 főből hányan nem hibázzák el!

A 12 karakter kijelzésére képes CASIO $f_x - 570ES$ számológép szerint

$$\frac{1}{17} = 0{,}05882352\mathbf{41},$$

ami, két jeggyel több, mint a 10 karakter kijelzésére képes SHARP EL – 531WH számológép

$$\frac{1}{17} = 0{,}058823529$$

eredménye, amelyből a következő úton kaphatjuk meg az előző eredményt:

A SHARP EL – 531WH számológép szerint:

$$\frac{100}{17} = 5{,}882352941 \ (10\ karakter).$$

Mindkét oldalt 100-zal osztva kapjuk a CASIO $f_x - 570ES$ számológép szerinti eredményt.

Természetesen egyik eredmény sem teljes pontosságú.

5. Andi és Bandi a CASIO $f_x - 570ES$ számológéppel bíbelődve az $\frac{1}{17} + \frac{1}{19}$ összeg tizedes tört alakját szeretnék megtudni. Andi beüti az

$$\frac{1}{17} = 0{,}05882352941$$

$$\frac{1}{19} = 0{,}05263157895$$

gombokat és írásban ad össze $0{,}11145510836$.

Bandi mindent géppel csinál $\frac{1}{17} + \frac{1}{19} = 0{,}1114551084$.

Bandi egy kicsivel nagyobb számot kapott. Gyanítják, hogy egyik sem teljesen pontos. Melyik eredmény van közelebb az $\frac{1}{17} + \frac{1}{19}$ összeg pontos értékéhez?

I. Megoldás.
Mivel Bandi csak a számológépre hagyatkozott és az általa kapott eredmény utolsó jegye a 4, a kerekítéssel az $\mathbf{\frac{1}{17}+\frac{1}{19}}$ összege az

$$0{,}11145510835 \le \frac{1}{17}+\frac{1}{19} \le 0{,}11145510844$$

intervallumba esik. Ebben az intervallumban van Andi eredménye is. Azt, hogy melyik eredmény van közelebb az összeg pontos értékéhez, intervallumszűkítéssel próbáljuk eldönteni:

$$111455108{,}35 \le 10^9 \cdot \left(\frac{1}{17}+\frac{1}{19}\right) \le 111455108{,}44$$

$$0{,}35 \le 10^9 \cdot \left(\tfrac{1}{17}+\tfrac{1}{19}\right) - 111455108 \le 0{,}44.$$

Most újra használjuk a számológépet:

$$10^9 \cdot \left(\frac{1}{17}+\frac{1}{19}\right) - 111455108 = 0{,}359133.$$

A jobb oldal utolsó jegye ismét kerekített érték, ezért

$$0{,}3591325 \le 10^9 \cdot \left(\frac{1}{17}+\frac{1}{19}\right) - 111455108 \le 0{,}3591334.$$

A szűkített intervallum

$$0{,}1114551083591325 \le \frac{1}{17}+\frac{1}{19} \le 0{,}1114551083591334.$$

Innen látjuk, hogy Andi eredménye van közelebb, mert

$$\frac{1}{17}+\frac{1}{19} \le 0{,}111455108359\mathbf{1334} < Andi\ eredménye < Bandi\ eredménye.$$

II. Megoldás.
Ha tudjuk, hogy

$\frac{1}{17} = 0,\overline{0588235294117647}$ és $\frac{1}{19} = 0,\overline{052631578947368421}$

(lásd **4.** és **A** feladatok), akkor

$$0,\overline{0588235294117647} < 0{,}058823529411\mathbf{8}$$

és

$$0,\overline{0526315789473\mathbf{6}8421} < 0{,}052631578947\mathbf{4}.$$

Az egyenlőtlenségeket összeadva adódik

$$\frac{1}{17}+\frac{1}{19} < 0{,}11145510835\mathbf{92} < 0{,}1114551083\mathbf{6} < 0{,}1114551084,$$

azaz, Andi eredménye van közelebb az $\mathbf{\frac{1}{17}+\frac{1}{19}}$ összeg pontos értékéhez.

Megjegyzések:

- A II. Megoldás egyszerűbbnek tűnik, de vegyük figyelembe, hogy két előzetes információn (az összeadandók végtelen szakaszos tizedes tört kifejtéseinek ismeretén) alapul. Ezekhez pedig „plusz munkával” például, hibaelemzéssel (lásd **4.** feladat) vagy írásbeli osztással (lásd **4.** feladathoz fűzött első megjegyzés) lehet hozzájutni.

- Az **5.** feladat kérdése számológép nélkül is megválaszolható: végezzük el az $\frac{1}{17}+\frac{1}{19}=\frac{36}{323}$ közös nevezőre hozás utáni fáradságos írásbeli osztást! **(**13 karakterig megyünk el, és látjuk, hogy az „=” jel helyett a „$\approx$” jel használata lenne az indokolt.)

36 : 323 = 0, 111455108359
360 **10. karakter a „8-as” számjegy.**
370 **11. karakter a „3-as” számjegy.**
470 **12. karakter az „5-ös” számjegy.**
1470 **13. karakter a „9-es” számjegy.**
1780
1650
350
2700
1160
1910
2950
43 **A maradék = 0,000000000043.**
Az írásbeli osztás próbája:

0,111455108359 · 323
334365325077
222910216718
334365325077
35,999999999957

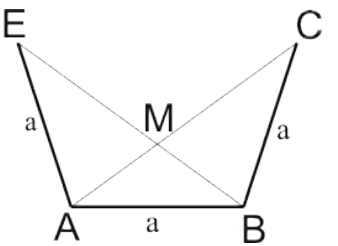
$$\frac{1}{17}+\frac{1}{19}=\frac{36}{323}=0{,}111455108359+\frac{0{,}000000000043}{323}<$$

$$<0{,}111455108359+0{,}0000000000001332=0{,}1114551083591332,$$

ami után világos, hogy

$$\frac{1}{17}+\frac{1}{19}<0{,}1114551083591332<Andi\ eredménye<Bandi\ eredménye.$$

6. A CASIO $f_x-570ES$ számológép szerint $\sin 36^\circ = 0{,}5877852523$. Pontos-e ez az egyenlőség?
Megoldás.
Próbáljuk más úton előállítani a $\sin 36^\circ$ pontos értékét! Például az **a** oldalú szabályos ötszög esetén az ötszög csúcsainál lévő szög mindegyike 108°.



Az ABC háromszög egyenlő szárúsága miatt a $\sphericalangle CAB = 36°$. Hasonlóképpen a $\sphericalangle ABE = 36°$. Emiatt $\sphericalangle BMA = 108°$. Fennáll az is, hogy $\sphericalangle MBC = 72° = \sphericalangle CMB$. Ezért az MBC háromszög egyenlő szárú, tehát $\overline{MC} = \boldsymbol{a}$. Mivel a $\sphericalangle BCA = 36°$ is fennáll, az ABM háromszög és az ABC háromszögek hasonló (egyenlő szárú) háromszögek.

$$\frac{\overline{AM}}{a} = \frac{a}{a+\overline{AM}}.$$

Innen (felhasználva, hogy $\overline{AM} > 0$) kapjuk, hogy

$$\overline{AM} = \frac{a\left(\sqrt{5}-1\right)}{2}.$$

Mivel az ABM háromszög egyenlő szárú

$$\overline{MB} = \frac{a(\sqrt{5}-1)}{2}.$$

Az MBC háromszögre felírt szinusz-tétel szerint

$$\frac{\sin 36°}{\sin 72°} = \frac{\sqrt{5}-1}{.2}.$$

A $\sin 72° = 2\sin 36°\cos 36°$ összefüggést felhasználva,

$$\frac{1}{\cos 36°} = \sqrt{5}-1$$

és

$$\cos 36° = \frac{\sqrt{5}+1}{4}.$$

Mindkét oldal pozitív, ezért a négyzetre emelés (ekvivalens átalakítás) után, a trigonometrikus négyzetes összefüggés szerint:

$$1-(\sin 36°)^2 = \frac{6+2\sqrt{5}}{16}.$$

Végül (felhasználva, hogy $\sin 36° > 0$) kapjuk, hogy

$$\sin 36° = \frac{\sqrt{10-2\sqrt{5}}}{4}.$$

Mivel $\sqrt{10-2\sqrt{5}}$ nyilvánvalóan irracionális szám, a $\sin 36°$ nem lehet véges tizedes tört, **a számológép által adott eredmény csak közelítő pontosságú**. (Az intervallumszűkítés módszerével az is kideríthető, hogy

$$0{,}567785\mathbf{2924}25 < \sin 36° < 0{,}567785\mathbf{2924}34,$$

amiből $\mathbf{\sin 36°} < 0{,}5877852523$ adódik.)

Összegzés

A közölt feladatok az iskolai számológép olyan, a matematikaórán való használatát kívánják bemutatni, amely lényegesen eltér az egyéb tanórákon (például fizika, kémia, gazdaságtan), vagy akár a mindennapi életben való használattól. A bemutatott feladatokban nem csupán számítások elvégzésére, hanem a matematikai gondolkodásban való aktív részvételre is használjuk a számológépet.

Az 1. (továbbá a 2. és E) feladat kapcsán két megjegyzés kínálkozik:

- Első pillantásra triviális megoldásnak tűnik a 10π beütése a kalkulátorba, azzal a meggondolással, hogy a $\pi = 3{,}141592654$ utolsó jegye után majd látni fogunk egy újabb jegyet, amely majd eldönti, hogy $3{,}141592654 < \pi$ vagy $3{,}141592654 > \pi$. Csalódás fog érni bennünket, mert a számológép azt mondja: $10\pi = 31.41592654$, amivel nem jutunk előbbre.

- Másodikként arra gondolhatunk, hogy egy nagyobb teljesítményű számológép már csupán a π betáplálásával megadja a választ. Ez igaz, de ez a gép is közöl egy utolsó jegyet, és ezzel újratermeli a problémát, amelyre ismét az intervallumszűkítés ad megoldást.

A 3. (és a D) feladat kapcsán arra mutatunk rá, hogy az intervallumszűkítés módszere hogyan segít abban, hogy ha egy egész szám nagyságrendjét meg is adja a számológép, magát a számot nem. (Például a 3. feladat szövegét kiegészíthetjük a következő „mesével”: Egy kis cég számlájának pin kódja a 2011 , 2012 , 2013 és 2014 számok szorzatának pontos értéke. Sajnos, csak egy 12 karaktert kijelző CASIO $f_x - 570ES$ kalkulátoruk van. Meg tudják-e ezzel állapítani a pin kódot?)
A 4. (és az A) valóban megoldható akár az írásbeli osztás kézi algoritmusával, akár egy nagy teljesítményű számológéppel. Az első mód igen fáradságos (és nagy hibaszázalékú), a második pedig iskolai számológéppel kivitelezhetetlennek tűnik. A poén az, hogy a hibaelemzéssel mégis sikerül.
Az 5. feladat összetett, amelynek három megoldása az intervallumszűkítés és a kielemzés változatos alkalmazásaira mutatnak rá.
A 6. feladat egy geometriai probléma kapcsán mutat rá az intervallumszűkítés módszerére.
A B és C feladatok arra figyelmeztetnek, hogy az iskolai számológép alapján „optikai csalódás” áldozatai is lehetünk: irracionális számot racionálisnak vélhetünk.

Következtetés

Annak érdekében, hogy elhagyhassuk a fáradságos algoritmusokat (tizedes tört írásbeli osztása tizedes törttel, négyzetgyökvonás, interpolálás logaritmus táblával stb.), az iskolai számológépek használata indokolt. Ugyanakkor rá kell mutatnunk a számológép használatának korlátaira és buktatóira. Ezt a célt szolgálja az előzőekben bemutatott új feladattípus.

Irodalom

[1] Szalay István: Feladatcsokor kalkulárorra. Előadás.Elhangzott a Varga Tamás Módszertani Napok 2010 programján. A program megtekinthető az ELTE TTK Matematikai Intézet Matematikatanítási és Módszertani Központ honlapján http://mathdid.elte.hu/html/vtn2010.html
[2] A π tizedestört kifejtésének első 25000 jegye. http://oldweb.cecm.sfu.ca/personal/jborwein/pi25000

РЕЗИМЕ

У Србији постоје званично три регистрована зоолошка врта од којих је најстарији у Београду, познатији као Бео зоо - врт или Врт добре наде. После зоо- врта у Београду изграђен је зоолошки врт на Палићу и зоолошки врт у Јагодини. Колико су родитељи упознати са зоо- вртовима и правима животиња у Србији као и колико често са својом децом посећују исте, проверили смо кроз истраживање реализовано на територији града Београда. Испитаници су били 52 родитеља деце трећег разреда основне школе. Резултати указују да су деца иницијатори посете зоо - врту и да заједно са родитељима зоо - врт посећују барем једном годишње. Поред Бео зоо - врта, родитељи су упознати са више од једним зоо - вртом у Србији, док је знање о правима животиња релативно скромно. Упркос овој чињеници, охрабрујући податак је да је највећи број испитаника ипак упућен у права животиња. Резултати истраживања су подстицај родитељима да посећују зоо - вртове са својом децом. Организовањем реализације часова у зоо - вртовима ученици могу да стекну потпунија сазнања о животињама уочавајући уживо њихов изглед, понашање и оглашавање.

Кључне речи: деца, родитељи, зоо - врт, посећеност, права животиња.

ABSTRACT

There are three registered zoos in Serbia, the oldest is in Belgrade, well-known as the Beo zoo vrt or The Belgrade Good Hope Garden. The zoo in Palić, and the zoo in Jagodina as well, were built after the one in Belgrade. The research conducted on the territory of Belgrade was aimed to show whether parents in Serbia are familiar with zoos and animal rights, and how often they visit zoos with their children. The research participants were 52 parents of third grade pupils. The results indicate that children initiate visits to the zoo and they visit them with their parents at least once a year. Apart from the Beo zoo, parents are informed about more than one zoo in Serbia, whereas the knowledge of the animal rights is rather poor. In spite of this, the fact that the largest number of participants is informed about animal rights is encouraging. The results of the survey are motivation for parents to visit zoos with their children. Organizing classes in zoos can provide pupils with more complete knowledge about animals, by observing their appearance, behavior and manner of communication, in person.

Keywords: children, parents, zoo, attendance, animal rights

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 379.8.033
373.3
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. szeptember 30.
Az elfogadás időpontja: 2017. november 8.
Terjedelem: 75–84

Љиљана БОЈАНИЋ,
Универзитет у Београду,
Учитељски факултет,
ljiljana.bojanic@uf.bg.ac.rs

ПОСЕЋЕНОСТ И ЗНАЧАЈ ЗООЛОШКИХ ВРТОВА КОД ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Attendance and the importance of zoos in younger school-age children

Az állatkertek jelentősége és látogatottsága a kisiskolás-korú gyerekeknél

Увод

Све већа употреба рачунара, телефона, таблета, самим тим и доступност разних садржаја на интернету, недостатак квалитетног провођења времена са децом донекле је заменила посећеност библиотекама, позориштима, зоолошким вртовима. Дечије уживање током одласка у зоо - врт могуће је повезати са одређеним видом едукације и на тај начин омогућити детету да унапреди своја знања. Обиласком различитих зоо - вртова будимо дечије интересовање према животињама, радозналост и развијамо потребу бриге о истим. У циљу доприноса квалитетнијем знању кроз чешће дечије посете зоо - вртовима потребно је првенствено да упознамо родитеље са значајем посећивања разних зоо - вртова и познавањем права животиња у њима. Сарадња на релацији породица-школа-локална заједница од великог је значаја при организовању посета зоо - вртовима. Родитељи заједно са учитељима требало би да буду упознати на који начин посета зоо - врту може да допринесе развијању дечијих знања, интересовања и понашања према животињама како би омогућили деци да кроз искуство стекну кквалитетнија знања и умења.

Истраживања о утицају зоо - вртова на децу школског узраста

Према важећим законима наше земље " ...зоолошки врт јесте привредни субјект који држи и репродукује домаће и дивље животиње ради приказивања јавности и у сврху биолошког образовања човека, као и ради истраживања у циљу очувања угрожених врста" (http://pravnazastitazivotinja.com/zakon-o-dobrobiti-zivotinja/). У Србији постоје званично три регисторвана зоолошка врта. Најстарији зоо - врт

налази се у Београду, познатији као Бео зоо - врт или Врт добре наде. После зоо - врта у Београду изграђен је зоо - врт на Палићу и зоолошки врт у Јагодини, као и јавни акваријум и тропикаријум у Београду на Дедињу. Посећеност зоолошких вртова има утицај на ученике, како на емоционалном тако и на образовном аспекту што показује истраживање реализовано у зоолошком врту ZSL (Zoological Society of London) у Лондону где је учествовало више од 3000 ученика, узраста између 7 и 14 година. Квантитативне и квалитативне методе садржале су инструменте форме 1 (пре) и форме 2 (после посете зоо - врту). Резултати истраживања указују на то да је перцепција ученика о идеји да „зоо - вртови чувају животиње од изумирања" порасла у односу на резултате пре и након посете зоо - врту, али посете које су биле вођене школом са едукативним водичем донеле су знатно већу сагласност са наведеном идејом. Према томе, допуњавање посете зоолошком врту са прилагођеном образовном презентацијом резултирало је значајним повећањем перцепције да „зоо - вртови чувају животиње од изумирања". Један од занимљивих података је општи тренд који у овим резултатима показује да деца што су старија, ниво њиховог задовољства у едукацији се повећава током посете зоо - врту. Такође, након првог пута ученицима сваки следећи одлазак у зоо - врт представља забавно искуство (Jensen, 2011). Деца која посећују зоолошки врт морају бити доведена у контакт са природом зато што су они будући старатељи ове планете. У зоо - врту, деца могу развити већи осећај поштовања и разумевања према живом свету (The Modern Zoo: Foundations for Management and development, 2013). Водећи се резултатима истраживања, учитељи би требало да припреме децу пре одласка у зоо - врт кроз одређени вид презентације где ће ученици уочавати које су то животиње које се налазе у зоо - врту и како је потребно да се опходе према њима. Припрема ученика пре посете зоо - врту је неопходна фаза, јер се у супротном може догодити да се посета сведе само на забаву и посматрање животиња. Професор на Правном факултету у Београду, др Милан Пауновић, указује на потребу хуманијег третмана истичући да зоолошки вртови постоје како би људи посматрали животиње у заточеништву, далеко од својих природних станишта у малим просторима – кавезима у којима су смештени. „Ако зоолошки вртови већ морају да опстану због потребе људи да гледају егзотичне животиње, морају се правити модерни, пространи вртови, веома блиски националним парковима, где ће оне имати довољно простора и услова да живе бар приближно онако како би живеле у својим природним срединама" (Пауновић, 2004: 42). Резултати истраживања у Лондону указују да су се ученици узраста 7-9 година пре посете зоо - врту мање слагали са идејом да зоо - вртови служе како би животиње могле да се виде (Jensen, 2011). Због оваквог мишљења, учитељи би требало да посвете пажњу чешћем организовању екскурзија и могућности одржавања часова Света око нас и Природе и друштва у зоо - вртовима. На тај начин ученици би могли да виде добробит животиња у зоо - врту, да се упознају са правима животиња као и да упореде природна и прилагођена станишта. „Васпитно-образовна сврха екскурзије је да се што непосреднијим запажањем и потпуним доживљајем стварности стекну

дубља и трајнија знања" (Вилотијевић, 2000: 333). Један од начина како деци можемо приближити вредност и лепоте животињског света су деци прилагођене мапе намењене посетама зоо - врту. Подразумева се да дечија мапа мора бити прилагођена узрасту деце, њиховом капацитету да схвате функцију умањеног приказа на папиру.

Уколико узмемо у обзир школски узраст можемо користити текст уз одређене слике док деци предшколског узраста можемо пружити основне информације само уз помоћ слика. Приликом одабира слика морамо водити рачуна о величини и сразмерности одређених животиња, јасноћи и видљивости. Уз помоћ апликација које можемо додати на самој мапи, приближићемо деци начин живота али и карактеристике животиње. За децу предшколског узраста мапа би могла да буде у оквиру мале сликовнице која ће пратити редослед легенди са почетне стране. Уместо бројева можемо користити симболе у различитим бојама. Поред мапе за децу знакови обавештења би били закачени и у самом золошком врту, означени према станицама и симболима. На тај начин, дете приликом обиласка може да пронађе одређени симбол у зоо - врту и олакша себи сналажење у простору. Наведене мапе би могле да се користе како у Бео зоо - врту тако и у другом по старости – Зоо - врту Палић.

На самом северу Србије, у непосредној близини Суботице односно језера Палић, налази се Зоо - врт Палић. Уз разна дешавања и акције, наведени зоолошки врт организује разне радионице и семинаре за ветеринаре. Једини зоолошки врт у Србији који има развијен ex situ програм заштита јецте Зоолошки врт Палић. "Ex situ заштита је активна мера заштите угрожених врста, која обухвата активности на очувању, гајењу и размножавању врста на местима ван њихових природних станишта..." (Мијовић, А., Поповић, С., Радовић, И., Секулић, Н., Ставретовић, Н., 2012: 50). Ex situ заштита се одвија у ботаничким баштама, зоо - вртовима, акваријумима, банкама гена и другим специјализованим лабораторијама (Мијовић, А. и сар. 2012). Услед истраживања о томе да зоо - вртови служе само како би се животиње виделе, обиласком Зоо - врта Палић ученици могу видети да зоо - вртови служе и да би се животињама помогло.

Методолошки оквир истраживања

У истраживању испитивана су мишљења родитеља о правима животиња као и учесталост посећивања зоо - вртова са децом. Истраживање је спроведено кроз анкету која је послата родитељима ученика трећег разреда ОШ »Бановић Страхиња« из Београда. Од укупно 128 посланих анкета родитељима, враћено је 52. Циљ истраживања је да се добијеним резултатима утиче на развој свести о значају дечијег посећивања зоо - врта. Дозвола за истраживање је добијена од стране директора основне школе.

Права животиња јасно су изречена у законима о правима животиња. Када кажемо права животиња, осврнућемо се на права животиња у зоо - вртовима. Жи-

вотињама је неопходно обезбедити свежу пијаћу вода као и храну која одговара одређеној врсти животиња, узимајући у обзир разноврсност хране, квалитет, квантитет. Одговарајуће окружење такође мора бити у складу са захтевима врсте, како би што више подсећало на природно станиште одређене животиње. Здравствена заштита животиња мора бити под надзором ветеринара. Још једна од битнијих ставки права јесте да имају обезбеђен простор да се сакрију од других животиња али и посетилаца. Правила понашања „Не узнемиравати животињу приликом посете зоо - врту" су само једна од права животиња, односно да власник зоолошког врта мора да обезбеди заштиту животиња од посетилаца. (Службени гласник, 2010). Како би дете знало права животиња у зоолошком врту, неопходно је да родитељи и учитељи буду упућени у исто. Имајући у виду наведена истраживања о утицају и значају посете зоо - врту за децу, испитали смо родитеље колико често посећују са децом зоо - врт и која су права животиња у зоо - врту према њиховом мишљењу. Приликом истраживања издвојили смо следеће задатке.

1.Сазнати колико пута годишње родитељи воде децу у зоо - врт.

2. Утврдити да ли на сопствену или дечију иницијативу посећују са децом зоо - врт.

3. Испитати упућеност родитеља у зоолошке вртове изван Београда.

4. Испитати знања родитеља о правима животиња у зоолошком врту.

Приликом истраживања издвојили смо следеће варијабле:

Независна варијабла је смањена посећеност зоо - врта, неупућеност родитеља о правима животиња.

Зависне варијабле

1. Варијабла - *Посећеност зоо врта*

0- Не посећују.

1- Посећују барем једном годишње.

2- Посећују више пута у току године.

2. Варијабла - *Иницијатива посете зоо - врту*

0- Дечија иницијатива.

1- Родитељска иницијатива.

3. Варијабла - *Упућеност родитеља у зоо - вртове Србије*

0- Не знају ниједан зоо - врт.

1- Знају више од једног.

2- Знају сва три зоо - врта.

4. Варијабла - *Упућеност родитеља у права животиња у зоо - вртовима*

0- Веома мало су упућени.

1- Мало су упућени.

2- Средње су упућени.

3- Упућени су.

5. Варијабла - *Права животиња у зоолошком врту*

0- Три погрешна.

0- Два нетачна, један тачан.
1- Један нетачан, два тачна.
2- Три тачна.
Хипотезе истраживања:
1. Родитељи воде децу минимум два пута годишње у зоо - врт.
2. Родитељи доводе децу у зоо - врт према дечијој иницијативи.
3. Родитељи су упућени на барем још један зоо - врт изван Београда.
4. Већина родитеља сматра да није упућена у права животиња.
5. Већина родитеља не зна да наведе три права животиња.

Резултати истраживања

Подстакнути значајем посете зоо - вртова за децу, прво што нас је занимало колико пута годишње родитељи са својом децом посећују зоо - врт. Резултати показују да 67. 31% испитаника најчешће посећује зоолошки врт барем једном годишње. Више пута годишње зоо - врт посети 17.31% док 15.38% испитаника не посећује зоо - врт. Резултати су охрабрујући и требало би да буду подстицај зоо - вртовима да наставе да унапређују и уређују зоо - вртове у циљу повећања годишњих броја посета и посетилаца, односно родитеља са децом.

Истраживање спроведено на Универзитету у Варвику, надомак града Ковентри у Енглеској, показало је да посета зоо - врту може побољшати образовање детета, више од књига или учења у учионицама. У истраживању спроведеном у зоолошком врту ZSL (Zoological Society of London) у Лондону пре одласка у зоо - врт ученицима су постављена питања о њиховом знању о животињама, станишту и конзервацији, а потом су поново били учесници истраживања након обиласка. Резултати су показали да је 53% ученика имало позитивну промену у образовним областима у вези са конзервацијом и личном забринутошћу за угрожене врсте. Студија показује да је посета зоолошком врту пружила статистички значајно повећање знања о животињама и њиховим стаништима (Jensen, 2011).

Следеће што нас је занимало да ли су иницијатори доласка у зоо - врт деца или родитељи. Резултати истраживања указују да је 65.38 % дечија иницијатива, док 34.62 % посећује зоо - врт на родитељску иницијативу. Дечија заинтересованост за посећивање зоолошког врта као и наведени резултати са истраживања у Лондону би могли да буду подстицај родитељима и учитељима за чешће посећивање зоолошких вртова. Истраживање реализовано у Зворнику 2016. године, где је учествовало 39 професора разредне наставе, показало је да су се испитаници сложили да је настава изван учионице велики подстицај за активирање и стварање трајних знања, подстицања мисаоних активности, уочавања, препознавања и анализирања. Оно што су исказали као проблем одржавања наставе изван учионице јесте забринутост за безбедност ученика због неприлагођеног терена као и мањка контроле над

ученицима (Mandić, 2016). Може постајати страх за безбедност ученика, али то не би требало да буде препрека за наставу изван учионице. Кроз припремање ученика на садржај који следи, поделом различитих задатака, можемо усмеравати пажњу и утицати да се посета зоо - врту сведе на едукацију и уживање. Поред учитеља, родитељи би требало омогућити деци обилазак различитих зоо - вртова.

С обзиром на то да је истраживање реализовано на територији Београда, занимало нас је да ли су родитељи упућени на још неки зоо - врт, осим Бео зоо - врта. Приликом одређивања варијабли, поред Бео зоо - врта акценат смо ставили на Зоо - врт Палић и Зоо - врт у Јагодини. Следећа табела указује на резултате упућености родитеља у наведене зоо - вртове.

Табела 1: *Упућеност у називе зоо - вртова*

	N	%
Не знају ниједан назив зоо - врта.	7	13.46
Знају више од једног.	25	48.08
Знају сва три.	20	38.46

Уколико погледамо табелу видећемо да су резултати охрабрујући. Познавање барем још једног зоо - врта, поред Бео зоо - врта је охрабрујући податак који даје шансу родитељима да више од једног пута годишње посете зоо - врт а да се та посета за дете не сведе само на забаву. За предлог обиласка других зоо -вртова, нарочито можемо издвојити Зоо - врт Палић који реализује пргограм Ex situ заштита.

Васпитање се огледа и кроз опхођење према поштовању правила, опхођењу према околини укључујући и животиње. У циљу преношења васпитних вредности и сами родитељи би требало да поштују права животиња прописана законом. Колико су родитељи упућени у права животиња у зоо - вртовима је било следеће питање којим смо се бавили. Наредна табела представља мишљење родитеља о познавању права животиња која су потом проверена кроз навођење три права животиња у зоо - врту.

Табела бр.2 *Познавање права животиња*

	N	%
Веома мало	18	34.62
Мало	18	34.62
Средње	11	21.15
Упућен сам	5	9.61

Одмах након табеле навешћемо табелу која приказује колико су испитаници успешно знали да наведу три права животиња у зоолошком врту.

Табела бр.3 *Права животиња према мишљењу испитаника*

	N	%
Три нетачна.	13	25
Два нетачна, један тачан.	2	3.85
Један нетачан, два тачна	16	30.77
Три тачна.	21	40.38

Захтевом да се наведу три права животиња, признавали смо и одговоре који нису прецизно формулисани али се односе на права животиња, као на пример: да добију воду, да буду нахрањене. Уколико упоредимо наведене две табеле видећемо да су испитаници знали више него што су мислили и да су упознати са правима животиња. Сва три нетачна одговора дало је 25% испитаника што није охрабрујући резултат, док је само 3.85% знало да наведе једно од три права животиња. Од укупног броја испитаника (испитаници који су сматрали да веома мало и мало познају права животиња) 69.24 % је сматрало да слабо познаје права животиња, док је у навођењу одговора највећи број испитаника навео сва три тачна одговора о познавању права животиња. Како бисмо смањили број неупућених испитаника о правима животиња у зоо - врту, препорука у пракси је да се организују радионице где ће ученици заједно са родитељима и учитељем кроз прављење макета станишта, исхране животиња спроводити на сликовит начин законе о правима животиња. На тај начин утицаћемо на побољшање сарадње на релацији родитељ-учитељ, родитељ-родитељ и допринећемо да ученици кроз праксу стекну знања о правима животиња.

Закључак

Дечија иницијатива за посећивањем зоолошких вртова даје простор родитељима и учитељима да унапреде дечија знања, допринесу васпитним вредностима и омогуће детету да дан проведе у пријатном окружењу. Упућеност у зоо - вртове изван Београда омогућава деци и родитељима да промене средину, виде нешто ново и кроз уживање утичу на едукацију. Зоо - врт Палић једини реализује програм ex situ заштита и нуди посетиоцима да се упознају са једним о начина на који помажу животињама. Познавањем права животиња родитељи могу помоћи деци да развијају свест о томе да животиње, иако су изван природног станишта имају своја права у зоолошком врту. Познавањем права животиња родитељ, као и учитељ, усмерава

дете на важност поштовања правила у зоо - врту. У пракси би родитељи требало чешће да воде децу у зоо - вртове, док би учитељи требало да унапреде сарадњу са зоо - вртовима и допринесу могућности одржавања часова. На очигледним примерима, животињама као живим бићима, кроз дружење и заједничко учествовање ученици ће показати боље резултате од рада у учионици. Наредна истраживања могу се односити на животиње као кућне љубимце и колико чињеница да деца имају или немају кућног љубимца утиче на њихово опхођење према животињама уопште као и знање о истом.

Литература:

1. Вилотијевић, М. (2000): *Дидактика: дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Учитељски факултет.

2. Jensen, E. (2011): *Learning about Animals, Science and Conservation at the Zoo: Large-scale survez-based evaluation of the educational imapct of the ZSL London ZooFormal learning programme*. London: University of Warwick and Zoological Societz of London-Regent's Park.

3. Paunović, M. (2004): *Prava životinja: savremeni međunarodni standardi*. Beorgad: Pravni fakultet.

4. Мијовић, А., Поповић, С., Радовић, И., Секулић, Н., Ставретовић, Н. (2012): *Биодиверзитет Србије*. Београд: Завод за заштиту природе Србије.

5. Mandić, R. R. (2016): *Istraživanje stavova nastavnika o primjeni i efikasnosti ambijentalnog modela učenja u nastavi prirode i društva*. Bijeljina: Bijeljinski metodički časopis (3), 105-111.

6. Правилник о условима које треба да испуњава зоолошки врт, односно мини зоолошки врт и елемнтима за одређивање мини зоолошког, Службени гласник РС, бр. 75/10.

7. The Modern Zoo: Foundations for Management and development (2013): Netherlands: EAZA Executive Office Amsterdam.

Интернет странице:

1. http://pravnazastitazivotinja.com/zakon-o-dobrobiti-zivotinja/, приступљено 15.09.2017. године.

1. Прилог

Поштовани родитељи, замолили бисмо вас да нам за потребе истраживања одговорите на следећа питања:

1. Колико пута годишње, са својом децом, посећујете Био зоо врт – Врт добре наде?

а) не посећујем б) барем једном годишње в) више пута годишње

2. Ко је иницијатор доласка у зоо врт:

а) деца б) родитељи

3. Да ли знате име још неког већег зоо врта у Србији?

_____

4. Колико сте упућени у права животиња у зоо врту?

а) веома мало б) мало в) средње г) упућен сам

5. Наведите, према вашем мишљењу, три права животиња у зоо врту.

_____

_____

_____

Захваљујем на времену које сте посветили попуњавању овог упитника.
Студент Љиљана Бојанић

ÖSSZEFOGLALÓ

A XXI. század rohanó világa nagy változást okozott az étkezési szokások területén is. A táplálkozási piramis segítségével ábrázolt megfelelő táplálékarányokat csak nagyon kevesen tartják be. Ezen okok miatt a testtömegproblémák széles körben elterjedtek mind a felnőttek, mind a gyerekek esetében. Munkánkban az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karára járó hallgatók tápláltsági állapotát mutatjuk be. Testmagasságuk és testtömegük lemérése után kiszámoltuk a testtömegindexüket, és ez alapján soroltuk be őket az egyes táplláltsági kategóriákba. Néhány extrém magas és extrém alacsony értéket kivéve a hallgatók többsége a normális testtömegnek megfelelő csoportba került. Ez nagyon fontos, mert leendő pedagógusként példamutatásukkal és munkájukkal megtaníthatják a gyerekeknek az egészséges életmód alapszabályait.

Kulcsszavak: tanítóképzős hallgatók, BMI, testsúly

APSTRAKT

U 21. veku na polju običaja ishrane primećuju se velike promene. Veoma je mali broj onih koji se hrane u skladu sa prikazanim očekivanjima piramide ishrane. To je razlog što se sve češće i u sve većoj meri javljaju problemi uhranjenosti – gojaznosti kod odraslih, kao i kod omladine i dece. Ovaj rad daje uvid u uhranjenost studenata UNS, Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici. Od numeričke vrednosti visine i mase tela izračunat je index uhranjenosti (BMI) i dobijene vrednosti svrstane su u određene kategorije uhranjenosti. Osim nekoliko ekstremno visokih i niskih vrednosti većina studenata ima telesnu masu koja odgovara visini ispitanika. Veoma je značajna ova činjenica s obzirom na to da će ovi studenti za veoma kratko vreme postati pedagozi koji treba da budu uzor učenicima. Svojim primerom, vaspitnim i funkcionalnim radom treba da utiču na decu da žive zdrav način života i savladaju osnovne smernice ovakvog života.

Ključne reči: studenti učiteljskog fakulteta, BMI, telesna masa

ABSTRACT

The 21st century's hectic life style resulted changes in our eating habits, too. The adequate food rates described by the nutrition pyramid are rarely respected. Thus, body weight issues are widely spread among adults and children, as well. The present study reviews the nutrition status of students at the University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty. Following the measurement of the students' body weight and height, their body mass index was calculated, finally they were categorized into different nutrition categories. Except for some extremely high and low values, the majority of students belong to the normal body weight category. As future teachers they will teach the elemental rules of healthy lifestyle as well as set an example for their pupils.

Keywords: teacher training students, BMI, body weightKey words: teacher training students, BMI, body weight

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 377.8-057.875
613.2.038
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. október 3.
Az elfogadás időpontja: 2017. november 14.
Terjedelem: 85–95

BORSOS Éva
Újvidéki Egyetem Magyar
Tannyelvű Tanítóképző Kar
bborsoseva@gmail.com
HORÁK Rita
Újvidéki Egyetem Magyar
Tannyelvű Tanítóképző Kar
horakrita83@gmail.com
CZÉKUS Géza
Újvidéki Egyetem Magyar
Tannyelvű Tanítóképző Kar
czekus.geza@gmail.com

A TANÍTÓKÉPZŐS ÉS ÓVÓKÉPZŐS HALLGATÓK TÁPLÁLTSÁGI ÁLLAPOTA

Nutrition state of teacher training students

Uhranjenost studenata – budućih učitelja i vaspitača predškolske dece

Bevezető

A XXI. század népbetegségei közé tartozik az elhízás, a magas vérnyomás, a visszér stb. Mindezek könnyen megelőzhetőek lennének egy kis odafigyeléssel. Az egészséges életmód ma már fogalommá vált. A helyes, mértékeket betartó táplálkozást, a megfelelő kalóriabevitelt és a rendszeres, életkornak megfelelő testmozgást foglalja magába.

Szinte minden ember tisztában van az egészséges életmód alapelveivel, de rohanó világunk nem teszi lehetővé betartásukat. Felgyorsult életvitelünk igencsak megnehezíti a helyes táplálkozás és a rendszeres testmozgás megvalósulását. Könnyebb betérni egy gyorsétterembe és elfogyasztani egy kalóriadús menüt, mint otthon elkészíteni egy vitaminokban és ásványi anyagokban gazdag ebédet. Egyszerűbb a túlórákra és a fáradtságra hivatkozva elnapolni a testmozgást, mint felvenni az edzőcipőt.

A Szerbiai Egészségvédelmi Intézet 2000-ben végzett felmérése szerint a felnőtt lakosság több mint a fele, 56,3%-uk túltáplált, közülük 35,1%-a túlsúlyos és 21,2%-a kórosan elhízott személy (Results of the National Health Survey of Serbia, 2013).

A helyes táplálkozás könnyen kialakítható a táplálkozási piramis segítségével (1. ábra). Ez egy gúla alakú szemléltetőeszköz, amely az egyes ételcsoportokat ábrázolja a szükséges beviteli mennyiségük szerint csoportosítva. Használata mindenki számára egyértelmű és könnyen alkalmazható. A legalsó szinten helyezkednek el a gabonafélék, a rizs és a tésztafélék. Ezekből kell a legnagyobb mennyiségben fogyasztanunk. Ők képezik az elsődleges energiaforrást. Könnyen emészthető szénhidrátokat (elsődleges cukrokat) tartalmaznak. A piramis következő szintjét a gyümölcsök és a zöldségfélék foglalják el. Azok képezik a

vitaminok és az ásványi anyagok fő forrását. A harmadik lépcsőn a tej és a tejtermékek foglalnak helyet. Belőlük fedezzük a fehérje- és a kalciumszükségletünk nagy részét. A húsfélékből ennél kisebb mennyiséget kell fogyasztanunk, amelyek a másodlagos energiaforrást jelentik. A legkisebb mennyiségben a zsírok és az édességek fordulnak elő egy egészségesen táplálkozó személy étrendjében. Mindezek mellett nagyon fontos a megfelelő mennyiségű és fajtájú folyadék bevitele, mely egy felnőtt embernél két litert jelent napi szinten. Folyadéknak számít az ivóvíz, az ásványvíz, a leves, a természetes gyümölcslé, a cukor nélküli tea stb. A szénsavas üdítők és a cukrozott gyümölcslevek fogyasztásával nem tudjuk megvalósítani az egészséges életmódnak megfelelő folyadékbevitelt.

1. ábra: A táplálkozási piramis az ételcsoportokat a beviteli mennyiségük alapján ábrázolja: az alsó szinten lévőkből kell a legtöbbet fogyasztanunk, a legfelső szinten lévőkből, pedig a legkevesebbet (forrás: https://www.thinglink.com/scene/890713569639792640)

Az ember napi szükséges táplálékmennyisége, energiaszükséglete több tényezőtől is függ. Legfőképp az általa végzett munka jellegétől, a terhelésétől és az életkori sajátosságoktól. A táplálékkal bevitt energia mennyiségét kJ-ban (kilojoul), vagy a régebbi mértékegység rendszer szerint kcal-ban (kilokalóriában) fejezzük ki. Például egy átlagos felnőtt embernek napi 108 kJ-t tartalmazó táplálék bevitelére van szüksége, de egy hetven éves személy már csak napi 97 kJ-nyi energiát igényel.

Ha sokáig több energiát juttatunk szervezetünkbe, mint amennyit ebből felhasználunk, akkor túlsúlyosak leszünk. A szakirodalom szerint az elhízás a testzsír szükségesnél nagyobb felszaporodását jelenti a különböző testtájakon (Pintér, 2004). Emiatt több

szövődmény is kialakulhat: cukorbetegség, magas vérnyomás, különböző szívbetegségek megjelenése, szélütés stb.

A túlsúllyal küzdő emberek szervezetében nagy mennyiségű zsír rakódik le, amely megterheli a szívet, magas vérnyomást, agyvérzést is okozhat. Megnövekszik a mozgásszervi és daganatos betegségek kialakulásának esélye, érrendszeri problémák jelentkeznek stb. (Aranđelović, 2009). Azonban más, akár pszichikai (Czeglédi és munkatársai 2009), illetve szociokulturális (Papp és munkatársai 2011) hatásai is lehetnek a túlsúly kialakulásának.

A testtömegindex (body mass index) segítségével mindenki kiszámolhatja és leellenőrizheti, hogy megfelelő-e a testtömege, nem számít-e túlsúlyosnak (Cui, 2016). Ez egy viszonyszámot foglal magába, amellyel kiszámíthatjuk az ideális testtömeget a testmagasság és a testsúly arányából. Ezt úgy tudjuk megtenni, hogy a testsúlyunk kilogrammokban mért értékét el kell osztanunk a magasságunk méterben vett értékének négyzetével: BMI=testtömeg (kg)/testmagasság $(m)^2$.

A számítással kapott értéket el tudjuk helyezni egy skálán, amelyről leolvasható, mely kategóriába tartozunk, testmagasságunkhoz viszonyítva mekkora a testtömegünk. A 18,49-től alacsonyabb értékek alultápláltságot jelentenek. A 18,50 és 24,99 közé eső BMI jelöli a normális testsúlyt. Ez lenne az ideális minden ember számára. A 25,00 és 29,99 közötti tartományba tartozó személyek enyhén túlsúlyosnak számítanak. Ők életmódváltással és diétával könnyedén visszanyerhetik testmagasságuknak megfelelő normális testtömegüket. A 30,00 és 39,99 közé eső BMI érték már az elhízott kategóriát jelentik. Ebben az esetben orvos, illetve dietetikus segítségére van szükség a megfelelő testtömeg eléréséhez és a további szövődmények megelőzése céljából. A body mass index 40,00 feletti értéke már patológiás túlsúlyt jelent (obesitas). Az ilyen szinten elhízott személynek sürgős orvosi segítségre van szüksége (Hruby, 2016). Ellenkező esetben a káros következmények (cukorbetegség, szívinfarktus kockázata stb.) az életébe is kerülhetnek, ha rövid távon nem történik életmódváltás.

A túlsúly és annak következményei könnyen elkerülhetők, ha már kisgyermekkorban elsajátíttatjuk és betartatjuk az egészséges életmód fogalmát és alapelveit, de legfőképpen szokásait. Ebben rendkívül fontos szerepet töltenek be az iskoláskor előtti intézmények és az iskolák, valamint a pedagógusok (óvónők, tanítónők) is (Hippel, 2007). Elengedhetetlen a szülőkkel való megfelelő együttműködés is. A gyereknek otthon is pozitív példát kell látnia ahhoz, hogy felnőttként tudatosan odafigyeljen majd a megfelelő mennyiségű energiabevitelre és a rendszeres testmozgásra. Ezen alapelvek betartásával elkerülhető a túlsúly, a betegségek és a szövődmények kialakulása is.

Munkánk célja a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak felmérése annak érdekében, hogy azok a hallgatók, akiknél szükséges, életmódváltással elérjék ideális testsúlyukat. További célunk, hogy a hallgatók, leendő tanítók megismerjenek egy könnyen kivitelezhető módszert, melyet a későbbi munkájuk során is alkalmazni tudnak.

Módszerek

2016 tavaszán végeztük el a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak felmérését. Mintegy 150 személy adatait gyűjtöttük be. A mérések során minden egyes hallgatónál 41 metrikus és morfológiai, valamint 36 genetikai adatot vettünk fel. A kvalitatív vizsgálatok közt bőrredő, testmagasság, törzs és végtag, testtömeg stb. mérése szerepelt. A kvantitatív kutatások keretén belül genetikai törvényszerűségek szerint öröklődő tulajdonságokat vizsgáltunk: lateralitás, színvakság, fülzsír színe és állaga stb.

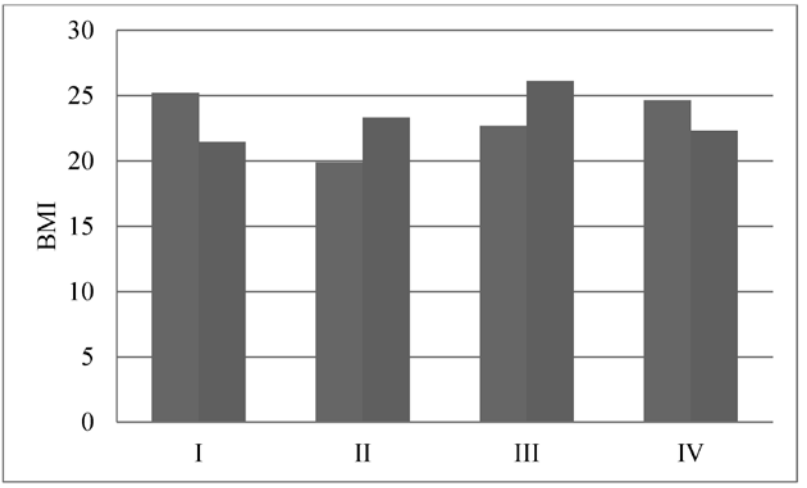
Jelenlegi munkánkban a testtömeg/testsúly arányával foglalkozunk. A mérésekben 82 hallgató vett részt: 10 fiú és 72 lány.

A testmagasság mérése során antropométert használtunk, a testtömeg mérése során pedig digitális mérleget. A hallgatók mezítláb és tornaruhában voltak. A méréseket a délelőtti órákban végeztük.

Az adatok felvétele után hagyományos képlet felhasználásával Excel program segítségével számoltuk ki a BMI értékeket. A kapott eredményeket grafikusan ábrázoltuk és a megfelelő eljárásokkal elemeztük ki őket.

Eredmények

A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak felmérése során kapott eredményeket a 2. ábra szemlélteti. A kiszámolt BMI értékeket évfolyamokra, valamint nemekre lebontva ábrázoltuk (2. ábra).

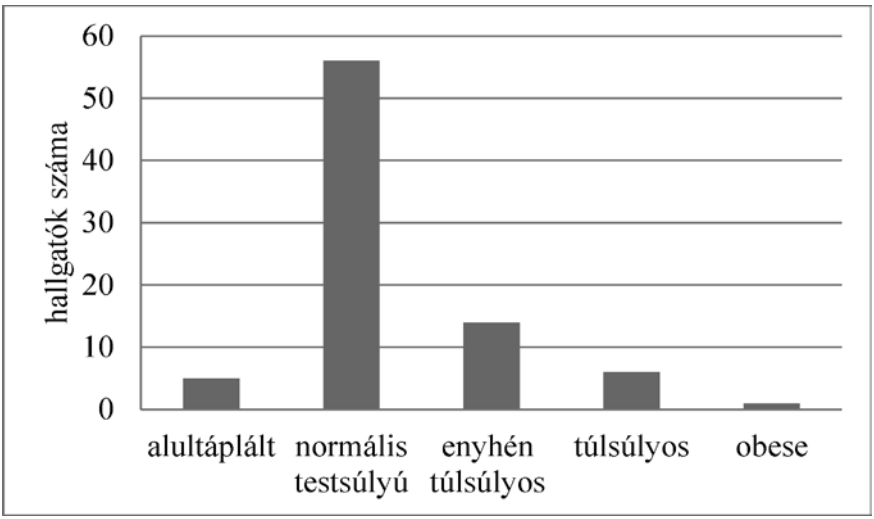


2. ábra: A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak BMI átlagának eloszlása. A kék oszlopok a lányokat, a pirosak pedig a fiúkat jelölik

Az első évfolyam esetében a lányoknál az átlagérték 25,24 körül alakult, a fiúknál pedig 21,45. Mindkettő normális testtömeg értéknek felel meg. A másodévesek BMI átlaga szintén a megfelelő kategóriába tartozik. A lányoknál 23 körüli értéket kaptunk, a fiúknál pedig 18 az átlag. A harmadik évfolyam hallgatói esetében az átlagos body mass index a fiúk esetében az enyhén túlsúlyos kategóriába tartozik (26-os értékkel), a lányoknál viszont még normálisnak tekinthető 22,69-es értékkel. A negyedévesek testtömegindexe is az egészséges értékek között található, lányok esetében 24,64-es érték körül mozog, fiúk esetében valamivel magasabb, 22,34-es viszonyszám állapítható meg.

Vizsgálatunk arra is kiterjedt, hogy karunkon hány alultáplált, normál testsúlyú, enyhén túlsúlyos, túlsúlyos és patológiásan elhízott hallgató van. Leendő pedagógusként példaképként szerepelnek a gyerekek számára.

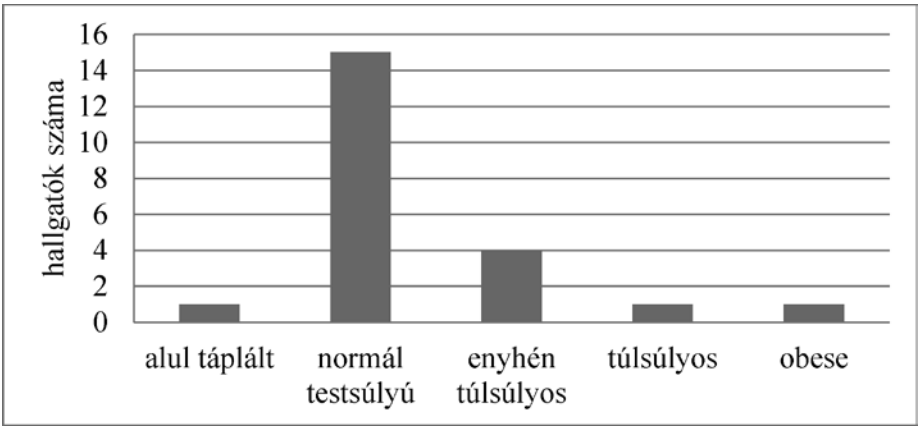
Öt hallgató alultápláltnak számít, ez az összlétszám 6,10%-t teszi ki (3. ábra). Az egyetemisták többsége, 56-an (68,30%-a) a normális testtömegnek megfelelő kategóriába tartozik. Enyhén túlsúlyos személyből 14-et (17,07%) találtunk. Hat hallgatónak (7,31%) sürgősen orvos, illetve dietetikus segítségére lenne szüksége, mert ők a testtömegindexük alapján a túlsúlyos csoportba tartoznak. Patológiásan elhízott (1,21%) személyt egyet találtunk karunk hallgatói között.



3. ábra: A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak a body mass index szerinti megoszlása

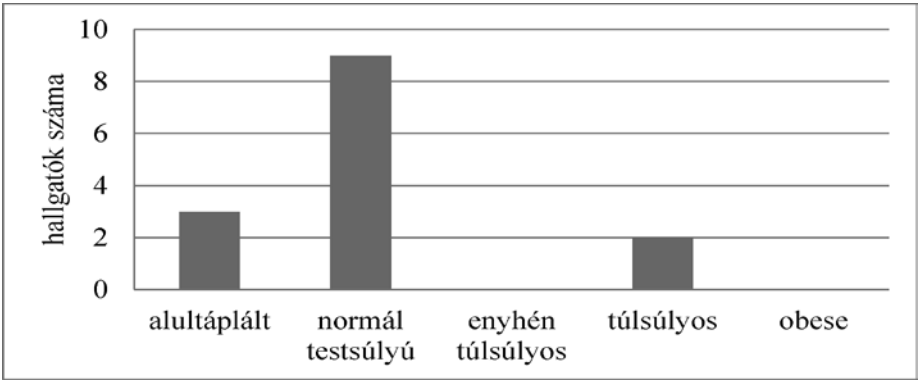
A hallgatók testtömeg – testmagasság arányát és az ennek megfelelő testtömeg kategóriákat évfolyamokra lebontva is kimutattuk. Az első évfolyam hallgatóinak többsége (15) normális testtömegű (4. ábra). Egy személy az alultáplált csoportba tartozik. Neki oda kel-

lene figyelnie az energiadúsabb táplálkozásra, ellenkező esetben akár súlyos egészségügyi problémák, illetve szövődmények is kialakulhatnak nála. Négy személy body mass indexe 25,00 és 29,99 közé esik, ez azt jelenti, hogy ők enyhén túlsúlyosak. Az első évfolyamra egy túlsúlyos hallgató is jár. Patológiásan túlsúlyos esetet pedig egy személy esetében figyeltünk meg ebben a korcsoportban.



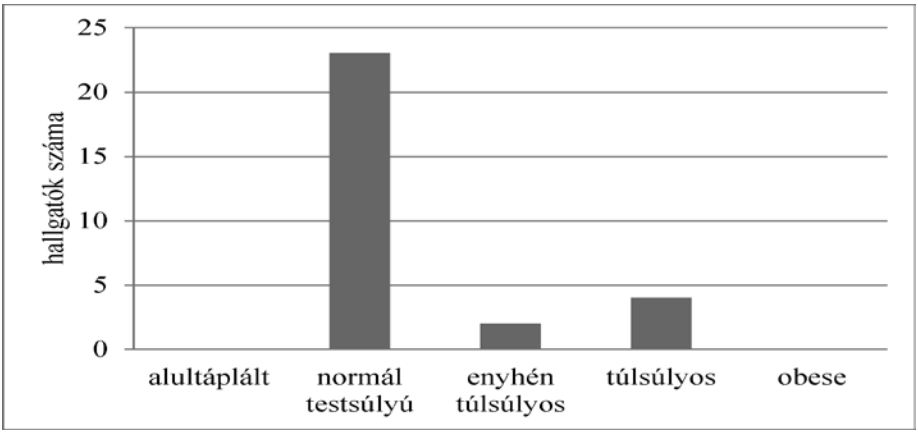
4. ábra: A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első évfolyamára járó hallgatók BMI értékeinek eloszlása

A második évfolyamra járó 14 megvizsgált hallgató közül a többségük (9 hallgató) testtömege a normális kategóriába tartozik (5. ábra). Hárman alultápláltnak számítanak. Két túlsúlyos esetet is regisztráltunk. Nekik ajánlatos lenne dietetikushoz fordulni, illetve diétába kezdeni. Túlsúlyuk betegségek kialakulásához vezethet, ha nem változtatnak időben az életmódjukon.



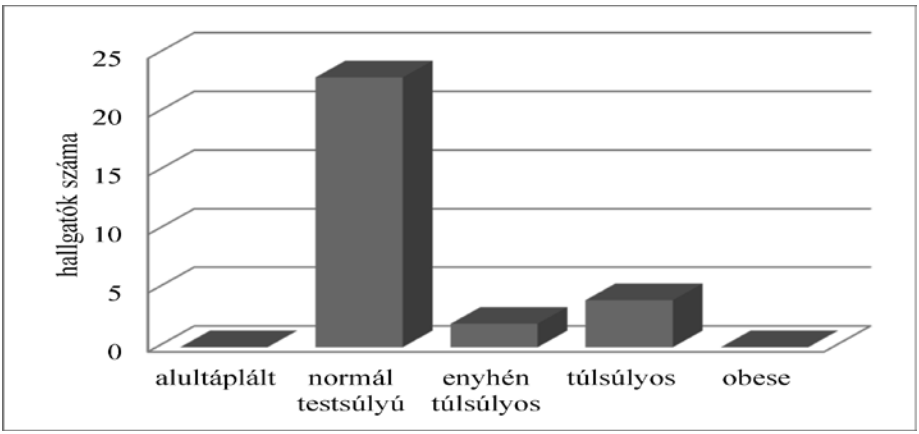
5. ábra: A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar második évfolyamára járó hallgatók BMI értékeinek eloszlása

A harmadéves hallgatók közül egyetlen hallgató sem tartozik az alultáplált kategóriába (6. ábra). Nagy részük, összesen 23-an megfelelő testsúllyal rendelkezik. A testtömegindexük alapján négyen a túlsúlyos kategóriába sorolhatóak be, ketten pedig az enyhén túlsúlyos csoportba tartoznak.



6. ábra: A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar harmadik évfolyamára járó hallgatók BMI értékeinek eloszlása

A lemért végzős, negyedéves hallgatók közül egy személy számít alultápláltnak (7. ábra). Tizennégyen a normális testsúly kategóriába tartoznak a testtömeg – testmagasság arányukat tekintve. Egy személy enyhén túlsúlyos. Egy hallgató pedig a túlsúlyos csoportba tartozik.



7. ábra: A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar negyedik évfolyamára járó hallgatóinak BMI eloszlása

Diszkusszió és következtetések

Vlaškalić és Vlaški (2005) egy zombori középiskolás mintában (15–18 éves korosztály) azt találták, hogy a fiúk 73%-a és a lányok 77%-a normál testtömegű. Ugyanebben a munkában megállapították, hogy a testtömegfelesleg a fiúk körében gyakoribb. Szerintük ennek okai az egészségtelen életmódban és a nem megfelelő táplálkozásban keresendők. Borsos és munkatársai szerint fiatal felnőttek esetében nincs lényeges eltérés a két nem között BMI tekintetében (Borsos és munkatársai, 2018).

Zafirovski és munkatársai (2009) egy 11 évesekből álló macedón mintában megállapították, hogy 18%-uk enyhén túlsúlyos, 16%-uk pedig túlsúlyos. Portugáliában a fiatal felnőttek 36,4%-a túlsúlyos és 15,1%-uk az obese kategóriába tartozik a BMI alapján (Marques-Vidal, 2011). Spanyolországban hasonló eredményeket kaptak: a fiatal felnőttek 64,2%-a túlsúlyos és 13,6%-uk kórosan elhízott (Rodríguez-Rodríguez, 2011).

Aranđelović és Vladejić (2009) kapcsolatot talált a BMI és a szívbetegségek között.

Mladenović-Ćirić (2009) a testnevelési kar és más karok hallgatóinak adatait hasonlították össze. Bebizonyították, hogy a testnevelési kar hallgatói közt kevesebb az elhízott személy, mint a többi szakon.

Macedóniában (Zafirova és munkatársai, 2016) és Albániában (Trpkovska és munkatársai, 2016) szintén a testtömegindexet vizsgálták általános iskolások esetében. Ők arra az eredményre jutottak, hogy nagyon fontos a táplálkozási szokások tanulmányozása, mert ez szorosan összefügg a gyerekek tápláltsági állapotával. Ugyanerre az eredményre jutott Czékus is középiskolás tanulók esetében (Czékus, 2000).

Az általunk kapott adatok teljes egészében megegyeznek a tudományos szakirodalomban feltüntetettekkel.

Megállapítható, hogy a tanítóképző kar hallgatóinak, a leendő tanítóknak és óvóknak meg kell ismerkedniük és el kell sajátítaniuk az egészséges életmód alapelveit. Ők lesznek azok, akik ezeket az elveket megtanítják majd az óvodás- és az iskoláskorú gyerekeknek. Az egészség csak úgy őrizhető meg, ha már a kisgyerekek is egészségesen táplálkoznak és mindennap elegendő testmozgást végeznek.

Az elvégzett elemzések után megállapíthatjuk, hogy a hallgatók nagy többsége a normál testsúlyú kategóriába tartozik. Néhány hallgatónak jobban oda kellene figyelnie a testtömegére és a táplálkozására alultápláltságuk vagy túlsúlyuk miatt. Pozitív eredménynek számít, hogy csak hat személy tartozik a túlsúlyos kategóriába és csak egy a patológiásan túlsúlyos kategóriába.

1. táblázat: *a tanítóképzős hallgatók csoportjai BMI kategóriáik alapján*

Kategóriák	***N***	***%***
Alultáplált	5	6,10
Normál testsúlyú	56	68,30
Enyhén túlsúlyosak	14	17,07
Túlsúlyosak	6	7,31
Obese (kórosan elhízott)	1	1,21
Összesen	82	100,00

A BMI adatok csak a testsúly és a testmagasság arányáról adnak pontos tájékoztatást, nem különítik el a testzsírt, az izmokban és a csontokban lévő zsírt (Freedman, 2009). Valójában csak tájékoztató jellegű információt ad arról, hogy mely személyeknek kell odafigyelnie a táplálkozására, kinek kell többet mozogni, illetve mely személyeknek szükséges orvosi segítséget kérni. Vizsgálatunkkal szerettük volna elérni, hogy a hallgatók egy egyszerű módszer segítségével a későbbiekben is fel tudják mérni egészséges testsúlyukat. Ebben az életkorban még nem késő megváltoztatni az életmódot és táplálkozási szokásokat ahhoz, hogy a túlsúllyal járó betegségek (magas vérnyomás, az érfalak elmeszesedése stb.) elkerülhetőek legyenek.

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük a budapesti Pallas Athéné Domus Concordiae Alapítvány által nyújtott támogatást, mely lehetővé tette a munka létrejöttét (30/2015(V.11)).

Felhasznált irodalom

Aranđelović, M. G., Vladejić, S. (2009): *BMI u ekstrakranijalnoj karotidnoj bolesti*. XLVIII Kongres antropološkog društva Srbije. Prolom Banja. Abstrakt. 29.

Borsos, É., Halasi, Sz., Ihász, F., Czékus, G., Horák, R., Lepes, J., Stajer, A. (2018): Morphological examination of young adults related to obsitiy. *International Journal of Morphology*, In Print

Cui, Z., Stevens, J., Truesdale. P. K., Zeng, D., French, S., Gordon-Larsen, P. (2016): Prediction of Body Mass Index Using Concurrently Self-Reported or Previously Measured Height and Weight. *PLoS One*, 11 (11), p. 1-10.

Czeglédi E., Urbán R., Rigó A. (2009): Elhízás és testképpel való elégedetlenség. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 64(2), p. 313–336.

Czékus G. – Laki L. (2000): A szabadkai Egészségügyi Középiskola tanulóinak jóltápláltsága a szociális háttér függvényében. *Norma*, 1-2. p. 111–121. Sombor

Freedman, D. S., Bettylou S. (2009): The validity of BMI as an indicator of body fatness and risk among children. *Pediatrics* 124: 23–34.

Hippel, T. P., Powell, B., Downey, B. D., Rowland, J. N. (2007): The Effect of School on Overweight in Childhood: Gain in Body Mass Index During the School Year and During Summer Vacation. *American Journal of Public Health*, 97 (4), p. 696–702.

Hruby, A., Manson, E. J., Qi, L., Malik, S. V., Rimm, B. E., Qi Sun, Q., C. Willett, C. W., Hu, B. F. (2016): Determinants and Consequences of Obesity. *American Journal of Public Health,* 106 (9), p. 1532–1538.

Marques-Vidal, P., Paccaud, F., Ravasco, P. (2011): Ten-year trends in overweight and obesity in the adult Portuguese population, 1995 to 2005. *BMC Public Health* 11: 772.

Mladenović-Cirić, I., Nikolić, M. (2009): Preventivni značaj razlika u antropometrijskim karakteristikama i funkcionalnih sposobnostima. *Glasnik Antropološkog Društva Srbije*, 26–51.

Papp I., Czeglédi E., Túry F. (2011): A szociokulturális hatások kapcsolata az elhízottakkal szembeni előítéletekkel kora serdülőkorban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika,* 12 (2), p. 149–171.

Pintér, A. (2004). Útmutató és táblázatok a gyermekkori tápláltság megítéléséhez. Budapest: Magyar Védőnők (MAVE 1991) Kiadó

Rodríguez-Rodríguez, E., López-Plaza, B., López-Sobalery, A.M., Ortega, R.M. (2011): Overweight and obesity among Spanish adults. *Nutricion Hospitalaria,* 26: 355–363.

Results of the national health survey of Serbia, 2013. Republic of Serbia, Ministry of health, Belgrade, 2014

Trpkovska B., Nakeva N., Zafirova B., Mateveeva N., Cadikovska E., Bojadžieva B. (2016): *Antropometrijsk parametri rasta i nutritivnog statisa kod dece albanske nacionalnosti izrasta 5 godina.* 54. Kongres antropološkog društva Srbije. Prolom Banja. Abstrakt. 32.

Zafirova B., Nakeva N., Mateveeva N., Trpkovska B., Cadikovska E., Bojadzieva B. (2016): *Antropometrijski indeksi kao nutritivni parametri kod 7 godišnje makedonske dece.* 54. Kongres antropološkog društva Srbije. Prolom Banja. Abstrakt. 31.

Zafirovski Lj., Spireska L., Nikolić S., Risteska G., Isjanoska R. (2009): *Zastupljenost gojaznosti kod 11og godišnjaka u Skoplju.* XLVIII Kongres antropološkog družzva Srbije. Prolom Banja. Abstrakt. 168.

Vlaškalić, Z., Vlaški, M. (2005): Procena stanja uhranjenosti kod adolescenata u Somboru. *Glasnik Antropološkog Društva Jugoslavije* SV. 40: 83–88.

A kép forrása: https://www.thinglink.com/scene/890713569639792640

ABSTRACT

This thesis is a result of researching the Slavonic vernacular and his representation in Croatian textbooks in the junior sections of primary schools. For this purpose, 58 beginner's textbooks, readers, language textbooks and workbooks, issued in 2013 and 2014, were examined. The results have confirmed an already well-known fact that the Slavonic vernacular has been ignored. Only two texts have been found in the Slavonic vernacular, one of which (Prva rič koju sam čuo written by a pupil Sanja Mužik) was found in a workbook (Zlatna vrata 4), and the other one (Prva rič što sam je čuo by Vanja Radauš) was found in two readers (Zlatna vrata 4 and Moja staza 4). Although equally important, the Slavonic vernacular is overshadowed by other vernacular examples from the Kajkavian and Čakavian dialects. There are many available interesting Slavonic texts that could be included in the textbooks. However, until this is realised, teachers should definitely use them in their classes. Slavonic vernacular should be nurtured, studied and preserved because it is an important part of our rich intangible cultural heritage.

Keywords: Croatian dialects; primary school curriculum; junior sections of primary school; Slavonic vernacular; Croatian language textbooks.

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 811.163.42'(497.13)
373.3
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. június 1.
Az elfogadás időpontja: 2017. december 5
Terjedelem: 96–111

Emina BERBIĆ KOLAR
prodekanica za razvojno-stručni rad
Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku
ebkolar@net.hr
Monika Grozdanović

SLAVONIC VERNACULAR IN CROATIAN TEXTBOOKS IN THE JUNIOR SECTIONS OF PRIMARY SCHOOL

Szlavóniai nyelvjárás az alsó osztályos horvát nyelv tankönyvekben

Slavonski dijalekt u udžbenicima hrvatskoga jezika za mlađu školsku dob

Introduction

The Slavonic vernacular is the most archaic Štokavian dialect. That dialect is only spoken by Croatians. Great problem with Štokavian dialect is daily disappearance in the villages where it is used. Young people are moving to urban centers and who stay behind use the language of their ancestors less and frequently. Older inhabitants have no one left to leave this Slavonic linguistic heritage to.

Although all three dialects (Štokavian, Kajkavian, Čakavian) are equally important in Croatian language, many research have shown that the Štokavian dialects are the most neglected ones in school classes, including the Slavonic vernacular. Štokavian dialect is used as a basis for Croatian language and is often identified with it. This is considered to be one of the reasons for this neglection.

Why is this problem so important? Because in rural, archaic centers and schools we still have children that speak in Slavonic vernacular. They are our only hope that this valuable language heritage will remain. In order to make this happen, we need to familiarize them with their native speech, encourage them to like it, make them proud of it and save it from falling into obscurity. Do textbook authors follow the same stream of thoughts? Do they offer enough examples of Štokavian dialect to pupils or does it all still rest on teachers' consciousness?

The aim of this research is to find out how much Slavonic vernacular is present in the newer editions of Croatian language textbooks for primary school pupils, from first to fourth grades.

This paper mentions authors and their studies written in the Čakavian, Kajkavian or Štokavian dialect and they clearly show the position of Slavonic Štokavian vernacular in comparison to the other two dialects.

„The characteristics of the Slavonian dialect are:

1) Preservation of specific ancient accent, so-called curved accent (Croatian acute) marked by „~": *pomãžu, sačũva*.

2) Non-"ijekavian" reflex of the Common Slavic *jat* vowel. According to the reflex of the *jat* vowel, the speeches of Slavonian dialect can be divided into: a. Ikavian in Western and Eastern Slavonian Posavina from Nova Gradiška to Kobaš and around Vrbanja (*dite-diteta*);

b. "Ikavian"-"Jekavian" in the central part of the Slavonian Posavina to Bebrina and Banovci and west of Slavonski Brod, to Gunja, and Rajevo Selo (*dite-djeteta*) c. "Ekavian" in Slavonian Podravina from Vukosavljevica, west from Virovitica to Aljmaš and Erdut (dete-deteta);

d. "Ikavian"-"Ekavian" in the Danube region of Baranja (dite- deteta);

e. dialects with non-replaced *jat*. That is the pronunciation of ancient Croatian *jat* as hermetic *e*, where *e* is moved toward *i* by pronunciation. This dialect is spoken in Našice area.

3.) "Šćakavism". The speeches of Slavonian dialect are "Šćakavian", which means the old clusters **stj* and **skj* are pronounced as *šć: šćucat, gušćer, prišć, šćedit, kršćen, šćipat*.

4.) Absence of the consonant *h*. The speeches of Slavonian dialect are not pronouncing the consonant *h* as well as the most of the "Štokavian" dialects. Šokci are saying *lad, ladovina, gra, rana, rast (instead of hlad, hladovina, grah, hrana, hrast)*. The consonant *h* can be substituted by the consonant *v* or *j*: *suvo, snaja* (instead of *suho, snaha*).

5.) Losing the last part of infinitive form of the verb. Šokci usually say: *dijat, šćipat, divanit, ubost, dojt (*without *–i* at the end*)*.

6.) Specific hipokoristici of male genus ending with –a. It is well known that the short vowel with the falling accent in Slavonian dialect comes at the first syllable: *Mata, Mija, Andra, Iva, Joza, Tuna*.

7.) Comparative adjectives differ from the standard language. Where the standard Croatian language prescribes *–i*, there is *–ji* in Slavonian: *nižji, gorji, višji, bržji*.

8.) Use of imperative is accompanied by the word *neka* instead of *nemoj: neka to dirat*. Imperative can also be accompanied by the word *ajde:ajde idi*.

9.) Past participle is often formed with *-t: poradito, naselito, posadito*.

10.) Typical half-compunds like *bab-Jela* where the first part does not inflect , and the second part does: *bab-Jela, bab-Jele; bać-Mata, bać-Mate; strin-Eva, strin-Eve*.

11.) There are still visible Turkish and German loanwords in the lexic, but it has to be emphasized that there are also Croatian words which could be called archaic or which can have different meaning from the one in standard Croatian language. (Berbić Kolar, Kolenić, 2009.)

Previous research

This section gives an overview of the authors who used Slavonian dialect in their work in general, and then those who worked with Slavonian dialect in the teaching of the Croatian language. The best description of Slavonian dialect was given by Stjepan Ivsic in the work of Today's Posavian speech (1913). With him there are also: Stjepan Sekereš (see Sekereš, 1969, 1973, 1975-1976, 1976), Božidar Finka and Antun Šojat (see Finka-Šojat, 1975), Božidar Finka Finka, 1976, 1982) and Josip Hamm (see Hamm, 1949). From the younger linguists, Ljiljana Kolenić (Kolenić, 1996, 1997, 1998) and Emina Berbić Kolar (see Berbić Kolar 2009, 2014) should be emphasized. In the area of study of Slavonian dialect in the teaching of the Croatian language, Bernardina Petrović and Ivana Brač (2009), Berbić Kolar and Marija Matić (2012).

Methods

For the purpose of this research, we examined and analysed mandatory textbooks and accompanied additional teaching materials of Croatian language for pupils from first to fourth grades from the 2013/2014 and 2014/2015 catalogues, approved by the Ministry of Science, Education and Sports of the Republic of Croatia. Thirty-seven beginner's books, readers and language textbooks, along with twenty-one workbooks were analysed. Also, the Primary school curriculum was examined and key components related to native languages were singled out.

Results and discussion

By examining the Primary school curriculum, one can notice how much importance is given to native languages and how much Slavonic vernacular is present in the teaching from first to fourth grades. Among the tasks of teaching fields of Croatian language that are associated to native speeches, three stand out. One of them deals with *raising awareness between the standard language and native idioms* [1, p. 25]. The first specific topic in the Curriculum where this task can be realised appears in the fourth grade of primary school (literary language and native speech). Pupils are expected to be able to distinguish literary language from native speech, to identify their native speech with regards to one of the three dialects of Croatian language, and to communicate, orally and in writing, in their native speech. This is also the only topic associated to native speech. In the prior grades there are not any. Two more important tasks refer to *the gradual acquisition of Croatian language standard* and *prevention in language* [1, p. 25]. If a pupil from a rural, archaic environment arrives to school speaking the language of his/her grandparents, and if the teacher, in order for the pupil to master the standard language as soon as possible,

bluntly and constantly corrects him/her, the teacher is making a huge mistake. Nobody knows the standard language and it is always learned so it should be done, as already stated, gradually. Blunt approach to a child's speech can result in fear and insecurity and leave severe consequences on the child's further language development. From the very beginning of his/her schooling, a child should be approached with a speech that he/she is close to and that is spoken in his/her home. That is the speech upon which a child should build his/her security, pride and love towards the language. Only then will the afore-mentioned tasks be realised. It is also stated in the curriculum: "The nurturing of national and cultural heritage, which refers to development and realisation of researching projects of home country, ethnology, tourist culture, etc." [1, p. 14]. From this citation we can also perceive that importance is also being given to studying, researching and preserving of certain elements of cultural heritage, including speech. According to this, pupils should be provided with plenty of tasks to encourage their research spirit concerning their native speech.

After carefully studying the curriculum, we have analysed the textbooks to find out if there are sufficient tasks aimed at encouraging the research concerning the Slavonic vernacular, and also, how much are dialectal texts present in textbooks for grades 1-4.

1st grade

In the analysed beginner's textbooks [2], literary work by Slavonic writers like Grigor Vitez, Zlata Kolarić Kišur, Zlatko Krilić, Tito Bilopavlović and Ivanka Borovac are often present. This notion leads us to believe that their works in Slavonic vernacular are definitely present in the textbooks, but it is quite the opposite. Neither of them writes in Slavonic vernacular and they rather use the standard language.

2nd grade

Although in the second grade, including the above mentioned Slavonic writers, some other writers such as Ivana Brlić Mažuranić, Krunoslav Kuten, Branko Hribar, Dobriša Cesarić and Jagoda Truhelka appear in the textbooks, however they still do not present us with any concrete examples of Slavonic vernacular. They only reveal their origin in some of the texts through some dialectisms and Slavonic motifs.

In the second grade reader *Kuća svemoguća [3],* there is an excerpt from the book titled, Zlatni danci, *Priča o Ćosi Vodeničaru* (pp 14) by Jagoda Truhelka in which the author repeats the dialectal such as *baba* and *rekne* and the Slavonic motif *kobasica.* In his poem, *Mali ratar* (pp 23), writer Krunoslav Kuten mentions typical Slavonic motifs such as *plug, brane, polje, slog, žito, usjev, gibanica* while describing the life of villagers. In the text by Ivana Brlić Mažuranić, *Čudna apoteka* (pp 118), there are only two dialectisms - *znade* and *mamo.*

In the reader and textbook *Hrvatski na dlanu 2* [6] , no writer writes in a dialect, nor can we find any native elements in their texts.

The same thing applies for the textbook by *Krmpotić and Ivić, Zlatna vrata 2* [7], and the accompanying workbook of the same authors [8]. Pupils are not presented with a single text to represent the Slavonic vernacular, nor the other dialects.

In the first and second part of an integrated work textbook *Slovo po slovo* 2 [9] Tito Bilopavlović and Ivan Božđar are the only two Slavonic writers present. They also use the standard language in writing about the topics related to their homeland.

3rd grade

In the approved readers, textbooks and workbooks for the third grade some of the already mentioned writers are present (Tito Bilopavlović, Grigor Vitez, Dobriša Cesarić, Jagoda Truhelka, Ivana Brlić Mažuranić, Zlata Kolarić Kišur), but there are also some new such as Ivan Slišurić, Dragutin Tadijanović and Miroslav Slavko Mađer.

In the third grade reader, *Kuća igrajuća* [10] twenty different games from different regions of Croatia are described, and six of them originate from the region where Slavonic vernacular is used (Slavonski Kobaš; *Kuća* (pp 36), *Ćorave krave* (pp 84), Podvinje; *Zika, zika, zeke* (pp 96), Trnjanski Kuti; *Seljak Mika* (pp 106) Podravina; *Igra riječnim oblutkom* (pp 37), the entire Slavonija; *Vodenjak* (pp 128). Although preserving the games of our ancestors that are falling into oblivion is one of the key steps in cultural heritage preservation, it is advisable that at least one of the examples of a Slavonic game is written down in a dialect specific for the area it originates from - in this case, the Slavonic vernacular. The poem *Kruh* (pp 18) by Ivan Slišurić is also present in the book and in it you can find typical Slavonic motifs *polje, žito, klasje, žetva* which are, along with the which includes games, the only link to our native speech - *Šokački govor.*

In the reader by *Budinski, Franjčec, Veronek Germadnik, Zelenika Šimić and Lukas, Od slova do snova 3* [11] there are no texts written in Slavonic vernacular, nor in other dialects. The only task relatable to a dialect is present with the text *Kako se piše pjesma o domovini* (p. 24) by Zvonimir Golob, and pupils are required to seek and read in the school library any native poems written in native language. In cases such as this, pupils should also have access to texts written in Slavonic vernacular.

In the reader by *Centner, Peko, Pintarić, Bakota and Majdenić, Moja staza 3* [12] there is a poem by Miroslav Slavko Mađer, *Vinkovačke jeseni* (pp 26), written in Štokavian dialect and rich with Slavonic motifs: "...kad zarude plodovi ravni...", "...folkloraši slavni! ", "I zaigra kolo, i upne Slavonija, sve se mlado i staro izdiči", "...Šokadija sva u dukatima i priči...", "...kad pjesma cikne i tamburica zagudi, Slavonci kad prospu svu svoju divotu...". It is through this poem and and its accompanying tasks that pupils have the opportunity to get to know their folk festivities held in the Slavonic region, and also the traditional *šokačke pjesme* and the well-known *šokačko kolo.* There is also a poem by Dragutin

Tadijanović*Visoka žuta žita* (pp 160) which he dedicated to his homeland by using the Slavonic motifs *polja, žita i klasja*, whereas Dobriša Cesarić, in his poem *Kasna jesen* (pp 56), uses the seemingly dialectal words *bašta, drščuć, pada,* but mostly for the sake of rhyme.

In the textbook by *Budinski, Delić, Diković, Ivančić, Kolar Billege, Priča o jeziku 3, udžbenik za 3. razred osnovne škole, Profil, Zagreb, 2014,* there are no dialectal texts in any of the dialects, nor any texts in the workbook of the same authors. The only task that is dialect related (pp 53) is to write a report on traditional custom of your homeland during the carnival (*maskenbal,mesopust, maškare, fašnik…*)

In the reader and language textbook *Carstvo riječi* [14], there is also no single dialectal text, and only a few Slavonic lexemes such as the ones in the story by Ivana Brlić Mažuranić *Miš u stupici* (pp 58) – *pô, šćap, onkraj*. In her work, *Djetinjstvo u Zlatnoj dolini* (pp 14), Zlata Kolarić Kišur writes with great love and pride about the place she spent her childhood in, the town of Požega. Dialectisms she uses are *bašča, omara, okrijepiti, sjenica, trusiti se*... In the reader and textbook by *Marjanović, Škribulja, Gabelica and Gredelj, Hrvatski na dlanu 3* [15] appear the first complete poems written in a dialect. Few words of the Slavonic vernacular can be found in the texts by Ivana Brlić Mažuranić. In the workbook by the same authors, the search for the same has been unsuccessful. The search for the dialectisms in the workbook *Zlatna vrata 3* and the textbook *Moj hrvatski 3* has produced no results.

In the third grade reader *Zlatna vrata 3* [16], there are no concrete dialectal texts. Research tasks related to homeland appear only with the poem *Svaki kraj nekomu je zavičaj* (pp 32).

4th grade

In the fourth grade, along with the above mentioned Slavonic writers, numerous examples of dialectal poetry, as well as the obligatory topic of literary language and native speech come into focus.

In the second part of the book*, Slovo po slovo 4 - 2. polugodište* [19], as a part of literary language and native speech subject, there are three poems present that are a starting point for the analysis of Croatian dialects. Štokavian dialect is represented by a short poem *Što je to što* (pp 253) by Tomislav Marijan Bilosnić written in the standard language. The other two dialects are represented by poems that are clear dialectal examples. One of them is the poem *Kaj* (pp 253) by Pajo Kanižaj written in Kajkavian, and the other is a poem written by a pupil Ivana Brzović called *A ča se ne spominje ča* (pp 253) written in Čakavian. Now that we finally have examples for all three of the dialects, a question of why the Štokavian dialect is not represented by a real dialectal example as the other two, is raised. Are the old-Štokavian dialects less interesting or less valuable? Even within the section *Naučimo više* (pp 254) pupils are asked to look for and explore the Kajkavian and Čakavian dictionaries while the Štokavian dictionaries are not mentioned.

In the reader by *Centner, Peko, Pintarić, Bakota and Majdenić, Moja staza 4* [20], the first text written in the Slavonic vernacular is found - a poem by Vanja Radauš *Prva rič što sam je čuo* (pp 48). There are expressions such as *rič, matere, 'rvatska, divane, uvik, snaše, babe, didaci,vom* and they can be used to demonstrate the Slavonic vernacular very well. There is also an example of Croatian Štokavian folk tale *Žabica kraljica* (pp 60) where many dialectisms like *dade, dâ, povrnu, proštenje, oćuti, vavijek, djelao, djenite, hrbat, poju, ljubovca, povejte, peteh, dvorâ, uniđe, odnoć, dade, halja, rine, kokot, znadeš,* etc. appear. In the literary works by well-known Slavonic writers such as Jagoda Truhelka, Ivana Brlić Mažuranić, Miroslav Slavko Mađer, Zlata Kolarić Kišur, Dragutin Tadijanović and Grigor Vitez there are hardly any dialectal words.

In the textbook by the same authors [21], as a part of the literary language and native speech subject there are three poems. The poem *Slavonija* (pp 62) by Dobriša Cesarić is written in standard language with a few Slavonic motifs (*klasje, žetva* and *žito).* Within the framework of the same subject, there is a dialectal map (pp 65) which presents dialectal diversity and the area where the Slavonic vernacular is used. This is the only textbook with such picturesque dialectal depiction. In the final task, two important sentences have been highlighted and there should be more of these in the textbooks: *"Njeguj svoj zavičajni govor.I uči hrvatski standardni jezik."* In the same textbook, there is a text by a well-known Slavonian Josip Kozarac *Slavonska šuma* (pp 28), but it was written in standard language. In the workbook by the same authors [22], within the framework of literary language and native speech there are examples of sentences in three dialects where Štokavian is presented through the sentence:*"Svijetli kralju, ja sam sretan čovjek. Uvijek pjevam i veselim se."*

In the reader and textbook for the fourth grade, *Zlatna vrata 4* [23], the example for the Slavonic vernacular is the same as the one in the reader *Moja staza 4*. It is the poem by Vanja Radauš *Prva rič što sam je čuo* (pp 52). Accompanying this text there is an illustration of two men in traditional *šokačka* clothes playing the well-known Slavonic instrument - *tambura*. A poem with the similar name, *Prva rič koju sam čuo* (pp 41), is present in the workbook by *Krmpotić and Ivić* [24], and it was written by a fifth grade pupil Sanja Mužik from Nijemci. This poem was also written in a Slavonic vernacular, *Ikavica*. Within the framework of the literary language and native speech subject, in this reader there are three examples of dialectal poetry in three vernaculars. These are the poems *Međimorje* (pp 86) by Ivica Jembrih written in Kajkavian, *Ča ni lipo* (pp 86) by Tatjana Pokrajac-Papucci written in Čakavian and *Zima* (pp 87) by Mirko Sanković written in Štokavian *Ikavica*. In the poem by Mirjana Merkela *Smokve* (pp 76) there are lexemes *bilo, lipo, dici, odletile, požutile, dido, etc.* which indicate the presence of another Štokavian Ikavian vernacular. The above mentioned authors have not neglected the dialectal diversity since they have given no more than four examples of Štokavian dialect on different vernaculars, two of which are in Slavonic vernacular. Other dialects have also not been neglected. Next pages contain the poems *Tri nonice* (pp 88) by Drago Gervais in Čakavian, as well as the poem by Dobriša Cesarić *Kasna jesen* (pp 89) written in standard language although the writer is of Slavonic origin. An example of the Kajkavian dialectal poetry is also the poem

Kaj (pp 40) by Dragutin Domjanić. In the accompanying tasks, pupils are asked to explore which other writers use the Kajkavian dialect and to, by using the dictionary below the text, transform the poem to štokavian. In this case, štokavian can be easily identified with the standard language.

In the workbook by *Krmpotić i Ivić, Zlatna vrata 4*, alongside the already mentioned pupil's work *Prva rič koju sam čuo* (pp 52), there is a dialectal poem *Moje Zagorje* (pp 36) by a fourth grade pupil Matea Srebačić, written in kajkavian. As an example of čakavian, a poem *Tić va kamare* (pp 65) by Marina Brozičević-Ključarić was given. Tasks given for the literay language and native speech subject (p. 86) are only present on one page. In the first task, the word *divanimo* has been highlighted as an example of Štokavian dialect. Other tasks on the page refer to the pupil's awareness of the importance of preserving and nurturing the native speech which works in favour of pupils who use the Slavonic vernacular. Each of the dialectal poems mentioned has been given two pages titled *Za one koji poznaju (ili žele upoznati) ča/kaj/što.*

In the reader by *Budinski, Franjčec, Veronek Germadnik, Zelenika Šimić and Lukas, Od slova do snova 4* [25], there is no example of the Štokavian dialect while other dialects are present. There are three texts written in Čakavian - the poem *Šporki Roko* (pp 162) by Tonči Petrasov Marović, the poem *Cvit i dite* (pp 163) by the same author, and the poem *Galeb Mate* (pp 152) by Željka Horvat Vukelja which is only partly written in a vernacular. The poem *Stara nova Trešnjavka* (pp 122) by Pajo Kanižaj was written in Kajkavian. One of the tasks accompanying this poem is to write an essay using pupils' native speech, to explore the history of their village and discuss the traditional custom with some older people. This is the only way in which the Slavonic vernacular can come into focus. Writers who are of Slavonic origin are represented in the reader, but they use the standard language in writing. Those dialectal words that were present in some other texts have now become even scarcer.

At the very beginning of the textbook *Pavličević-Franić and Domišljanović, Hrvatski jezik 4* [26], there is the subject of literary language and native speech present titled *Što, ča, kaj?* (pp 12). Examples of all three dialects have been given in a comic. Štokavian is written in a real *Šokački* speech which can be recognised by the words *šta, di, pust' me, Iva, al', taka, ćuko, neb', izašo, kamol'.* Dialectal examples of the other two dialects are also given through three pupils' work. The poem *Ah, dečke!* (pp 14) written in Kajkavian, was published in Smib in 1998, whereas the poem *Proljeće* (pp 14) was written in standard language. The poem *Naš kraj* (pp 15) is an example of Čakavian. Zlata Kolarić-Kišur is the representative for Slavonic writers and she describes her countryside (pp 25) very scenically and thus gives away her Slavonic origin.

In the workbook by the same authors [27], only one page was dedicated to the subject of literary language and native speech (pp 39). *Reko sam ti da izađeš pred kapiju* and *Šta govore njih dve?* are examples of Slavonic vernacular. Other two dialects are also present with some sentences. In the next reader and textbook, *Čarolija riječi* [28], there are examples of Kajkavian dialectal poetry which is represented by Fran Galović with his poem *Crn-bel* (pp 28), Nikola Pavić with his poem *Ftiček* (pp 91), Stjepan Jakševac with his poem

Novi Škrlak (pp 122) and Milan Crnković with his poem *Se je Hrvatska* (pp 140). Texts written in Čakavian are *O svisvetah* (pp 50) by Gordana Radić, *Ja volin* (pp 137) a poem by a fourth grade pupil Marcela Šegulja from Bakar, *Ribarski posli* (pp 153) a poem by a pupil Milko Volarić (fourth grade, Bakar) and *Cvitnica* (pp 123) by Marinko Marinović. Among these numerous Kajkavian and Čakavian texts, there is only a poem *Što* (pp 30) that represents the Štokavian dialect and it is not even written in a vernacular. This poem, as well as the folk poem *Kaj* (pp 30) in Kajkavian and *Ča – LIPA DIVOJKA* (pp 31) in Čakavian, appears as a starting text under the subject of literary language and native speech. In the workbook by the same authors [29], the same subject has been given four pages where we can find concrete examples of Slavonic vernacular: "*Cilo ćemo lito moja seka i ja bit u Slavoniji. Baš bi bilo lipo da nam dođeš. Mogle bi ić na kupanje na Savu.*" Also, in one of the tasks, words such as *avlija, pendžer* and *sokak* have been highlighted and pupils have to explore their origin. These types of tasks are present for the other two dialects as well.

In the fourth grade reader, *Kuća putujuća* [30], there are also some examples of Kajkavian and Čakavian, but no Štokavian dialect is present. Poems by Draško Jambrešić *Štel bi biti veter* (pp 8), *Kad bi to na moje bilo* (pp 14) and *Crni maček* (85) by Marija Hasan are written in Kajkavian. Čakavian dialect was used by Daniel Načinovič in his poem *Burrra* (pp 92), by Tonči Petrasov Marović in his story *Mara Krpašinka* (pp 98) and by Dinko Kalac in his poem *Črv* (pp 101).

In the next textbook, *Priča o jeziku 4* [31], just like in the rest of the fourth grade textbooks, there is the always present subject of literary language and native speech. There are also poems that are examples of all three dialects in the textbook. The poem *Štel sem* (pp 72) by Ivica Jembrih in Kajkavian, the poem *Tonićeve brageše* (pp 73) by Tona Smoljanac in Čakavian and the poem *Da sam ptica* (pp 73) by Drago Ivanišević in Štokavian. Only the poem that is a representative of Štokavian is not written in a vernacular. There is also a task in which pupils should use their native speech to tell some school anecdote. This is an excellent encouraging task for those pupils who use a vernacular, but still, we should take into account that there are some pupils living in areas where younger generations use the language of their ancestors less and less and where the vernacular is becoming an unknown term. In this case, it is better to provide the pupils with concrete examples, for instance, to explore something, to talk with their grandparents and in this way they can memorise, write down and preserve some important part of the Slavonic tradition and culture, including the vernacular.

In the workbook by the same authors [32], as a part of the literary language and native speech subject, there are three different tasks on three pages (pp 72, 73, 74) in which pupils should express themselves in their native speech, including the Slavonic vernacular. Among these tasks is the one where pupils have to recognise which dialect the sentences have been written in. Even in this case, only the Štokavian dialect has not been represented by a vernacular. Some other research tasks that refer to native speech are present as well.

Examples of Kajkavian dialect in the reader by *Marjanović, Škribulja, Gabelica and Gredelj, Hrvatski na dlanu 4* [33], are the poems *Horvatska domovina* (pp 28) by Antun

Mihanović and *Zima* (pp 84) by Mladen Kušec which has also been published in standard language on the same page. As a part of the literary language and native speech subject dialectal Kajkavian is represented by a poem by Fran Galović *Jesenski vjetar* (pp 82), while Štokavian is represented by Dobriša Cesarić's *Slavonija* (pp 82) written in standard language. Examples for the Čakavian are poems *Moja zemja* (pp 83) by Drago Gervais and *Snig u Splitu* (pp 85) by Tonči Petrasov Marović. In the workbook by the same authors [34], there are no concrete dialectal examples.

After analysing the textbooks and the accompanying additional resources, we can confirm the fact that the Slavonic vernacular has been neglected. Out of 58 examined beginner's textbooks, readers, textbooks and workbooks of Croatian language only two texts have been written in a Slavonic vernacular - the poem *Prva rič što sam je čuo* by Vanja Radauš appearing in two textbooks (*Zlatna vrata 4* and *Moja staza 4*) and a pupil's work *Prva rič koju sam čuo* appearing in the workbook (*Zlatna vrata 4)*. In the textbooks, Slavonic writers, which are expected to use the Slavonic vernacular, write in standard language. Some of them give away their origin and the connection to their homeland by using Slavonic motifs or lexemes, but that is not nearly enough in order for the Slavonic vernacular to survive and not become forgotten. Dialectal literature consists mostly of texts in Čakavian and Kajkavian, while there are few examples of Štokavian.

Specifically, there are no dialectal texts in any of the dialects in first grade textbooks. In second grade textbooks there is only one text written in a dialect, and it is written in Čakavian. In third grade textbooks, there is an example of every dialect, however, the Slavonic vernacular is not present. In fourth grade textbooks, there are far more dialectal examples but, as already stated, most of them are in Čakavian and Kajkavian dialect. In the above mentioned Čakavian and Kajkavian examples we can find numerous dialectisms that we, Slavonians, might not understand, but there is a glossary with the explanations of the specific words underneath the text. Since this is the case, why are not there more published texts in the Štokavian dialect, in the Slavonic vernacular, which is the most archaic of all? Pupils would not have understood it. What is the reason? Is it less valuable than the vernaculars of other dialects or has it come to the serious identification of the Slavonic vernacular with the standard language? The same situation can be noticed in the starting texts of the literary language and native speech subject. Kajkavian and Čakavian dialects are represented with real dialectal examples which cannot be said for Štokavian. Tasks related to exploring cultural heritage, including exploring native speech, can be found in textbooks for second, third and fourth grades.

Conclusion

All teachers should be more aware of the importance of nurturing native idioms, including the Slavonic vernacular. By doing so, they will be able to adapt to their working environment and they will not rely solely on readers, textbooks and texts that are offered,

or in this case, texts that are not offered. In the textbooks for first grade, there is not a single dialectal text or task that encourages the research of the Slavonic vernacular. Already at this point, children's awareness of the importance and nurturing of the native speech rests solely on teachers and their will, and also their general knowledge they need to possess so they can act on it. Although not included in the textbooks, diverse texts in the Slavonic vernacular are at our disposal that can be used in class and pupils might find them very interesting (Slavonic games, songs, plays, rhymes, *bećarci*, custom and legends). All we need to do is just put some effort in finding them. One such example is a picture book *Slavonska narodna medicina* which, in an interesting way, introduces pupils to the Slavonic vernacular and proves that even today we can obtain valuable dialectal material (by recording, by writing it down) by doing fieldwork ourselves and then present the material in a contemporary way that is appealing to children.

It is this type of exploratory work that pupils should be encouraged to Berbić Kolar and Kolenić (35) point out that talking to the inhabitants who still use their idioms develops children's interest in ethnologic values (folk costumes, dances, tales, traditional instruments)and customs of a certain place, but it also develops their creativity, curiosity, independent artistic creation (reciting, telling tales in a dialect, etc.), and also love and respect towards the legacy. Pupils should be allowed to share the fruit of their work and creation written in a dialect with others. They can do this in various manifestations, but also on the occasion of various social events such as Lidrano, Šokačka rič (a scientific assembly in Vinkovci in which a part of the programme is dedicated to pupils and their performances in Slavonic vernacular) and Dani Ivane Brlić Mažuranić (one of the days is dedicated to expressing Ivana's works on Slavonic vernacular). Slavonic vernacular can even be nurtured within the framework of extracurricular activities (Drama group, Art section and Music section), but it should be done systematically, with great desire and love, and not just to get it over with in the occasions that require it.

Teachers should be seen as examples of how important it is to learn the standard language, but they should also show that nobody should be ashamed of their native speech and that it should be nurtured and preserved from obscurity. If a pupil arrives to school and uses his/her native speech, a teacher should not constantly correct him/her and demand that he/she uses the standard language. This action can lead to fear and insecurity with the child. As Puljak [36] states, the child's mistakes in written standard language will gradually decrease and disappear with time, but insecurity in speech will disappear much harder (it can even be noticed with adult educated speakers), and mistakes made in native speech that occur because of harsh corrections of the child, will permanently remain and irretrievably "spoil" the idiom.

Therefore, although children are not offered enough dialectal texts written in their Slavonic idiom in their textbooks, teachers should still ensure it plenty of attention in class.

I will finished these article with the excellent idea of Bernardine Petrović and Ivan Brač, who think that the local bible should be taught in terms of the elective subject: "It seems that in the educational standard it should be clearer to have access to locality in

regular and elective education." ... to teach at the local idiom as an elective subject two hours a week "(Petrović-Brač, 2008: 182).

References

1. Hrvatski nacionalni obrazovni standard: Nastavni plan i program za osnovnu školu [Internet]. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta; 2006 [cited 2015 Feb 17]. Available from *http://public.mzos.hr*

2.Berbić Kolar, Emina, *Govori slavonskoga dijalekta brodskoga kraja,* doktorski rad, Osijek, 2009. (U rukopisu)

3. Berbić Kolar E, Kolenić Lj. Slavonski dijalekt u školi. Zbornik s Međunarodnog znanstvenog skupa Altalanos kerdesek-(anya)nyelvi oktatas. 2009: p. 257-262

4. Berbić Kolar, Emina, Kolenić, Ljiljana, Sičanske riči, Osijek, 2014.

5. Berbić Kolar, Emina, Matić, Marija, Slavonski dijalekt u udžbenicima za više razede osnovne škole. Šokačka rič, 223. -239., Vinkovci, 2012.

6. Kolenić, Ljiljana: *Proučavanje slavonskoga dijalekta danas*, Riječki filološki dani-zbornik radova, I, 201-209, Rijeka, 1996.

7. Kolenić, Ljiljana: *Stjepan Ivšić i slavonski dijalekt*, Prvi hrvatski slavistički kongres-zbornik radova, II, 17-22, Zagreb, 1997.

8. Kolenić, Ljiljana: *Slavonski dijalekt*, Croatica, prinosi proučavanju hrvatske književnosti, god. 27., br. 45/46, 101-116, Zagreb, 1997.

Kolenić Ljiljana: *Slavonski dijalekt*, Hrvatski jezik, 205-215, Zagreb, 1998.

9. Petrović, Bernardina, Leksičke osobitosti mjesnih govora slavonskoga dijalekta u vinkovačkom kraju, Šokačka rič 1, Zbornik radova sa Znanstvenog skupa Slavonski dijalekt s posebnim naglaskom na lokalnim govorima vinkovačkoga i županjskoga kraja, Zajednica kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije, 65.-81., Vinkovci, 2004.

10. Petrović, Bernardina – Brač, Ivana, Slavonski dijalekt u udžbenicima hrvatskoga jezika i književnosti, Hrvatski, 173. – 184., 2009.

11. Puljak, Lucija, Uloga zavičajnoga idioma u razvoju jezično komunikacijske kompetencije učenika mlađe školske dobi [Internet]. 2011 [cited 2015 May 26]. Available from *http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=128573*

Sources

1. Budinski V, Diković M, Ivančić G, Veronek Germadnik S. P kao početnica: početnica za prvi razred osnovne škole (1. dio, za učenje tiskanih slova). Zagreb: Profil; 2014.

2. Budinski V, Diković M, Ivančić G, Veronek Germadnik S. P kao početnica: početnica za prvi razred osnovne škole (2. dio, za učenje pisanih slova). Zagreb: Profil; 2014.

3. Budinski V, Diković M, Ivančić G, Veronek Germadnik S. P kao početnica: radna bilježnica sa slovaricom za prvi razred osnovne škole (1. dio, za učenje tiskanih slova). Zagreb: Profil; 2014.

4. Budinski V, Diković M, Ivančić G, Veronek Germadnik S. P kao početnica: radna bilježnica sa slovaricom za prvi razred osnovne škole (2. dio, za učenje pisanih slova). Zagreb: Profil; 2014.

5.Zokić T, Vladušić, B. Slovo po slovo 1: početnica u prvom polugodištu - tiskana slova. Zagreb: Školska knjiga; 2013.

6. Pavličević Franić D, Velički V, Zalar D, Domišljanović V. Čitam i pišem: hrvatska početnica – udžbenik za prvi razred osnovne škole – tiskana slova. Zagreb: Alfa; 2014.

7. Pavličević Franić D, Velički V, Zalar D, Domišljanović V. Čitam i pišem: hrvatska početnica – udžbenik za prvi razred osnovne škole – pisana slova. Zagreb: Alfa; 2014.

8. Pavličević Franić D, Velički V, Zalar D, Domišljanović V. Čitam i pišem: radna bilježnica uz hrvatsku početnicu za prvi razred osnovne škole – tiskana slova. Zagreb: Alfa; 2014.

9. Ivić S, Krmpotić-Dabo M. Pčelica početnica: I. dio, za 1. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2014.

10. Ivić S, Krmpotić-Dabo M. Pčelica početnica: II. dio, za 1. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2014.

11. Ivić S, Krmpotić-Dabo M. Pčelica početnica: radna bilježnica - I. dio, za 1. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2014.

12. Ivić S, Krmpotić-Dabo M. Pčelica početnica: radna bilježnica - II. dio, za 1. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2014.

13. Zalar D, Dvornik D, Petruša F. Kuća svemoguća: čitanka za drugi razred osnovne škole. Zagreb: Alfa; 2014.

14. Budinski V, Franjčec K, Zelenika Šimić M, Lukas I. Od slova do snova 2: čitanka za drugi razred osnovne škole. Zagreb: Profil; 2014.

15. Težak D, Polak S, Cindrić D. Cvrkut riječi: čitanka i jezični udžbenik za drugi razred osnovne škole. Zagreb: Alfa; 2014.

16. Marjanović V, Škribulja A, Gabelica M, Gredelj R. Hrvatski na dlanu 2: čitanka i udžbenik hrvatskoga jezika za drugi razred osnovne škole. Zagreb: Profil; 2014.

17. Krpotić M, Ivić S. Zlatna vrata 2: čitanka i hrvatski jezik za 2. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2013.

18. Krpotić M, Ivić S. Zlatna vrata 2: radna bilježnica za književnost i hrvatski jezik za 2. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2013.

19. Zokić T, Vladušić B. Slovo po slovo 2 – 1. polugodište: integrirani radni udžbenik hrvatskoga jezika i književnosti u drugom razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2014.

20. Zokić T, Vladušić B. Slovo po slovo 2 – 2. polugodište: integrirani radni udžbenik hrvatskoga jezika i književnosti u drugom razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2014.

21. Zalar D, Dvornik D, Petruša F. Kuća igrajuća: čitanka za treći razred osnovne škole. Zagreb: Alfa; 2014.

22. Budinski V, Franjčec K, Veronek Germadnik S, Zelenika Šimić M, Lukas I. Od slova do snova 3: čitanka za treći razred osnovne škole. Zagreb: Profil; 2014.

23. Centner S, Peko A, Pintarić A, Bakota L, Majdenić V. Moja staza 3: čitanka za treći razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2013.

24. Budinski V, Delić S, Diković M, Ivančić G, Kolar Billege M. Priča o jeziku 3: udžbenik hrvatskoga jezika za treći razred osnovne škole. Zagreb: Profil; 2014.

25. Težak D, Polak S. Carstvo riječi: čitanka i jezični udžbenik za treći razred osnovne škole. Zagreb: Alfa; 2014.

26. Marjanović V, Škribulja A, Gabelica M, Gredelj R. Hrvatski na dlanu 3: čitanka i udžbenik hrvatskoga jezika za treći razred osnovne škole. Zagreb: Profil; 2014.

27. Krpotić M, Ivić S. Zlatna vrata 3: čitanka i hrvatski jezik za treći razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2013.

28. Zokić T, Vladušić B. Slovo po slovo 3 – 1. polugodište: integrirani radni udžbenik za hrvatski jezik i književnosti u trećem razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2013.

29. Zokić, T., Vladušić, B. Slovo po slovo 3 – 2. polugodište: integrirani radni udžbenik za hrvatski jezik i književnost u trećem razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2013.

30. Zokić T, Vladušić B. Slovo po slovo 4 – 2. polugodište: integrirani radni udžbenik za hrvatski jezik i književnost u četvrtom razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2013

31. Zokić T, Vladušić B. Slovo po slovo 4 – 1. polugodište: integrirani radni udžbenik za hrvatski jezik u četvrtom razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2014.

32. Centner S, Peko A, Pintarić A, Bakota L, Majdenić V. Moja staza 4: čitanka za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2013.

33. Centner S, Peko A, Pintarić A, Bakota L, Majdenić V. Moja staza 4: udžbenik za hrvatski jezik u četvrtom razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2013.

34. Centner S, Peko A, Pintarić A, Bakota L, Majdenić V. Moja staza 4: radna bilježnica za hrvatski jezik u četvrtom razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2013.

35. Krpotić M, Ivić S. Zlatna vrata 4: čitanka i hrvatski jezik za 4. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2013.

36. Krpotić M, Ivić S. Zlatna vrata 4: radna bilježnica za književnosti i jezik za 4. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga; 2013.

37. Budinski V, Franjčec K, Veronek Germadnik S, Zelenika Šimić M, Lukas I. Od slova do snova 4: čitanka za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Profil; 2014.

38. Pavličević-Franić D, Domišljanović D. Hrvatski jezik 4: jezični udžbenik za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Alfa; 2014.

39. Pavličević-Franić D, Domišljanović D. Hrvatski jezik 4: radna bilježnica za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Alfa; 2014.

40. Težak D, Polak S, Cindrić D. Čarolija riječi: čitanka i jezični udžbenik za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Alfa; 2014.

41. Težak D, Polak S, Cindrić D. Čarolija riječi: radna bilježnica uz čitanku i jazični udžbenik za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Alfa; 2014.

42. Zalar D, Dvornik D, Petruša F. Kuća putujuća: čitanka za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Alfa; 2014.

43. Budinski V, Diković M, Ivančić G, Kolar Billege M. Priča o jeziku 4: udžbenik hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Profil; 2014.

44. Budinski V, Diković M, Ivančić G, Kolar Billege, M. Priča o jeziku 4: radna bilježnica iz hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Profil; 2014.

45. Marjanović V, Škribulja A, Gabelica M, Gredelj R. Hrvatski na dlanu 4: čitanka i udžbenik hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Profil; 2014.

46. Marjanović V, Škribulja A, Gabelica M, Gredelj R. Hrvatski na dlanu 4: radna bilježnica iz hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Profil; 2014.

ÖSSZEFOGLALÓ

Az értekezés első részében meghatározzuk az tanítók szakmai fejlődését, és bemutatjuk a rájuk vonatkozó tényezőket. Kiemeljük a belső (a tanár meggyőződése, értelmezése, szubjektív elméletei) és külső (formális képzés, a tanárok továbbképzése, újdonságok beiktatása, iskolai környezet, a szülőkkel való együttműködés) tényezőket. Érdeklődésünkre való tekintettel a folytatásban elsősorban arra összpontosítunk, hogy a formális képzés milyen hatással van a tanár szakmai fejlődésére.

Az értekezés második részében bemutatjuk az élettörténet módszer alkalmazásával szerzett tapasztalatainkat az osztálytanítók szakmai fejlődésének vizsgálata során. Az élettörténet írásánál 10 osztálytanító működött közre. Az értekezésünk a tanítók szakmai fejlődésével kapcsolatban a graduális képzés, valamint az első tapasztalataik jelentőségére korlátozódik. A tanítóképzőt végzett tanítók feljegyzéseiből következtethetjük, hogy szerintük a graduális képzés, valamint az első gyakorlati tapasztalatok nagy jelentőséggel bírtak a szakmai fejlődésükre.

Kulcsszavak: osztálytanítók, szakmai fejlődés, kvalitatív kutatás, élettörténet

SAŽETAK

U prvom delu članka definišemo profesionalni razvoj učitelja i predstavljamo faktore koji utiču na njega. Istakli smo unutrašnje (verovanja učitelja, percepcija, subjektivne teorije ...) i spoljašnje faktore (formalno obrazovanje, stručno usavršavanje učitelja, uvođenje inovacija, atmosfera u školi, uticaj roditelja ...). S obzirom na naš interes, posebno smo se fokusirali na uticaj formalnog obrazovanja, na profesionalni razvoj učitelja. U drugom delu rada predstavljamo iskustva sa metodom životne istorije u proučavanju profesionalnog razvoja učitelja razredne nastave. U nastavi životne istorije učestvovalo je 10 učitelja. U radu smo se ograničili na predstavljanje važnosti dodiplomskog obrazovanja i prvog iskustva o profesionalnom razvoju učitelja.

Ključne reči: učitelji razredne nastave, profesionalni razvoj, kvalitativno istraživanje, životna istorija

ABSTRACT

The author first defines professional development of teachers and presents the factors, which influence it. Both internal (teacher's beliefs, concepts, subjective theories, etc.) and external (formal education, teacher development, introduction of novelties, school environment, parent influence, etc.) factors are elaborated. The author focuses primarily on the effect of formal education on the professional development of primary school teachers.

The author then presents the experience of using the method of lifelong history for the elaboration of professional development of primary schools teachers. Eleven primary school teachers took part in lifelong history writing. The article focuses on the undergraduate education of pre-service teachers and their first experiences within their profession. The author concludes that their undergraduate education and first practical experiences play a crucial role in their further professional development.

Keywords: primary school teachers, professional development, qualitative research, lifelong history

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 371.213.1
331.108.3
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. szeptember 20.
Az elfogadás időpontja: 2017. október 8.
Terjedelem: 112–120

Jurka LEPIČNIK VODOPIVEC
Pedagoška fakulteta
Univerza na Primorskem
Koper, Slovenija

jurka.lepicnik@pef.upr.si

AZ OSZTÁLYTANÍTÓK SZAKMAI FEJLŐDÉSE

Professional development of primary school teachers

Profesionalni razvoj učitelja razredne nastave

Bevezető

Az osztálytanítók szakmai fejlődése egy állandó folyamat munkájuk során. M. Valenčič Zuljan (2001) a tanár szakmai fejlődését mint egy szignifikáns és élethosszig tartó tanulást írja le, mely által a tanárok fejlesztik magukat, valamint módosítják tanítási gyakorlatukat. A tanár szakmai fejlődését különböző tényezők befolyásolják. M. Javornik Krečič (2006) szerint ezen tényezők alapvetően:

- belsők, ide soroljuk a tanár meggyőződését, felfogását, szubjektív elméleteit és
- külsők, ide soroljuk a formális képzés különböző formáit és a tanárok szakmai továbbképzését, az újdonságok bevezetését, az iskolarendszer változásait, valamint a nem formális hatásokat, mint az iskolai légkör, szülőkkel való együttműködés

Mivel bennünket a tanárok szakmai fejlődésével kapcsolatban leginkább a formális képzés hatása érdekel, ezért a továbbiakban erre a tényezőre összpontosítunk. A szakirodalomban (Valenčič Zuljan, 2001; Javornik Krečič, 2006; Javornik Krečič és Ivanuš Grmek, 2007) a tanárképzés különböző modelljeit találjuk. Ismerkedjünk meg a három modellel, melyeket Wallace (1991) sorol fel: technokrácia előtti modell, technokratikus, azaz alkalmazott tudományi modell, és a poszttechnokratikus, azaz reflektív modell.

A technokrácia előtti modell, mely rendszeri szinten kinőtte magát, és jellemző volt a régi tanítóképzőkre. A modell középpontjába a tapasztalt tanárt állította mint a bölcsesség példaképét. Ennél a modellnél az volt az alapkérdés, miként lehet a bölcsességet átadni a pályakezdőknek. A hallgatókat ugyanis úgy kezelték, mint a felhalmozódott tudás befogadóit. Olyan körülmények között, amikor a tanártól többet várnak, mint pusztán alkalmazkodást, az ilyen képzés „prakticizmushoz" vezetne.

A technokratikus, azaz alkalmazott tudományi modell az alkalmazott tudomány eredményeiben keresi saját megalapozását, az oktatás pedig a kutatómunkából eredő tudás

(ún. tudományos ismeret) gyakorlati alkalmazására korlátozódik. Hagyományos felfogás szerint az egyetemi oktatás rendeltetése az, hogy közvetítse a tudományágak ismereteit és módszertanukat, nem pedig a szakmára való közvetlen felkészítés. Így elsősorban az a fontos, hogy a hallgató elegendő elméleti tudást kapjon a szakmából, melyet tanítani fog, és elegendő pedagógiai-pszichológiai tudást a tanuló jellemzőiről, módszerekről, értékelésről stb., amit használni fog a későbbi pedagógiai gyakorlatban. Ezen irányzat alapján folyik nálunk a tanárképzés már harminc éve azokon az egyetemeken, ahol pedagógusképzésre van lehetőség. A pedagógiai karokon kivétel ez alól az osztálytanító-képzés, ahol C. Razdevšek Pučko (2000) szerint az elméleti és a gyakorlati tudás aránya kiegyensúlyozottabb, de még mindig nem kielégítő.

A poszttechnokratikus, azaz reflektív modell a tanár mint kutató szerepét hangsúlyozza. Ezen modell alapelve a szituációs értelmezés princípiuma. Ennél a princípiumnál a gyakorlat azon alapszik, hogy az egyes szituációkat egészként interpretáljuk, és nem tudunk rajtuk javítani, amennyiben nem javítjuk magukat az interpretációkat is. A tanárképzés tehát nem más, mint a tanár helyzetmegértési képességeinek fejlesztése, amely a bölcs és intelligens döntések alapjául szolgál az összetett, előre nem látható és dinamikus oktatási helyzetekben (Javornik Krečič és Ivanuš Grmek 2007; Vršnik Perše, 2015).

A kutatás

A kutatás tartalmi meghatározása

A kutatási alapkérdés, amelyet föltettünk magunknak, hogy miként tekintenek saját szakmai fejlődésükre azok az osztálytanítók, akik a graduális képzés befejezése után úgy döntöttek, hogy a magiszteri (posztgraduális) képzésen belül *Az osztályszakos képzés*i programot választják. Bennünket tehát a formális szakmai képzés hatása érdekelt, saját szakmai fejlődésük tekintetében.

A kutatás módszertani meghatározása

A kutatómunkánál alkalmazott alaphozzáállás az élettörténet, ami a kutatás egy különleges módjaként határozható meg, és a kvalitatív kutatás elterjedésével fejlődött ki (Johnson és Onwuegbuzie, 2004; Cencič, 2000). Az élettörténet megnevezés mellett még egyéb megnevezést találunk, pl. biográfiai módszer, képzési biográfia, szakmai biográfia és autobiográfia (Cenčič, 2000). Az élettörténet módszerét különböző területeken alkalmazzák. A pedagógia területén az egyénre, a pedagógiai dolgozóra, tanárra, nevelőre, igazgatóra irányul. Az élettörténet írásával az egyénben tudatosul az út (történések), melyet pályafutása során, illetve a különböző feladatok végzésekor megtett. Az élettörténet írása az elbeszélés és a reflexió segítségével lehetővé teszi a tanárok számára az új értelmek létrehozását, hozzájárul a saját tudásszerzési és tanítási ismereteik elemzéséhez és rendsze-

rezéséhez, valamint változásokhoz vezet a tanítási gyakorlatban, a személyes és a szakmai fejlődésben (Javornik Krečič és Ivanuš Grmek, 2007).

Abból a feltételezésből kiindulva döntöttünk ezen hozzáállás mellett, hogy a tanító tevékenységein belül a reflexió fontos tényező a szakmai fejlődés szempontjából. Ebben az esetben is a tapasztalati tanulási folyamatról van szó, amely a tanító saját bejárt útjának elemzésén alapszik. Szükséges tudatában lenni annak, hogy az élettörténet mindig kapcsolatban van az egyénnel és tapasztalataival, valamint kifejezőkészségével.

Minta

Az élettörténet írásában 10 személy (9 osztályszakos tanítónő és 1 osztályszakos tanító) vett részt. Valamennyi résztvevő befejezte az *Osztályszakos program* egyetemi képzést, és részt vesznek a magiszteri képzésben *Az osztályszakos képzési* programban. Munkatapasztalataik szempontjából valamennyi résztvevő pályakezdő. 7 tanítónő és 1 tanító nullától egy év munkatapasztalattal rendelkezik, egynek hat, egynek viszont tíz év tapasztalata van.

A kutatás ugyan kevesebb személyt érintett, de amint J. Sagadin írja (1991): az ilyen kutatásoknál elegendő a kisebb létszám is, hiszen a közreműködés alapfeltétele az önkéntesség és a hajlandóság egy komolyabb önértékelésre, amely több időt és bátorságot igényel, mint pl. egy kérdőív kitöltése. Esetünkben ugyanígy fontos (Sagadin, uo.), hogy megismerjük a személyes perspektívákat, és megpróbáljuk minél jobban megérteni a személyek gondolkodásmódját a kutatási helyzetekben. Mint minden kvalitatív kutatás, az élettörténet is inkább az alany perspektívája felé hajlik, mintsem a megfigyelőjéhez (Cenčič, 2000).

Adatgyűjtés és feldolgozás

A kutatásban való részvételt a tanítók a személyes magyarázat és a kutatás szándékának alapos ismertetése, a módszer leírása, valamint azon biztosíték birtokában vállalták, hogy személyes adataikat nem adjuk ki. A továbbiakban ezért kitalált neveket használunk. Eszerint a kutatásban közreműködtek: Milan tanító és Alma, Evelina, Pija, Jera, Olivera, Terez, Tita, Marija és Mima tanítónők. A felsorolt tanítók mind részt vettek a pedagógiai feladatok elvégzésében, a magiszteri programból kifolyólag. A reflektív tanításról szóló szeminárium keretén belül megkértük őket, hogy gondolják át saját szakmai fejlődésüket, és megállapításaikat írják le. Előre elkészített protokoll szerint erre három hetet kaptak. Ki kell hangsúlyoznunk, hogy a részt vevő tanítók a feladatot minőségi módon teljesítették, ami az elkészített anyagból is kiderül (élettörténeti feljegyzések).

Az eredmények bemutatása és magyarázata

A folytatásban a graduális képzés fontosságát mutatjuk be a résztvevők élettörténetének részleteivel. Ez az a kategória, amely fontos az ő szakmai fejlődésükhöz. A sorra kerülő idézetek azért egyes szám első személyűek, hogy látható legyen a tanítók viszonyulása ehhez a kategóriához.

Az osztálytanítói oktatási program négyéves egyetemi program. A tanítás a ljubljanai, a maribori és a koperi pedagógiai karok osztálytanítói tagozatain folyik. Ezt a programot azok a jelöltek választják, akik érettségiztek és bizonyították zenei képességeiket. A képzés négy évig, vagy nyolc szemeszterig, és az abszolvensi (diploma előtti) időszakig tart.

A képzés szerteágazó, és a hallgatóktól megköveteli az alkotói sokoldalúságot a különböző tantárgyi területek széleskörű ismeretében, valamint az ilyen korosztályú gyermekekkel való munka szeretetét. Az említett program tanterve az anyanyelvet, matematikát, korai természetismeretet, társadalomismeretet, idegen nyelvet, pedagógiai-pszichológiai tárgyakat, a szak- és nevelési tárgyak didaktikáját, valamint az ének-zenei tantárgyakat tartalmazza. A kötelező tárgyak mellett adva van számos választható tárgy is, melyek kielégíthetik az egyének személyes érdeklődését. A program az előadások mellett tartalmaz még számos szemináriumot, csoportos és egyéni gyakorlatot, valamint bemutatóórát az általános iskolában. Mikor a hallgató eleget tesz a programból adódó minden kötelezettségének, megszerzi az osztálytanítói címet.

Azon résztvevők életrajzából, akik befejezték a pedagógiai kart, kiolvashatjuk, hogy a diploma előtti képzés csak „megérintette" őket, bár egyes kutatások (Javornik Krečič és Ivanuš Grmek, 2007) figyelmeztetnek, hogy ez nem így van, ami a mi esetünkben valószínűleg a minta megválasztásának a következménye. A mi kutatásunkban részt vevők a diploma előtti képzést többnyire érdekes tapasztalatként írják le. Néhány résztvevő leírja az egyetem tanárainak jelentőségét, akik nagy mértékben hozzájárultak szakmai fejlődésükhöz, miközben mások egyéb tényezőket hangsúlyoznak ki.

„Az én tanítói profilom kialakulására kétségkívül befolyással voltak az egyetemi tanárok. Egyes tanárok képszerűen mutatták be a tananyagot, segítséget nyújtottak, és készek voltak megválaszolni kérdéseinket, valamint apró tanácsokkal láttak el, melyek most a gyakorlatban jól alkalmazhatók. Nagyra értékeltem a tanárok elérhetőségét és a hallgatókhoz való pozitív hozzáállását, hiszen amikor megérzed a tiszteletet, akkor nyilvánvalóan jobb részt venni az előadásokon, gyakorlatokon és nem utolsósorban szívesebben tanulsz." (Alma)

„A képzés sokszínű és szerteágazó volt. Úgy vélem, hogy lehetőségünk volt a sokoldalú tevékenységre és aktivitásra, hogy mindannyian magunkra lelhettünk valamely érdekes tantárgyban. Viszont azt is gondolom, hogy a képzés 1. évfolyama a középiskola valamilyen ismétlése, és mi, hallgatók csak a 3. évfolyamban döbbentünk rá, hogy hova is iratkoztunk. Véleményem szerint már az 1. évfolyamban meg kéne ismerkednünk az osztályban folyó munkával, hogy megérezzük az osztály pulzusát, hiszen a mai gyerekek nagyban különböznek a mi generációnktól, ha nincs is köztünk nagy korkülönbség." (Mima)

„A képzés nagy változásokat hozott az életembe. Az első az otthonról való elköltözés, az új képzési forma megszokása, új környezet, új évfolyamtársak. Az elején néhány kellemetlen szituáció is volt. Nem tudod miként folynak a dolgok, hol-kitől kérdezz, az első vizsgák... Az első évfolyamon két „szűrővizsgánk" volt. A 120 elsős hallgató közül csak 20-an folytathattuk tanulmányainkat a második évfolyamon. Az első és második évben gyarapítottuk általános tudásunkat. A tanárokkal való viszonyaink petyhüdtek, felszínesek és közömbösek voltak, hiszen nem volt közvetlen együttműködés a hallgatók és az előadók között. A harmadik és a negyedik évfolyamban pedig a tanterv szerint didaktikáink is voltak, melyek lehetővé tették a tanárokkal való jobb együttműködést, hiszen többek között készültünk az egyes bemutatóórákra." (Marija)

„Tanulmányaim során különböző tényezők voltak rám hatással, melyek formálták saját tanítói mivoltomat. Leginkább az egyetemi tanárok voltak rám hatással, mégpedig egyenként a hallgatókhoz való sajátos hozzáállásukkal, valamint személyiségükkel: pontosságukkal, közvetlenségükkel, realitásukkal, egyszerűségükkel, nyugodtságukkal, nyitottságukkal, segítőkészségükkel. Jó volt megjegyezni a tőlük kapott tanácsokat, hiszen új távlatokat nyitottak meg előttünk, és rávilágítottak a problémamegoldás új szempontjaira is." (Milan)

„A képzésem minden különlegesség nélkül történt. A tantárgyak érdekesnek tűntek, csak az első két évben túl általánosnak ahhoz, hogy tényleges betekintést kaptunk volna a szakmát illetően. Csak a harmadik évfolyamon, az első óralátogatások során, melyek szerintem kulcsfontosságúak, és célszerű volna őket minél korábbi időszakban bevezetni, vált számomra világossá, valóban jól döntöttem-e, vagy sem. Nem meglepő, de rájöttem, hogy jól döntöttem. Kiemelném a bemutatóórák jelentőségét, melyek ténylegesen megmutatták, miként találjuk fel magunkat az osztályban a tanító szerepében. Csak akkor, miután már néhány bemutatóóra mögöttünk volt, döbbentünk rá, mit is jelent tanítani. Az egyetemen volt néhány tanár, akik lelkesedésükkel és a specifikus területekre vagy problémákra való nézeteikkel erősen befolyásolták az adott tantárgy tanítására vonatkozó elképzeléseinket. Azok a tanárok, akik meg akarták mutatni a gyakorlati helyzetet, és ezáltal elmondták, hogy mi mindent lehetne jobban csinálni, jelentősen alakították jelenlegi munkánkat." (Tita)

„Néhány előadó szó szerint diktálta a tananyagot az írásvetítőről, emellett nem volt részünk szinte semmilyen magyarázatban. Az előadók mind készségesek voltak tanácsot adni, irányítani és segíteni bennünket, de csak néhányan voltak, akik az elmélethez a gyakorlatot is párosították, és a tanagyagot érdekesen tolmácsolták. Az első bemutató**óra** a 3. évfolyamon nagy sokk volt számomra. Évfolyamtársnőmmel, akivel párban vezettük le a szlovén nyelvi **órát, hihetetle**nül **lámpalázasok voltunk, habár az órára nagyon jól felkészültünk.** A nagy izgalom ellenére az óra jól sikerült, habár az érzéseink utána keserűek voltak, hiszen a tanóra alatt fegyelmi gondokkal foglalkoztunk, amire viszont nem

voltunk felkészülve. Fegyelmi szempontból egy nagyon nehéz osztályt kaptunk, az egyetemen viszont az ilyen helyzetek kezelésére nem tanítottak bennünket. Tudatában vagyok annak, hogy általános érvényű recept a rend fenntartására nincs, de néhány lehetőséget ismertethettek volna velünk. A gyakorlatok, melyeket a környékbeli általános iskolákból származó külső **munkatársak vezettek, nagyon hasznosnak tűntek, mert lehetőséget nyújtottak sok gyakorlati tapasztalatra. Gyakorolhattuk az évfolyamtársak körében a gyakorlóórák lebonyolítását**, majd később ezeket elemeztük. Megbirkóztunk az éves előkészület írásával, a természetiskola tervezésével, órát tartottunk a napköziben... Ilyen gyakorlatból lehetne még több is, hiszen általuk olyan tapasztalatokat és információkat szereztünk, amelyeket munkánk során alkalmazhatunk. A 4. évfolyamon a kötelező gyakornokság befejezése után diákmunkát folytattam a napköziben. El kell ismernem, hogy többé-kevésbé csak magamra hagyatkoztam és saját tapasztalataimból tanultam. **Többször helyettesítettem különböző osztályokban is**, és ezáltal néhány hasznos tudnivalót szereztem az osztályban folyó reális munkáról. Csak itt jöttem rá, mennyire különbözik a valós helyzet a mesterségesen megteremtett szituációktól, melyeket a bemutatóórákon és a gyakornokság ideje alatt végeztünk. Egy teljesen új szemlélet alakul ki benned a tanításról." (Terez)

„Az elején a képzés nagyon elméleti szintű, de ennek ellenére nekem ez a két év is tetszett, hiszen rájöttem, hogy sok hasznos, általánosan hasznosítható tudást szereztem, elmélyítettem, továbbfejlesztettem a középiskolai ismereteimet. Mondhatnám, hogy az általános műveltség terén sokat fejlődtem. Érdekes tapasztalat volt számomra a hangszer – zongora. Igaz, hogy két évig jártam zeneiskolába és két évig gitároztam, de mindig is zongorázni szerettem volna. Erre az egyetemen megkaptam a lehetőséget. Annak ellenére, hogy a többségnek a zongorával volt baja (volt olyan időszak, amikor nekem is), leírhatatlan az az érzés, amikor mellé **ülhetsz és valamit eljátszhatsz.** A harmadik évfolyamon jöttem rá, hogy számomra tényleg ez a szak az igazi. Soron követték egymást a különleges didaktikák, bemutatóórák. Lehetőséget kaptunk, hogy valóban megmérettess**ük magunkat** a tanítói szakmában. **Rám különösen nagy hatással voltak a bemutatóórák** utáni pozitív tanári kritikák. Minden bizonnyal ezek adják meg azt az érzést, hogy képes vagy rá, és sok gyakorl**ássa**l még jobb leszel. Magával a tanulással nem volt gondom. Aránylag gyorsan rájöttem, hogy mindent el lehet végezni a határidőn belül, amennyiben követed az előadásokat és a gyakorlatokat, valamint átdolgozod a kijelölt szakirodalmat. A munkához persze érdeklődéssel kell viszonyulni, és ez már magában a siker felét jelenti. Igaz, hogy sok esetben elégedetlen voltam az órarenddel. Az utolsó két évben ez olyan volt, hogy szinte az egész napot az egyetemen töltöttem. Most, amikor visszagondolok, jó lett volna több önálló, kutató-, reflektív munka, a gyakorlatok keretén belül pedig több konstruktív megbeszélés. Fontos tényezők, melyek tanítónővé formáltak, azon tanítónők voltak, akikkel a gyakorlatom során találkoztam. Több gyakorlatot is vezettek különböző tárgyak keretén belül, mint pl. a k**örnyezetismeret,** a matematikatanítás, a **képzőművészet didaktikája stb.** Az ő gyakorlati tapasztalataik, tanácsaik, apró „receptjeik" a fegyelmi gondokkal

kapcsolatosan segítségemre voltak a bemutatóórákon és a szakmai gyakorlaton egyaránt. A pedagógiai gyakornokság ideje alatt rájöttem, mennyire fontos a tanító számára, hogy ismerje a tanulókat, gondolkodásuk fejlődését, és alkalmazkodjon hozzájuk, vegye figyelembe őket a nevelő-oktató folyamat megtervezésében, és nem utolsósorban vonja be **őket** is a tervezésbe." (Evelin)

Következtetés

A bemutatott életrajzok alapján megállapíthatjuk a technokratikus, vagy alkalmazott tudomány modelljének hiányosságait, amely szerint a tanítóképzés folyik: nagy az eltérés az elmélet és a gyakorlat között, az iskolákban lévő mérsékelt terjedelmű gyakorlati képzés, túl kevés visszajelz**és, szerény együttműködés az egyetemi tanárok és az általános iskolai tanítók között.** Mindezekre a hiányosságokra már figyelmeztettek bennünket a külső értékelők (Hogbin 2000, Cvetek által idézve 2004). A bemutatott leírások (élettörténetek) alapján megállapíthatjuk, hogy a kutatásban részt vevő tanítók tudatában vannak az említett képzési modell hiányosságainak, és kifejezik a változtatás szükségesség**ét.** Szerintük ez a poszttechnokratikus, azaz reflektív modell irányába kell, hogy elmozduljon. Figyelembe véve Hargreaves **és** Fullan (2012) tanítóképzéssel és a tanítók szakmai fejlődésével kapcsolatos nézeteit, három szerkezeti egységet különböztethetünk meg:

1. *Tudásszerzés és képességfejlesztés:* a graduális képzés alatt a tanítók gyarapítani kívánják tudásukat, meg akarják ismerni, hogyan kell tanítani a különböző képességű tanulókból álló osztályt, és miként alkalmazhatóak az új tanulási stratégiák, tudást szeretnének szerezni az osztályközösség vezetés**ének** területéről, valamint hogy a munka folyamán miként kell figyelembe venni a különböző tanulási stílusokat.
2. **Önmagunk értése – humanis*ta* nézet:** a tanítók tudatában vannak azon változások jelentőségének, melyeket a képzés hoz magával, magasra értékelik a kooperatív tanulást és a reflexiót. Ez a hozzáállás pedig lassú lehet, időigényes, költséges, az eredményei pedig nem előreláthatóak.
3. *A környezet változása – kritikus kontextuális nézet:* a környezet szempontjából a tanító fejlődésére nézve fontos az, hogy munkakörnyezete kialakítja és lehetővé teszi azokat a feltételeket, amelyek mellett a tanító fejlődésének kezdeményezései sikeresek lesznek, vagy kudarcba fulladnak, valamint hogy a tanítás kontextusa már önmagában is a tanító fejlődésének a középpontja lehet (a tanítási kultúra kulcsfontosságú a fejlődéshez és a változásokhoz).

A kutatómunka említett felismerései kétségkívül megérdemlik a figyelmet az új pedagógiai képzési programok tervezésénél, valamint fontos ösztönzést jelentenek az egyetemi tanárok számára a képzési folyamat kivitelezésével kapcsolatos alapos megfontolásokban.

Irodalom

Hargreaves, A, Fullan, M. (2012). Professional Capital. Transforming Teaching in Every School. Routledge

Cencič, M. (2000). Razlogi študentov za izbiro učiteljskega poklica. Vzgoja in izobraževanje, 31(5), 53–58.

Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. Sodobna pedagogika, 55 (posebna izdaja), str. 144–158.

Internet, Retrived April 20, 2000 from the Word Wide Web:

(http://www.pfmb.unimb.si/xinha/plugins/ExtendedFileManager/demo_images/studijski_pro grami/RazredniPouk.pdf)

Javornik Krečič, M. (2006). Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji. Doktorska disertacija, Maribor: Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta.

Javornik Krečič, M. és Ivanuš Grmek, M. (2007). Vpliv dodiplomskega izobraževanja učiteljev na njihova pojmovanja učenja in poučevanja. Sodobna pedagogika, 37 (5), str. 30–48.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. Educational Researcher, 33(7), 14-26.

Razdevšek- Pučko, C. (2000). Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji- II. del. Vzgoja in izobraževanje, 35(5), str. 21-29.

Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana:Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. Sodobna pedagogika, 52 (2), 122-141

Wallace, M. (1991). Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. Cambridge: University Press

Vršnik Perše, T., (szerk.) (2015).Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj [Elektronski vir] / Tina Vršnik Perše (ed.). - El. knjiga. - Ljubljana: Pedagoški inštitut.

ABSTRACT

This study outlines the current state and norms of the Hungarian public education in light of the results of the latest PISA surveys. It highlights that Hungarian students are considerably behind in all aspects of subject areas, which means that their knowledge in mathematics, reading comprehension and scientific studies needs to catch up with the average level of other OECD member countries. From the research results of the past decade, we can conclude that the key to a successful education system is the teacher. Thus, it is important to reform the human resources of the teacher society, but is it moving in the right direction? Teacher career model has been introduced, which has also brought a considerable salary increase. Does the teacher career model motivate? Will it result higher levels of student competences?

Keywords: income, education, teacher, motivation

ÖSSZEFOGLALÓ

Minden országban, így Magyarországon is kiemelkedő fontosságú és politikai kérdés az oktatás ügye, annak minősége. A magyar oktatás minősége a PISA-felmérések alapján jelentős lemaradásban van az OECD-államokhoz képest, ez a lemaradás felmérésről felmérésre minden kompetenciaterületen növekszik. Több korábbi kutatás rávilágított arra, hogy az oktatás minőségét a pedagógus munka jelentősen befolyásolja. A közelmúltban a magyar köznevelés átfogó reformja kezdődött, mely hatásainak már mutatkoznia kell. A reform egyik fő eleme a bevezetett pedagógus életpályamodell, ennek célja a pedagógusok motiválása és pályán tartása. Az előmeneteli rendszer kidolgozására, bevezetésére és működtetésére jelentős összegeket áldozott a kormányzat. Tény, hogy a pedagógusaikra többletfeladatok hárulnak, de a kötelező minősítésekhez jelentős jövedelemnövekedés társult. A tanulmány arra keresi a választ, hogy a tanárokat valóban motiválja-e az új előmeneteli rendszer. Helyén való-e az az elvárás, hogy annak és a velejáró többletjövedelmeknek köszönhetően javulni fognak a diákok kompetenciái? A tanárok körében egy kérdőíves felmérés készült, melynek válaszait áttekintve próbálunk választ kapni az ismertetett kérdésekre.

Kulcsszavak: jövedelem, oktatás minőség, motiváció, életpályamodell

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 371(439)
371.15
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. szeptember 30.
Az elfogadás időpontja: 2017. november 25.
Terjedelem: 121–132

HORVÁTH Szilárd
doktorandusz
Kaposvári Egyetem Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola
hszilard79@gmail.com
BERTALAN Péter Tamás
egyetemi docens
Kaposvári Egyetem
drbertalanp@gmail.com

A JÖVEDELEM MOTIVÁLÓ EREJE AZ OKTATÁSBAN

The motivating power of income in education

Motivacioni faktor prihoda u obrazovanju

Bevezetés

„Azokban a társadalmakban, ahol a tudás az egyik legfontosabb termelési tényező, a foglalkoztatottságot alapvetően az jellemzi, hogy az igény a magasan kvalifikált munkaerő iránt növekszik. A szakképzett és tanult szakemberek keresettebbé válnak" (Lakatos, 2005). Az Unió legfőbb kincse az emberi erőforrás, és immár széles körben elismerik, hogy – a tőkebefektetések és a technikai beruházások mellett – az e területre irányuló befektetések meghatározó tényezői a növekedésnek és a termelékenységnek. Egyes becslések szerint a lakosság átlagos iskolázottságának egy évvel való növelése rövid távon 5%-os, hosszú távon pedig további 2,5%-os növekedést jelent. Ráadásul az oktatásnak a foglalkoztatásra, az egészségügyre, a társadalmi beilleszkedésre és az állampolgári aktivitásra gyakorolt pozitív hatása már széles körűen bizonyított (Európai Unió Tanácsa, 2004). Szűdi (2014) állítja, hogy kevesen vannak, akik kétségbe vonják azt az állítást, hogy a társadalmi, gazdasági fejlődés alapja az adott országban élők műveltségi szintjének minél magasabb szintre való emelése. Nehéz elképzelni a gazdasági fejlődés felgyorsulását, növekedését abban az esetben, ha az ország iskolarendszere nem képes annak biztosítására, hogy minél többen, minél magasabb szintű tudást szerezzenek. Az állam érdeke ennek megfelelően olyan iskolarendszer létrehozása és működtetése, amely képes és alkalmas befogadni mindenkit, aki az adott ország területén él, képes és alkalmas felkészíteni azokra a feladatokra, amelyekre szükség van ahhoz, hogy az adott ország megfelelő fejlődési pályára álljon, illetőleg megfelelő felfelé ívelő pályán tartsa a gazdaságot. Ezek alapján nem kérdés, hogy

az államnak kiemelt feladata az oktatási rendszer megszervezése, működtetése. Az oktatás eredményességét nem csak a ráfordítások mértékében lehet lemérni. Az erőforrások mennyiségén túl az összetételük és megfelelő felhasználásuk is lényeges. Az erőforrásokat könnyű elpazarolni, rosszul felhasználni. A hatékonysági szemlélet kicsit más. Az oktatási rendszer eredményeinek és a ráfordításainak az összhangját kell megteremteni (Kertesi, 2008). Magyarországon a rendszerváltozást követően nagyon rövid idő alatt zajlottak le jelentős változások, amelyek nagy hatással voltak a tanári munkaerőpiacra is. Ezek közül az egyik legfontosabb, hogy 1990 és 2002 között, a közalkalmazotti béremelésig a tanárok relatív kereseti helyzete rohamosan romlott, hasonlóan a közszféra más ágaiban foglalkoztatottak relatív kereseteihez (Varga, 2007). A 21. század elején a hazai és a nemzetközi pénzügyi politika gazdasági életben betöltött szerepe felértékelődött. A közép-európai országok, így hazánk is, a 20. század végén korszerűsítette, a piacgazdasági rendszer igényeihez igazította a pénzügyi és bankrendszerét. A kormányzati és jegybanki monetáris politikák folyamatosan integrálódnak a fejlett piacgazdaságokat magukba ölelő Európai Unió pénzügyi szabályozó rendszerébe, megteremtve ezzel a világgazdaság élvonalához történő sikeres magyar felzárkózás elméleti esélyét (Boros, Lentner, 2008). A legjobban teljesítő oktatási rendszerek közös jellemzője, hogy felismerték a tanítás minőségének a tanulás minőségére gyakorolt hatását. A tanítás minőségének, a tanári munka hatékonyságának vizsgálatára koncentráló kutatások kimutatták, hogy a jól oktató tanárok diákjai gyorsabban sajátítják el a tananyagot, mint akiket gyengén teljesítő pedagógus tanít. Az USA egyes államaiban zajló kutatások a tanulói teljesítmény terén mérhető különbségeket regisztráltak attól függően, hogy a gyerekeket megfelelően felkészült és kompetens tanár tanította-e. Átlagos nyolcéves iskolásokat alapul véve, a teljesítménykülönbség akár 50 százalékpont is lehetett a jól teljesítő tanár diákjai javára a gyengébb minőségű munkát végző pedagóguséival szemben (McKinsey & Company, 2007).

A magyar oktatás helyzete

Az emberi erőforrásfejlettség egyik legmeghatározóbb tényezője az emberek iskolázottsága. A magyar népesség iskolázottsága a különböző előreszámításokban egyáltalán nem kedvező (Polónyi, 2016). A 2015-ös PISA szövegértés feladatok alapján Magyarország a 35 OECD-állam rangsorában a 30. helyen szerepel. Hasonlóan gyenge eredményeket értek el a tanulók a matematikai kompetencia területén is, ahol a 477 pont a 28. hely megszerzéséhez volt elegendő. Hasonlóan a matematikához, a természettudományi területen is a 28. helyen végzett Magyarország (PISA, 2015). A 2012-es PISA-jelentés szerint az OECD-országok egyértelműen többet költenek az oktatásra mostanában, mint 10 évvel ezelőtt. A gazdagabb országok nyilvánvalóan többet, a szegényebbek pedig kevesebbet, és ez a különbség a teszteredményeken is meglátszott: azok az országok, amelyek többet költöttek az oktatásra, átlagosan 81 ponttal jobb eredményt értek el a PISA-teszten (OECD, PISA, 2012). A magyar GDP arányában az oktatási kiadások összességében 2006-ig meg-

felelnek az 5%-os kritériumnak, 2007-től viszont folyamatos csökkenő tendencia látszik. A közoktatás finanszírozása a GDP arányában a vizsgált időszakban folyamatos csökkenést mutat.

Az oktatás eredményességét legtöbbször – legalábbis a kvantitatív oktatáseredményességi kutatásokban – a tanulók tanulmányi, illetve teszteredményeivel mérik. Ugyanakkor az eredményesség mérése, az oktatáseredményességi kutatások és az alkalmazott eredményességi mutatók tárháza ennél sokkal szélesebb, hozzátéve, hogy a témával foglalkozó elemzések és az abból levont következtetések során érdemes megfontolni a tudományterülettel szemben felmerülő kritikákat és az alkalmazott mutatók korlátait is (Györkös, Szemerszki, 2014). A tanulói teljesítménymérések eredményei, bár nagyon fontos aspektust vizsgálnak, nem feltétlenül adnak teljes és valós képet egy iskola pedagógiai munkájáról, annak minőségéről, eredményességéről. Sok esetben az adott évfolyamok összetétele, eltérő generációs adottságai, alapmotiváltsága is nagymértékben befolyásolhatják a tanulók teljesítményét. Nem beszélve arról, hogy az eredményesség nem kizárólag csak az oktatáshoz, hanem a neveléshez is köthető, melynek mérése sok esetben nem, vagy csak közvetve, nehezen számszerűsíthető. Mindez azt is jelenti, hogy nincs olyan egységes mutató, amellyel a pedagógusok és az iskolák eredményessége egzakt módon mérhető lenne, az egyszerű indikátorok mérésén túl a pedagógusmunka tényezőit a maguk komplexitásában érdemes vizsgálni (Sági, 2006).

A pedagógus szerepe az oktatás minőségében

A tanárok számítanak címet viselő OECD-jelentésből látható, hogy a világon mindenütt meghatározó elem a kormányzatok gondolkozásában a pedagógusok ügye (Antalné és társai, 2013). Ahogy Sági és Varga (2010) fogalmazott: a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitika által is befolyásolható tényezők közül leginkább a pedagógusi munka minősége határozza meg. A tanulási-tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának – sokkal kisebb mértékben mutatható ki a tanulók eredményeire tett hatása. A külföldi szakemberek véleményével összecseng a Sólyom László korábbi köztársasági elnök által felkért Bölcsek Tanácsának álláspontja, amelyet a *Szárny és teher* című tanulmánykötet tartalmaz. Az oktatás sikerének a kulcsa a megbecsült, motivált, kiváló pedagógus. A pályájáért és tárgyáért lelkesedő pedagógus csodákra képes. Nemzetközi összehasonlító elemzések sora mutatott rá arra, hogy a tanulói teljesítmények és általában az oktatás színvonalának javításához arra van szükség, hogy jó képességű, felkészült tanárok tanítsanak az iskolákban, és a legjobb tanárok hosszabb távon is a pályán maradjanak (Sanders, Rivers, 1996). Bander és társai (2015) kutatásaik elemzése során azt találták, hogy a tanulói eredményesség alakulásában a magyar középiskolákban is jelentős súllyal esik latba a tanár munkája, szakmai- pedagógiai felkészültsége, valamint megfelelő motiváltsága. A tanári tényező, a tanárok által termelt hozzáadott érték fontosságát valamennyi inter-

júalany hangsúlyozta, ugyanakkor a tanítás színvonalának növelése kapcsán számoltak be a legtöbb nehézségről is. A pedagógusképzés minőséget két fő tényező határozza meg. Egyrészt függ attól, hogy mennyire motiváltak és tehetségesek a hallgatók, másrészt attól, hogy a pedagógusképző intézményekben mire, hogyan, milyen hatékonysággal képeznek. A sikeres és eredményes oktatási rendszerrel rendelkező országok már a képzésre történő jelentkezéskor szelektálnak. A cél az, hogy a pályára leginkább alkalmas, legjobb képességű és legerősebben motivált diákok nyerjenek felvételt. Erre csak akkor van lehetőség, ha nem mutatkozik hiány az érdeklődő hallgatókból. A pedagógusképzésnek és -pályának tehát megfelelően vonzónak kell lennie ahhoz, hogy versenyezni tudjon más képzésekkel, pályákkal (Sági, Ercsei, 2012).

A pedagógus hivatásról szóló nemzetközi csúcstalálkozó számára készült háttérelemzés (OECD, 2011) szerint a pedagógus hivatás négy területére vonatkozó reformok eredményezik leginkább az oktatási rendszer egészének megerősítését:

(1) a pedagógusképzésbe való bekerülés folyamata és a pedagógusképzés minősége,

(2) a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének rendszere,

(3) a pedagógiai munka minőségének értékelése, az erről való visszacsatolás, a pedagógus továbbfejlődési lehetőségeinek és a karrierútnak a minőségértékeléssel való kapcsolata, valamint

(4) a pedagógusok adott reform iránti elkötelezettsége.

Látható, hogy megfelelően képzett és motivált pedagógustársadalom nélkül lehetetlen a jó minőségű közoktatás elérése. A kormányzat ezt felismerve a köznevelés teljes átfogó reformjába kezdett, melynek egyik fontos eleme a bevezetett pedagógus életpályamodell.

A magyar pedagógus életpályamodell

Sági (2015) véleménye szerint is e folyamatokhoz illeszkednek a magyar közoktatásban a közelmúltban lezajlott fejlesztési átalakítások. A pedagógus hivatás megerősítését és hatékonyabbá tételét célozta a megfelelő motivációt jelentő, kiszámítható életpályát biztosító „pedagógus életpályamodell" bevezetése. Ezt megelőzően, a szakfelügyeleti rendszer 1985-ös megszüntetése óta a pedagógus munka minőségét az iskola vezetője ítélte meg, nem volt semmilyen külső kontroll, az értékelés rendkívül nagy diverzitást mutatott. A magyar pedagógusok munkaterhelése jelentős különbségeket mutatott az iskolák között, és iskolán belül is, de a minőségi munka elismerésének anyagi és nem anyagi eszközei is meglehetősen szűkösek voltak. A döntéshozók deklarált szándéka szerint a magyar pedagógus-előmeneteli rendszernek kiemelt célja, hogy a magasabb minőségű munkát végző pedagógusok számára a kiemelt anyagi megbecsülésen túl lehetővé tegyék a magasabb presztízsű és/vagy nagyobb szakmai önmegvalósítást biztosító feladatok ellátását. Cél, hogy minden pedagógus számára biztosítsák azt a fejlesztő értékelést, amelynek eredményeképpen – a minőségi munkájuk elismerése mellett – a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásával és motiválásukkal pozitívan befolyásolják az egyének és az intézményi közösségek munkájának színvonalát, a közoktatás egészének minőségi javulását.

A magyar pedagógusminősítési rendszer kidolgozását a nemzetközi tapasztalatok feltáró vizsgálata előzte meg, amelynek alapvető célja tíz ország (Anglia, Finnország, Fran-

ciaország, Hollandia, Németország, Olaszország, Románia, Spanyolország, Svédország és az Amerikai Egyesült Államok) gyakorlatának és tapasztalatainak összevetése volt, amely alapján ki lehetett dolgozni a magyar köznevelés és pedagógiai kultúra számára leginkább célravezető minősítési sztenderdeket (Falus, 2011). Az életpályamodellből ismert, hogy a ma foglalkoztatott pedagógusoknak is részt kell venniük egy minősítési eljárásban, amelynek sikertelensége esetén az érintett nem foglalkoztatható tovább. A minősítési rendszer hivatali jellegű számonkérésen és a tanfelügyelet óralátogatásainak tapasztalataira épül. A minősítés szubjektív kritériumai alapján tág lehetőség van arra, hogy nem szakmai okokra és indokokra építve szabaduljon meg a munkáltató azoktól a pedagógusoktól, akiknek a tevékenysége nincs összhangban az állami elvárásokkal (Szüdi, 2014). Tehát a motiváción túl egyfajta kényszerítő erővel is bír a pedagógus életpályamodell. Tény viszont, hogy az előmeneteli rendszer jelentette anyagi gyarapodás esélye növeli a pedagógusok érdeklődését a felsőoktatási képzések iránt, de ez a figyelem – bizonyítottan – a rövid idejű (2–4 féléves) képzésekre irányul (Simin, N.Tóth, 2016). Jól látható módon a pedagógus társadalmat megosztotta az életpályamodell bevezetése.

A pozitív beállítódásúak úgy látják, hogy az életpályamodell lehetőséget nyújt számukra a szakmai előrehaladásra, szakmai támogatást, szakmai értékelést, visszajelzést, továbbképzési lehetőséget jelent, magasabb teljesítményre sarkall, a minőségi munka nagyobb anyagi elismerését eredményezi és javítja a pedagóguspálya társadalmi megbecsülését. Minél fiatalabb valaki, annál valószínűbb, hogy pozitív az életpályamodellel kapcsolatos beállítódása. Ezen túlmenően, az óvodapedagógusok és a kollégiumi nevelőtanárok is nagy valószínűséggel e típusba tartoznak.

A **negatív általános beállítódásúakra** ezzel szemben az jellemző, hogy az életpályamodellt egyfajta külső nyomásként élik meg, ami egyben újabb munkaterheket is jelent, fokozott szakmai ellenőrzéssel, és magában rejti a könnyebb elbocsátás veszélyét is. E beállítódás gyenge összefüggést mutat az életkorral (a fiatal középkorúak inkább hajlamosak ide tartozni) és az általános iskolai tanítói vagy tanári feladatkörrel (Sági, 2015). Már az első évben viszonylag jól körülhatárolható típusai bontakoznak ki a megcélzott pedagógus-karrierutaknak. A pedagógusok egy kis csoportja már elindult az új karrierpályáján, a fiatalabbak egy része is megtette az ehhez szükséges előkészületeket, míg egy viszonylag nagy csoport passzív szemlélőként éli meg az eseményeket, az életpályamodellben csak a fizetésemelés lehetőségét és a külső ellenőrzés korlátját látja. Nincs összefüggés az életpályamodellel kapcsolatos általános (pozitív vagy negatív) beállítódás és a karriertípusokhoz tartozás között – nagyon negatív általános beállítódás mellett sem ritka az erőteljes hierarchikus karrierstratégia (Sági, 2015).

A bér és motiváció hatása a pedagógiai munkára

Ahogy számos empirikus vizsgálat bemutatta (Wolter, Denzler, 2003) a tanárok kereseti helyzete hatással van arra, hogy kik választják a tanári pályát. Varga (2007) Magyarországra vonatkozóan azt találta, hogy a tanárképzés választásakor és a felsőfokú vég-

zettség megszerzését követően a tanári pályára lépés eldöntésében meghatározó szerepe van annak, hogy mennyit keresnek a pedagógusok a többi diplomáshoz képest. Vannak, akik szerint a tanárokat nem lehet a pénzzel motiválni, a kutatások mégis azt mutatják, hogy igenis van hatás a tanári motiváltságra (Richardson, 1999). A tanári pályán sokan azért nem tartják a teljesítménybérezést jó megoldásnak, mert szinte lehetetlen a tanári teljesítmény objektív mérése. Amellett, hogy találhatók bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a teljesítménybérezés javítja a tanárok motivációját, megfelelő jelölteket vonz a tanári pályára, és segít a jó minőségű tanári kar megőrzésében. Több helyen dokumentálva van, hogy a bérrendszer nem teljesíti be a hozzá fűzött reményeket, és nem kívánt következményekkel jár (Johnson, 1984). A másik probléma: ha meg is figyelhető a teljesítmény javulása, nem egyértelmű, hogy kinek jár a jutalom, hiszen az oktatás csoportmunka, az eredményhez számos tanár hozzájárul (Bilfeld, Heywood, 2008). A tanárokat pl. általában iskolai végzettség, szolgálati idő és a körzet mérete alapján fizetik, jóllehet nincs bizonyítva e tényezők összefüggése a termelékenységgel vagy a minőséggel (Semjén, 1991).

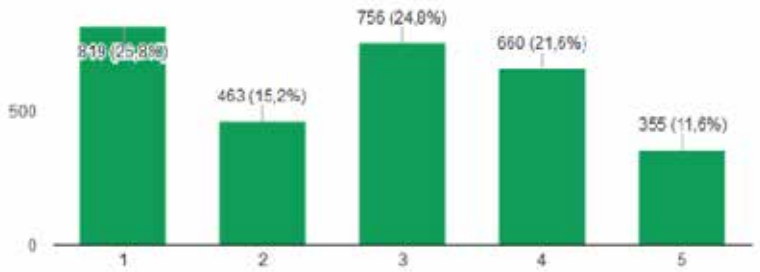
Míg a legtöbb országban a tanárok magányos harcosként állnak szemben a munkájuk során felmerülő problémákkal, addig a legsikeresebb oktatási rendszerek némelyikében, például Japánban és Finnországban a tanárok között magas szintű az együttműködés, közösen alakítják ki az óratervet, részt vesznek egymás óráin, megbeszélik és kielemzik a látottakat, ezáltal támogatják egymás fejlődését. Ezek a rendszerek olyan munkahelyi környezet megteremtésére törekednek, ahol a közös tervezés, a tanítási tevékenység értékelése és a kollégáktól érkező visszajelzések természetes és mindennapos tevékenységek, melyek jelentős mértékben hozzájárulnak a tanárok folyamatos fejlődéséhez (McKinsey & Company, 2007). Az, hogy egy fiatal a pedagógusképzést választja, avagy sem, alapvetően attól függ, hogy a jelentkezés időpontjában mennyire vonzó számára a tanári pálya. Kutatási eredmények szerint ez nagymértékben függ a pályakezdő bérektől (Sági, Varga, 2011). A negatív önszelekciós hatás Magyarországon a pályára állást tekintve is megfigyelhető. A kutatások arra mutatnak rá, hogy a diplomát szerzettek közül nagyobb valószínűséggel helyezkednek el tanári pályán azok, akik a képzés során gyengébb teljesítményt nyújtottak; végül a végzést követő 5. és 6. évben is a rosszabbul teljesítőket találjuk nagyobb valószínűséggel a tanári pályán, mivel a jobb képességűek hagyják el inkább a közoktatás világát (Varga, 2007). A pályaelhagyás szempontjából is kritikus időszak az első három év: alapvetően ekkor dől el, hogy a fiatal egész életére elköteleződik-e a katedra mellett, vagy inkább más területen keresi a boldogulását (Achinstein, 2006). Lényeges e tekintetben a tapasztalt tanárok segítségnyújtása, a mentorálás, amely – a pályakezdő önállóságát meghagyva – folyamatos segítségnyújtást jelent az első év(ek) során. Korábbi hazai kutatások szerint Magyarországon is jelentős traumaként élik meg a fiatal pedagógusok a pályakezdés időszakát, a kezdeti kudarcok és a pályaelhagyás közötti összefüggésről viszont nem rendelkezünk megfelelő empirikus tudással (Nagy, 2004). A mentornak nemcsak jó szerepmodellnek kell lennie, hanem megfelelő segítség nyújtására is szükség van ahhoz, hogy a kezdő tanár rátermett profivá válhasson. Értenie kell a fiatal hallgatók és a felnőttek tanításához egyaránt (Teachers Matter, 2005). A pályaelhagyó, fiatal tanárok többsége

elhagyja az oktatási szektort, és máshol helyezkedik el. A legstabilabban a 41-50 éves pedagógusok maradnak a pályán, az összes többi korcsoporthoz tartozó tanárok nagyobb valószínűséggel kerülnek más állásba, vagy nem foglalkoztatott státuszba (Varga, 2013).

A 2002. évi közalkalmazotti béremelés hatásáról azt találtuk, hogy a közalkalmazotti béremelés átmenetileg a pályán tartotta a fiatal tanárokat, de a hatás egy-két év alatt eltűnt (Varga, 2013). Megfigyelhető jelenség Magyarországon, hogy a jelentősebb béremeléseket, hosszú „elhanyagolási" időszakok követik. Az ágazati elhelyezkedési mintákból úgy tűnik, hogy a pedagógusképzés egyes típusai nem igazán konvertálhatóak – különösen igaz ez valószínűleg az óvó- és tanítóképzés, valamint a természettudományi főiskolai végzettségek esetében (Polónyi, 2004). A pedagóguspálya hosszú távú vonzerejét a fizetés versenyképességen túl több további, nem anyagi jellegű tényező is befolyásolja. Ilyen az állás biztonsága, a rugalmas munkaidő, a pályaív és a pályával járó lehetőségek, a kedvező nyugdíjkonstrukció, a viszonylag hosszabb szabadság, az érdeklődésnek megfelelő, önkiteljesítő munka, valamint az iskolai-munkahelyi légkör és környezet (Teachers Matter, 2005). Heneman és Milankowski (1999) állítják, hogy a pedagógus bértábla a tanításban töltött idő és a főiskolán, egyetemen szerzett végzettségek alapján kategorizálja a pedagógusokat, és nem a teljesítményük alapján. A különböző oktatási-gazdaságtani kutatások rámutatnak arra, hogy alig van kapcsolat a tanárok képesítésének szintje és a teljesítménye között, csak a tanári pálya elején lehet kimutatni a tanárok gyakorlati idejének negatív hatását a tanuló teljesítményére. Az óvodapedagógusok általában pozitívabban élik meg saját pedagóguslétüket, kevésbé fontolgatják a pályaelhagyást (talán lehetőségük is kevesebb volna erre), a tanítók és tanárok között általában nincsenek markáns különbségek, a szakoktatók pedig sajátosan polarizált csoportnak tűnnek, egyszerre elégedettek és elégedetlenek szakmai kondícióikkal, aminek magyarázatát csak részben tartalmazzák a kutatási adatok (Chrappán, 2011).

A kutatás

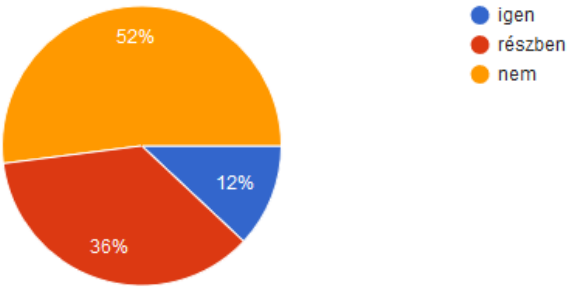
Az elmúlt években eszközölt tanári béremelések az életpályamodell bevezetésével valósulhatott meg. Az természetes, hogy a pedagógusok örültek a béremelésnek, de vajon hogyan fogadták a vele járó életpályamodell hozadékait, mint minősítő vizsga, minősítő eljárások, portfóliókészítés. Kutatásunkkal arra kívántunk rávilágítani, hogy valóban motiváló hatással bír-e az előmeneteli rendszer. Online anonim és önkéntesen kitöltendő kérdőívet juttattunk el a Közoktatási Információs Rendszerben (KIR) fellelhető intézményvezetőknek. 2017 júniusáig több mint 3050 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. A válaszok és összefüggéseik kiértékelése folyamatban van, de a válaszokat alapul véve bátran kijelenthető, hogy a pedagógusok többségének számára nem nevezhető sikertörténetnek az életpályamodell bevezetése, a minősítések megélése. Arra a kérdésre, hogy mennyire motiválja Önt az életpályamodell 1-5-ig terjedő Likert-skálán, az alábbi válaszokat kaptam (1. egyáltalán nem motivál... 5 nagy mértékben motivál):



1. ábra: a kérdőív 4. kérdésére adott válaszok megoszlása
Forrás: Saját szerkesztés saját kutatás alapján

Az 1. ábráról jól leolvasható, hogy a korábban ismertetett módon megoszlik a pedagógusok véleménye az életpályamodell motiváló erejét illetően, de egyből szembetűnik, hogy a nagyon elégedetlenek száma jelentősen meghaladja a nagyon elégedettek számát.

Arra a kérdésre, hogy véleménye szerint az új előmeneteli és bérezési rendszernek van-e visszatartó ereje arra nézve, hogy a pályán levő pedagógus ne hagyja ott a pályát, a következő válaszokat kaptuk:



2. ábra: kérdőív 7. kérdésére adott válaszok megoszlása
Forrás: Saját szerkesztés saját kutatás alapján

Látható, hogy a pedagógusok többségének véleménye szerint nincs az életpályamodellnek visszatartó ereje arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok ne hagyják ott a pályát.

Következtetés

A kutatás rávilágított arra, hogy a bevezetett életpályamodell nem minden területen hozta meg a várt eredményeket. Nem csak a diákok kompetenciái nem javultak az utolsó PISA-felmérés alapján, de a pedagógusok többsége is úgy érzi, hogy nem megfelelő az előmeneteli rendszer. A kérdőívek értékeléséből jól látható, hogy a hiába járt fizetésemeléssel az életpályamodell nem rendelkezik megfelelő motiváló erővel, annak ellenére, hogy reform előtt a pedagógustársadalom a legrosszabbul fizetett értelmiségi csoport volt. A bevezetett rendszernek vannak olyan elemei, amelyet a résztvevők üdvözölnek: például, ahogy Lannert (2012) fogalmazott, a pedagógusok többsége szükségesnek tartja az iskolát és a tanárt ellenőrző tanfelügyeletet.

Véleményem szerint érdemes lenne a kategóriákkal járó bérezést átgondolni, hogy valóban motiváló ereje legyen a pedagógusra nézve, hiszen amíg ez nem történik meg és a pedagógus nem tud azonosulni az előmeneteli rendszerrel, addig nem várható el pozitív eredmény sem a pedagógustársadalom megítélése, sem a tanulók kompetenciájának javulása terén. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a veszélyt, melyre Barber-Mourshed hívja fel a figyelmet, amely szerint az OECD szinte minden tagállama jelentős mértékben növelte oktatási kiadásait, és számos programot kezdeményezett a rendelkezésre álló összegek hatékonyabb elköltése érdekében. Ennek ellenére csak nagyon kevés országnak sikerült az oktatási rendszer teljesítményében jelentős előrehaladást elérnie. Egy országos értékeléseket és nemzetközi összehasonlításokat összegző tanulmány kimutatta, számos ország esetében az oktatási rendszer teljesítménye egyáltalán nem javult, és volt olyan ország is, ahol egyenesen romlott (Barber, Mourshed, 2007). Az életpályamodell bevezetésének szükségessége nem vitatható, de tökéletesítése, átgondolása elengedhetetlen ahhoz, hogy beváltsa a hozzá fűzött reményeket, a magyar köznevelés minőségében érdemi változás következhessen be, ezáltal felzárkózhasson az OECD-államok diákjainak teljesítményéhez.

Irodalomjegyzék

Achinstein, B. (2006): *New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. Teachers and Teaching*: Theory and Practice, 12(2), 123–138.

Antalné Szabó Ágnes és társai (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Budapest: Oktatási Hivatal

Bander Katalin, Galántai Júlia, Györkös Eleonóra, Jancsák Csaba, Nagy Zoltán, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna, Varga Eszter (2015): *Eredményesség az oktatásban Dimenziók és megközelítések*. Szerk.: Szemerszki Marianna. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 115.

Barber, M.–Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* Budapest: McKinsey & Company, szeptember

Belfield C. R.– Heywood J. S. (2008) : *A tanárok teljesítmény alapú bérezése: meghatározók és következmények (Performance pay for teachers: Determinants and consequences).* Economics of Education Review, 27., 243–252.

Boros Anita, Lentner Csaba (2008): *Mit várunk a magyar pénzügypolitikától?* Polgári Szemle, 4. évfolyam 4. szám. 2017. 09. 25. http://polgariszemle.hu/archivum/43-2008-oktober-4-evfolyam-4-szam/272-mit-varunk-a-magyar-penzuegypolitikatol

Chrappán Magdolna (2011): *Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében.* Szerk.: Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László, Szép Lilla, Veroszta Zsuzsanna Frissdiplomások. Budapest: Educatio, 2011. 267–286.

Európai Unió Tanácsa (2004): *„Oktatás és Képzés 2010" A liszaboni stratégia sikere a sürgős reformokon múlik,* 2017. 07. 24. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/interim_report_vegleges_magyarul.pdf

Falus I. (szerk.) (2011): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola

Gyökös Eleonóra, Szemerszki Marianna (2014*):* Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? Új Pedagógiai Szemle, 64. évf. 1-2. szám, pp. 43-64.

Heneman, H. G. és Milanowski, A. T. (1999): Teachers Attitudes about Teacher Bonuses Under School-Based Performance Award Programs. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 12.4. 327–341.

Johnson, S. (1984): Merit pay for teachers: a poor prescription for reform. *Harvard Educational Review*, vol 54, 175–185.

Kertesi G. (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámolhatósága. *Zöld Könyv: A magyar közoktatás megújításáért*, ECOSTAT, 167–171.

Lakatos Gyula (2005): *Az emberi tőke. Az önismeret gazdaságtana*. Budapest: Balassi Kiadó

Lannert Judit (2012): *K*özvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében. TÁR KI

Nagy Maria (2004): Pályakezdés mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3. sz. 375–390.

OECD (2011): *Building a High-Quality Teaching Profession. OECD, Paris.* (2017. 01. 15) http://www.pages/files/uploads/teachers. econometrica.pdf.

OECD PISA *2012 Results in Focus - What 15 year olds know and what they can do with what they know* – OECD 2016. október 6. http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf

OECD PISA 2015 Results in Focus https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf

Polónyi István (2004): A pedagógusképzés – oktatásgazdaságtani megközelítésben. E*ducatio* 2004/3. 343–358.

Polónyi István (2016): A hazai emberi erőforrások ma és holnap. *Educatio* 2016/4. 481–495.

Richardson, R. (1999). *Performance-related pay in schools: an assessment of the Gren Papers*. London: NUT

McKinsey&Company (2007): *Mi áll a világ sikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének a hátterében?* 2017. 01. 15. http://www.onfejlesztoiskolak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf

Sanders, W. L.–Rivers, J. C. (1996): *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. University of Tennessee Value Added Researrch and Asessment Center. 2016. 12. 16. http://www.mkd12.org/practices/ensure/tva/tva_html

Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. Lannert Judit–Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Budapest: Oktatáskutató Intézet. 111–128.

Sági Matild –Ercsei Kálmán (2012): *A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők*, szerk.: Kocsis Mihály, Sági Matild: Pedagógusok a Pályán, Budapest: OFI, 9–25.

Sági M., Varga J., (2010): Pedagógusok. *Jelentés a magyar közoktatásról*. 2016. 06. 10 http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/18-pedagogusok

Sági Matild – Varga Julia (2011): Pedagógusok. In Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról* 2010. Budapest: Oktatáskutató es Fejlesztő Intézet. 295–324.

Sági Matild (2015): Pedagógus karrierminták, *Educatio,* 2015/1. 83–97.

Semjén A. (1991): Bérek, alku és hatékonyság a tanárok munkaerőpiacán. *Közgazdasági Szemle*, No. 10.

Simon Katalin – N. Tóth Ágnes (2016): A pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők, *Educatio* 2016/3. 423–433.

Szárny és teher, *A magyar oktatás helyzetének elemzése*, háttéranyag (2009). 2016. 06. 06. mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf

Szüdi János (2014): Az oktatás az állam szolgálatában, *Esély* 2014/6, 39–63.

Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers (2005). Paris: OECD-Education Committee. 2017. 09. 04. http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf – Magyarul: A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása.

Varga József, Madaras Attila, Gáspár Bencéné Vér Katalin (2016): A közoktatás színvonala és finanszírozása közötti kapcsolat Magyarországon 2003–2013 között, Iskolakultúra: pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata 26:(10), 98–109.

Varga Julia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle,* LIV. evf., 2007. július–augusztus, 609–627.

Varga Júlia (2013): *A közalkalmazotti béremelés hatása a tanárok pályaelhagyási döntésére*. Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete

Wolter, S. C.–Denzler, S. (2003): Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland. *IZA Discussion Paper*, No. 733.

REZIME

Engleski jezik je danas jezik globalne komunikacije, ali nije jezik koji bi zamenio sve jezike na planeti Zemlji. Danas postoji još uvek od 5000-7000 jezika koji se aktivno govore. Među njima ima jezika koji su maternji jezici velikih nacija poput kineskog i španskog jezika, srednje velikih nacija poput nemačke, francuske i malih naroda kao što su mađarski, danski i srpski. Ova jezička šarolikost i danas zahteva potrebu za znanjem ne samo svog maternjeg jezika i globalnog engleskog, već i poznavanje barem još jednog stranog jezika pa makar i malog poput srpskog. U radu će biti prikazan ispit Evropskog saveta za jezike za srpski kao strani jezik.

Ključne reči: srpski kao strani jezik, standardizovan test, Evropski savet za jezike, razumevanje na sluh, razumevanje pročitanog, pisanje, govor, nivo A2, teme

ÖSSZEFOGLALÓ

Habár az angol nyelv ma a globális kommunikáció nyelve, mégsem helyettesítheti az összes nyelvet. Manapság 5000–7000 olyan nyelv létezik, melyet aktívan beszélnek az emberek. Közöttük vannak olyan nyelvek, melyek nagy nemzetek anyanyelvei, mint amilyen a kínai és a spanyol, vannak közepes nagyságú nemzetek (nyelvek), mint a német és a francia, és vannak a kis népek nyelvei, mint a magyar, dán és a szerb. Ez a nyelvi tarkaság azonban még ma is szükségessé teszi, az anyanyelv és a globális angol nyelv ismerete mellett, legalább még egy idegen nyelv ismeretét, függetlenül attól, hogy az a kis nyelvek közé tartozik-e, mint amilyen a szerb. Ebben a munkában az Európai Nyelvi Tanács szerb mint idegen nyelv vizsgáját mutatjuk be.

Kulcsszavak: szerb mint idegen nyelv, standardizált teszt, Európai Nyelvi Tanács, hallás utáni értés, az elolvasottak megértése, írás, beszéd, A2 szint, téma

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 81'243:37
811.163.41:37
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. február 7.
Az elfogadás időpontja: 2017. október 12.
Terjedelem: 133–143

STANDARDIZOVAN TEST U SRPSKOM KAO STRANOM JEZIKU

Standardized test of Serbian as a foreign language

Szabványos nyelvi teszt szerb mint idegen nyelvből

Aleksandra BREU
Univerzitet u Novom Sadu
Ekonomski fakultet u Subotici
breual@gmail.com

Uvod

Danas živimo u svetu brzih komunikacija, koje nam omogućavaju da se bez obzira na kojem se delu planete Zemlje u datom trenutku nalazili, međusobno čujemo, čak i vidimo. Čovek je stvorio elektronsku poštu, viber, skype, ali još uvek nije uspeo da pronađe globalni jezik, koji bi svaki stanovnik ove planete govorio kao maternji. Engleski jezik doduše važi za jezik globalne komunikacije, ali on se ne može smatrati jezikom planete Zemlje. Još uvek na svetu postoji između 5000 i 7000 jezika koji se manje ili više aktivno govore. Neki od njih spadaju u velike jezike kao što su kineski, engleski i španski [1], srednje velike kao što je nemački ili pak male kao što je srpski. Ova jezička šarolikost postoji od kada postoji ljudsko društvo i otkada postoji jezik kao sredstvo sporazumevanja. Od tog vremena postoji i potreba za učenjem drugih jezika, a danas je ona izraženija nego ikada, a naročito u multikulturalnoj Evropi, jer: „Multikulturalni sastav evropskih društava, kao i posledice koje iz takvog društva proizilaze, uticale su na promovisanje ideje interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja kao mogućeg rešenja za kvalitetan suživot u multikulturalnim zajednicama"[2]. Jedan od važnih preduslova za kvalitetan suživot u evropskoj zajednici naroda jeste upravo poznavanje ne samo maternjeg i engleskog jezika, već i najmanje još

[1] The World's Most Widely Spoken Languages, http://www2.ignatius.edu/faculty/turner/languages.htm, 15.11.2016
[2] Franciškoviċ D.: *Interkulturalna i jezička kompetencija učitelja u dvojezičnoj sredini* u: A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban, I kötet, Nyelvi jelenégek, Szabadka: Újvidéki Egyetem, MTTK, str.37

jednog evropskog jezika. U Evropi kao i na svetu trenutno najviše se uči engleski kao strani jezik, pa onda španski, nemački, francuski... Mali jezici su manje interesantni za učenje, ali ipak postoje govornici drugih jezika koji iz raznih razloga žele da nauče i jedan od malih jezika, između ostalih i srpski jezik.

1. Srpski kao strani jezik

Srpski govori oko 8.570.000 izvornih govornika, od kojih na osnovu popisa iz 2011. 6.330.919 živi u Srbiji, a ostali u dijaspori. [3] Motivi za učenje ovog jezika su različiti:

a) Studiranje u Srbiji

U Srbiji studira jedan broj studenata na osnovu programa razmene, ali i iz privatnih razloga. Svi oni uče srpski jezik.

b) Život u dijaspori

Deca naših sunarodnika u dijaspori srpski veoma često govore samo u okviru porodice. Zbog toga među njima postoji želja i potreba za savladavanjem standardnog jezika, te se i oni opredeljuju za kurseve srpskog jezika.

c) Udaja/ženidba

Jedan broj izvornih govornika srpskog jezika živi u bračnoj zajednici sa pripadnikom druge nacije. Njihovi bračni drugovi neretko žele da nauče srpski jezik.

d) Jezik društvene sredine

U Srbiji živi oko 1,2 miliona pripadnika nacionalnih manjina. Oni srpski jezik uče kao jezik društvene sredine, pošto najčešće žive u dvojezičnoj sredini u kojoj je „učenje jezika, usvajanje jezičkih, slovnih, pravopisnih sadržaja cilj nastave maternjeg jezika, ali i nastave nematernjeg. Društveno-jezički i pragmatički nivo posebno se ostvaruje uranjanjem u dvojezičnu sredinu"[4]

e) Jezik prvog suseda

U zemljama sa kojima se Srbija graniči srpski jezik uči se kao jezik prvog suseda.

Srpski kao strani jezik može se naučiti najčešće na kursevima koji su u poslednje vreme uglavnom organizovani kao kursevi na daljinu. Nije nam poznato da škole jezika organizuju kursve srpskog kao stranog jezika bilo gde u Evropi pa i u svetu. Doduše, postoje

[3] Republički zavod za statistiku: Popis stanovništva, domaćinstava i stanova u Republici Srbiji 2011, Veroispovest, maternji jezik i nacionalna Pripadnost, str.16

[4] Francišković D.: *Interkulturalna i jezička kompetencija učitelja u dvojezičnoj sredini* u: A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban, I kötet, Nyelvi jelenégek, Szabadka: Újvidéki Egyetem, MTTK, str.40

katedre na univerzitetima u Evropi koje se bave izučavanjem slovenskih jezika pa u tom kontekstu i srpskim jezikom, ali ta su izučavanja više posvećena jeziku kao sistemu ili kao izvoru kulturnih sadržaja. Ovim istraživanjima se bave naučnici koji su već ranije imali prilike da nauče srpski jezik.

U Srbiji Filozofski fakultet u Novom Sadu i Filološki fakultet u Beogradu organizuju letnje škole srpskog kao stranog jezika i izdaju svoje sertifikate polaznicima nakon završenog kursa. Na nivou države ne postoji jedinstven test centar niti standardizovan nacionalni ispit iz srpskog kao stranog jezika.

2. Standardizovan test iz srpskog kao stranog jezika

Ono što učenje stranog jezika u današnje vreme razlikuje od učenja stranog jezika u prošlosti, pored metoda i primene savremene tehnologije, jesu standradizacija i sertifikacija. Poput mnogih drugih oblasti i ova je standardizovana. Standardi su izrađeni na osnovu Evropskog okvira za jezike u kojima su navedeni svi neophodni standardi za sastavljanje kurikuluma i materijala, ali i izradu testova za proveru znanja stranog jezika. U ovom dokumentu je svaki nivo znanja jezika gotovo do detalja opisan. Na osnovu ovih opisa se izrađuju planovi, programi, udžbenici i ostala učila, testovi i izdaju sertifikati. Sertifikati su važni, pošto predstavljaju dokaz o znanju nekog stranog jezika na određenom nivou i razumljivi su zahvaljujući upravo navedenim standardima na tlu cele Evrope. Sertifikati nude poslodavcima, školama i fakultetima jednoobrazne informacije o znanju stranog jezika vlasnika sertifikata.

Sticanje sertifikata o znanju engleskog, nemačkog, španskog jezika počelo je da se razvija nakon drugog svetskog rata, da bi danas postalo neizostavni deo obrazovnog procesa i veoma važan deo mnogih diploma, naročito u Evropskoj uniji. Znanje dva strana jezika je na tržištu rada Evropske unije sve više obaveza, a ne dobrovoljnost. Naročito u oblastima trgovine, špedicije, turizma, ali i industrijske proizvodnje, pa čak i IT sektora, znanje još jednog evropskog jezika, pored engleskog, postalo je neminovnost. U te druge jezike ne spadaju samo nemački, francuski i ruski, već i jezici kao što su danski, norveški, hrvatski, srpski. Zbog malog broja izvornih govornika, međutim, ovi jezici nisu razvili standardizovane testove za njihovu proveru, te tako nisu imali ni odgovarajuće sertifikate. Tek od 90-ih godina vrši se standardizacija i tih jezika i stvara se mogućnost za sticanje sertifikata. Jedna od mogućnosti je i ECL – ispitni sistem koji je osnovan 1982. godine od strane Evropskog saveta za jezike sa namerom da se pored izrade testova za engleski, nemački, francuski i ruski izrade standardni testovi i za male evropske jezike. Tako je nastao konzorcijum koji danas broji 15 jezika, a koji se može naći u 23 zemlje širom sveta. Jedna od članica ovog konzorcijuma je i Srbija, tj. srpski jezik.

2.1. Standardizovani testovi

2.1.1. Bliže određivanje pojma

Autori koji se bave testteorijom pojam ***test*** različito definišu:

Ivan Klajn i Milan Šipka definišu test i kao ....." 2. utvrđivanje znanja i inteligencije pomoću niza zadataka u pisanom obliku....."[5]

Ksenija Končarević test definiše kao
„ .....standardizovani postupak pomoću kojeg se izaziva određena aktivnost, a onda se učinak te aktivnosti meri i vrednuje tako što se individualni rezultat uporedi sa rezultatima koji su dobijeni kod drugih ispitanika u jednakoj situaciji.[6]

Po Grotjanu test[7] je „ ....postupak kojim se proverava određena aktivnost ili ponašanje u kontrolisanim uslovima koji omogućavaju povratnu informaciju o osobini ličnosti ili jezičkoj sposobnosti , poznavanju jezičkih struktura odnosno veština, kao što je pisanje na stranom jeziku u odnosu na jedan određeni parametar npr. ciljeva učenja ili postignuća kontrolne grupe."

Ova prilično komplikovana definicija po Grotjanu odnosi se kako na nestandardizovane testove tako i na standardizovane.

Standardizovane testove priprema tim stručnjaka, a nestandardizovane nastavnici za svoje učenike i za proveru određenih nastavnih sadržaja. Standardizovani testovi pripremaju se po standardizovanim pravilima, kojima se određuju tipovi zadataka, dužina tekstova, vreme za izradu zadataka, broj delova testa itd.

2.1.2. Odlika testova:

Zajednički evropski okvir za jezike navodi tri osnovne odlike standardizovanog testa[8]:

• ***validnost ili valjanost testa*** odnosi se na sadržaj testa. Test je validan ako se njime zaista meri ono što želimo da merimo tj. da ocenimo (ne možemo meriti pisanje sa zadacima namenjenim proveri razumevanja pročitanog teksta)

• ***pouzdanost*** je po ZEO termin tehničke prirode i pod njim se podrazumeva stalnost testa, odnosno kod ponovljenog merenja kandidat postiže iste ili slične rezultate pod uslovom da se njegovo znanje u međuvremenu nije menjalo

[5] I.Klajn, M.Šipka: *Veliki rečnik stranih reči i izraza*, Prometej, Novi Sad, 2006
[6] Končarević Ksenija: *Savremena nastava ruskog jezika. Sadržaji, organizacija, oblici,* Slavističko društvo, 2004, str. 326
[7] Rüdiger Grotjahn: *Testtheorie, Grundzüge und Anwendung in der Praxis*, Bochum, str. 305
[8] *Zajednički evropski okvir za žive jezike*, Podgorica 2003, str. 191-192

• ***izvodivost*** podrazumeva praktičan postupak rešavanja zadataka (brzo, kratko , jasno) i ocenjivanja pošto su ocenjivači često ograničeni vremenom.

Končarević ovu listu proširuje i dodaje joj još i:

• ***objektivnost*** je karakteristika testa, koja omogućava svim ocenjivačima da test ocene jedankim brojem bodova. Zbog toga se uz test uvek daje i ključ sa što većim brojem mogućih odgovora.

• ***osetljivost*** omogućava registrovanje razlike u stepenu znanja kandidata i njihovo brojčano izražavanje

• ***proverenost/baždarenost*** je proces standardizovanja i normiranja. On se sprovodi testiranjem većeg broja ispitanika i izvođenjem srednjih vrednosti

• ***praktičnost i ekonomičnost*** odnosi se, kako Končarević navodi, na vreme izvođenja testa koje treba da bude razumno kao i finansijska sredstva, koja ne bi trebala da budu obimna.

2.2. ECL testovi za srpski kao strani jezik

ECL testovi su standardni testovi nastali na osnovu uputstava za autore testova i samim tim ispunjavaju sve gore navedene kriterijume.

Srpski kao strani jezik se testira na četiri jezička nivoa: A2, B1, B2, C1.

Testovi za sva četiri nivoa sastoje se iz četiri dela:

• razumevanje na sluh
• razumevanje pročitanog teksta
• pisanje
• govor

Razumevanje na sluh i govor čine usmeni deo testa.

Razumevanje pročitanog teksta i pisanje čine pismeni deo testa.

Svaki od ovih delova sastoji se iz po dva zadatka.

U nastavku dajemo prikaz testa za nivo A2.

2.2.1. Nivo A2
2.2.1.1.Razumevanje na sluh

Tekst

Tekstovi obuhvataju teme iz oblasti najosnovnije svakodnevne komunikacije.

1. Ličnost
- lični podaci
- spoljašnjost/odelo
- radni dan

2. Međuljudski odnosi
- rođaci, poznanici, prijatelji
- kolege, drugovi iz odelenja

3. Porodica
- članovi porodice
- porodični skupovi/praznici

4. Stan/mesto stanovanja
- porodična kuća/stan
- uređenje/oprema stana
- ulica, grad
- kućni poslovi

5. Putovanja/saobraćaj
- saobraćajna sredstva
- red vožnje/ informacije
- putne karte/putovanja/ putne isprave

6. Kupovina/prodavnice
- prodavnice/pijaca
- namirnice
- odeća

7**. Komunikacija/ kontakti**
- pošta (pismo, razglednica)
- telefon

8. Usluge
- restoran (jelovnik, naručiti, platiti)
- hotel (rezervacija, plaćanje)

9. Kultura/razonoda
- poseta
- bioskop/pozorište

10. Vreme i klima
- godišnja doba
- vremenska prognoza

11.Zdravstveno stanje/bolesti
- kod lekara
- 1-2 bolesti

12. Sport
- poznate vrste sporta
- bavljenje sportom

13. Mediji
- televizija/radio
- novine/časopisi

14. Hobi
- čitanje/slušanje muzike
- omiljena razonoda u slobodno vreme kandidata

15. Učenje/rad
- školski predmeti
- najvažnija zanimanja/radno mesto
- kolege na poslu

16. Evropska unija
- zemlje članice
- zemlje kandidati za pridruživanje
- putovanja/rad/vize/carine u okviru EU

17. Kultura
- Osnovna praktična znanja u vezi sa domicilnom zemljom i zemljom čiji se jezik uči (vreme, valuta, običaji, hrana, radni dan/raspored vremena, slavlja, mogućnosti za kupovinu itd.)

Dužina oba teksta ne sme da pređe 500 reči, što znači da svaki pojedinačni tekst treba da sadrži oko 250 reči. Najbolje je da tekstovi budu autentični, ali se u navedenoj dužini i sa osnovnim rečnikom veoma teško nalaze autentični tekstovi za odrasle, te su zato sastavljači testa često prinuđeni da ih sami sastave.

Zadaci

Osnovni princip ECL – testova je da se zadaci sastoje od 10 ajtema sa jednom dodatnom kao primer. Od dva zadatka jedan je obavezno neproduktivan, a drugi produktivan.

Neproduktivni zadaci ili zadaci zatvorenog tipa koji se najčešće koriste kod ECL testova su:

o Zadaci na principu višečlanog izbora – dopunjavanje rečenice izborom jedne od ponuđenih tri do četiri reči, tj. dve ili tri reči su distraktori

o Povezivanje ponuđenih slika i opisa istih – obavezno devet distraktora
o Povezivanje ključnih reči i delova teksta na koje se one odnose – pet distraktora
o Pronalaženje zadatih ključnih reči/iskaza u delovima teksta

1. Produktivni zadaci ili zadaci otvorenog tipa:
o Dovršavanje započetih rečenica
o Odgovori na pitanja sa do tri reči

2.2.1.2. Razumevanje pročitanog teksta

Za test razumevanja pročitanog teksta važe ista pravila kao i za test razumevanja na sluh. Tekstovi su jednostavne leksike iz oblasti gore navedenih tema. Autentični su i ne duži od ukupno 500 reči, i ne kraći od 400, sa zadacima zajedno. S obzirom na to da je za ovaj nivo veoma teško naći autentične tekstove za odrasle, sastavljači testa su neretko prinuđeni da odabrane tekstove prilagode nivou A2, tj. da duže rečenice skrate, neke reči koje ne utiču na glavnu informaciju teksta izostave ili zamene nekim drugim jednostavnijim rečima.

Zadaci prate ECL-princip: jedan deo testa sa produktivnim zadatkom i jedan deo testa sa neproduktivnim zadatkom.

2.2.1.3. Pisanje

Pisanjem se proverava produktivna veština sastavljanja pisanog teksta na srpskom kao stranom jeziku. Na nivou A2 su to pismo, odnosno e - mail ili prilog za neki internet blog na gore navedene teme.

Radi se o jednoobraznom testu koji za dati ispitni rok važi za ceo konzorcijum. Zadatke sastavlja neko od stručnjaka konzorcijuma i oni se prevode na sve jezike. Zadaci se sastoje od uvoda u temu i glavnih tačaka koje kandidat treba da uzme u obzir prilikom pisanja teksta. Dakle radi se o delimično vođenom sastavu.

Pismo

Na A2 nivou su svi tekstovi i zadaci pisani latiničnim pismom, s obzirom na to da se radi o srpskom kao stranom jeziku i da je latinično pismo jedno od najrasprostranjenijih pisama u Evropi i svetu koje najveći broj kandidata najbolje i poznaje. Na ostalim nivoima primenjuje se princip: prvi zadatak latinično pismo, drugi zadatak ćirilično pismo.

Poređenjem ECL A2 – testa za srpski jezik sa testovima za engleski, nemački, ruski, možemo utvrditi da su jednoobrazni i da su svi urađeni po istim standardima navedenim u *Vodiču za autore testova koji je izdao Evropski konzorcijum za sticanje sertifikata o znanju savremenih jezika.* U ovom vodiču su navedeni deskriptori za svaku veštinu i sve nivoe kao i tačna uputstva za formalni izgled testa. Po njemu se za ocenu pisanja koristi pet kriterijuma:

1. Formalna korektnost (morfologija, sintaksa)
2. Pravopis (interpunkcija)
3. Vokabular
4. Stil (sociolingvistički aspekti, pragmatika)
5. Komunikativna efektivnost (odgovor na zadatu temu)

Za svaki od navedenih kriterijuma dati su deskriptori kao i raspon bodova koji se kreće od 1-5 po kriterijumu, tj. max. 25.

2.2.1.4. Govor

Govor, tj. dijalog i monolog ocenjuju se po sledećim kriterijumima:

1. Formalna korektnost (morfologija, sintaksa)
2. Fluentnost
3. Vokabular
4. Stil (sociolingvistički aspekti, pragmatika)
5. Komunikativna efektivnost (odgovor na zadatu temu)

Za svaki od navedenih kriterijuma takođe postoje deskriptori kao i raspon bodova koji se kreće od 1-5, tj. max. 25. Ovaj deo ispita sastoji se iz tri dela, koja u sebi sadrže kako monološki tako i dijaloški govor:

1. Predstavljanja kandidata
2. Razgovor na zadatu temu (zadaje je ispitivač)
3. Opis slike

3. Izazovi

Iako su standardi veoma konkretni, njihova primena u praksi nije jednostavna. Autori testa se susreću sa prilično složenim zadatkom. Kada je u pitanju srpski jezik, ali i drugi jezici, najveći izazov predstavljaju tekstovi razumevanja na sluh i razumevanja pročitanog

teksta. Najteže je pronaći autentične tekstove na nižim nivoima A2 i B1. Njih ponekad autori sami sastavljaju, pri čemu moraju imati u vidu realnu situaciju i rečnik koji je predviđen za ovaj nivo. Autentični tekstovi ne mogu se preuzeti u celosti već se moraju prilagoditi. Ovo zahteva intervenciju u smislu skraćenja rečenice, zamene reči jednostavnijim sinonimima ili izostavljanja delova teksta, ako je tekst predugačak.

Sve ove izazove autori su do sada veoma uspešno savladavali, ali ipak se oseća nedostatak nekih pomagala koja bi olakšala određivanje tekstova. Jedno od njih bi bila izrada rečnika za srpski kao strani jezik i gramatike za strance za sve nivoe Evropskog saveta.

Zaključak

Srpski jezik spada u male jezike, ali ipak postoji interesovanje za njegovo učenje. Samim tim postoji i potreba za sticanjem sertifikata o znanju ovog jezika. Jedna od mogućnosti sticanja sertifikata je i polaganje ispita Evropskog konzorcijuma. Ovaj ispit polaže se po testovima koji su izrađeni po standardima navedenim u Evropskom jezičkom okviru. Po ovim standardima urađeni su i testovi ispita poput Cambridge certificates, Test DaF, ÖSD i mnogi drugi koji su članovi EALTE - evropske asocijacije za testiranje i vrednovanje.

Iako autori ovog ispita uspešno savlađuju izazov njegovog sastavljanja, ipak bi im posao znatno olakšali rečnik i odgovarajuća gramatika srpskog kao stranog jezika za sve nivoe Evropskog saveta.

Literatura

1. I.Klajn, M.Šipka: *Veliki rečnik stranih reči i izraza*, Prometej, Novi Sad, 2006.

2. Končarević Ksenija: *Savremena nastava ruskog jezika. Sadržaji, organizacija, oblici,* Slavističko društvo, 2004.

3. Rüdiger Grotjahn: *Testtheorie, Grundzüge und Anwendung in der Praxis*, Bochum,

4. Republički zavod za statistiku,: *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova u Republici Srbiji 2011*, Veroispovest, maternji jezik i nacionalna Pripadnost

5. Zajednički evropski okvir za žive jezike, Podgorica 2003.

6. The Secretariat of Ecl Consortium: *Gueidlines for Test Constructors*, Univeristy of Pecs, Pecs, 2002.

7. The World's Most Widely Spoken Languages, http://www2.ignatius.edu/faculty/turner/languages.htm, 15.11.2016.

8. Franciškoviċ, D.(2011). *Interkulturalna i jezička kompetencija učitelja u dvojezičnoj sredini* u: A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban, I kötet, Nyelvi jelenégek, Szabadka: Újvidéki Egyetem, MTTK.

ABSTRACT

In der folgenden Arbeit beschäftigen wir uns mit Phraseologismen im DaF-Bereich. Unser Fokus ist auf den phraseologischen Kernbereich der deutschen Sprache und den Gebrauch von authentischen Texten im fremdsprachlichen Unterricht gerichtet. Im theoretischen Teil setzen wir uns mit der Wichtigkeit des phraseologischen Kontextes und mit der Bedeutsamkeit von authentischen Texten in Lehrwerken auseinander. Des Weiteren werden Beispieltexte, die Phraseologismen des phraseologischen Optimums beinhalten und sich aus Zeitungsartikeln herleiten lassen, präsentiert und didaktisch bearbeitet. Authentische Texte sind beim Fremdsprachenerwerb erwünscht. Alle Texte, die in dem Beitrag vorgestellt werden, sind im DaF-Unterricht gut einsetzbar. Eine didaktische Aufarbeitung des phraseologischen Optimums der deutschen Sprache wird in der Fremdsprachenforschung immer noch als Desideratum angesehen.

Schlüsselwörter: Phraseologismen, phraseologisches Optimum, authentische Texte, DaF-Unterricht, Phraseodidaktik

SAŽETAK

U radu koji sledi bavimo se frazeologizmima u nemačkom jeziku. Pažnja je usmerena na primenu frazeološkog minimuma pomenutog jezika i upotrebu autentičnih tekstova u okviru nastave. U teoretskom delu analiziramo značaj konteksta frazeoloških konstrukcija i važnost upotrebe autentičnih tekstova u udžbenicima koji se koriste pri učenju stranog jezika. Nakon toga slede nastavi prilagođeni primeri autentičnih tekstova (iz novina sa nemačkog govornog područja), koji u sebi sadrže ustaljene fraze sa liste frazeološkog optimuma. S obzirom na značaj upotrebe takvih tekstova, svi obrađeni tekstovi u ovom radu mogu biti integrisani u nastavu nemačkog jezika kao stranog, a sa ciljem usmerenog ovladavanja frazeologizmima pomenutog jezika. U literaturi koja se bavi istraživanjima nemačkog jezika kao stranog, apeluje se na iscrpnije bavljenje frazeološkim minimumom za strance.

Ključne reči: Frazeologizmi, frazeološki optimum, autentični tekstovi, nastava nemačkog jezika kao stranog, frazeodidaktika

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 81'243:37
811.112.2:37
81'373.7:37
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. október 16.
Az elfogadás időpontja: 2017. november 24.
Terjedelem: 144–159

Nataša KURTUMA
Doktorandin: Philosophische Fakultät, Novi Sad
Univerzität Novi Sad, Serbien
natasakurtuma@hotmail.com

PHRASEOLOGISCHES OPTIMUM IN AUTHENTISCHEN TEXTEN

Frazeológiai optimum az autentikus szövegekben

Frazeološki optimum u autentičnim tekstovima

1. Einleitung

Phraseologismen sind ein wichtiger Bestandteil jeder Sprache. Ihre tägliche (bewusste bzw. unbewusste) Verwendung bei zwischenmenschlicher Verständigung spricht für ihren Stellenwert in der Kommunikation. Sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache sind sie *das Salz in der Suppe*[1].

Ma kann sich gewiss die Frage stellen, warum phraseologische Einheiten überhaupt so bedeutsam sind. Sprachtheoretiker sind sich einig damit, dass man sich mithilfe von festen Wortverbindungen sprachlich besser ausdrücken, d.h. seine Umgebung besser beschreiben kann. Feste Wendungen schmücken die Sprache aus (vgl. (Jesenšek, 2006; Palm, 1997). Sie sind ohne Zweifel Teil der Kommunikationskompetenz (vgl. Ehrhardt, 2014).

Demzufolge sollte man sich beim Erwerb einer Fremdsprache bewusst sein, dass Phraseologismen eine sehr wichtige Rolle einnehmen sollten. Es ist jedoch nicht ganz einfach eine einheitliche Antwort darauf zu geben, wie und was man lernen sollte, da feste Wortgruppen in der deutschen Sprache sehr zahlreich sind.

Meinungen verschiedener Fremdsprachenforscher unterscheiden sich – manchmal sind sie einander widerstreitend. Beispielsweise denken manche Sprachforscher, dass Phraseologismen erst ab einem fortgeschrittenen Sprachniveau der lernenden Fremdsprache erworben werden sollten. Andere dagegen meinen, dass man sie von Anfang an lernen müsste (vgl. Hallsteinsdóttir, 2011; Hessky, 1997; Jesenšek, 2006). Gewiss ist, dass sie ein obligatorisches Element jeder Muttersprache sind und somit wichtig für Fremdsprachenlernende.

In diesem Beitrag möchten wir einen Vorschlag für einen gesteuerten Phraseologieerwerb im DaF-Unterricht geben. Aus diesem Grund werden authentische Texte mit festen

[1] Bedeutung: Etwas, das die Sache perfekt macht; die ideale Ergänzung (vgl. https://www.redensarten-index.de)

Wortverbindungen des deutschen phraseologischen Kernbereichs präsentiert und bearbeitet. Außerdem möchten wir auf das phraseologische Optimum der deutschen Sprache und auf die Wichtigkeit von erwähnten Texten im fremdsprachlichen Unterricht aufmerksam machen.

2. Phraseodidaktik

Seit einigen Jahren ist unbestritten, dass der Erwerb von fremdsprachlichen Phraseologismen als sehr wichtig anzusehen ist. Es wurde viel über ihre Vermittlung und die einzelnen Lernziele geschrieben. Mittlerweile gibt es zahlreiche Beiträge zur Wichtigkeit von Phraseologie bei fremdsprachlicher Kommunikationskompetenz. Lange Zeit hat man jedoch phraseologische Einheiten mit Lernproblemen verbunden und sie als spezifisch angesehen – sie wurden nicht als obligatorisch anerkannt (vgl. Lüger, 1997; Bergerova, 2005).

Phraseodidaktik, als Teilbereich von Phraseologie, ist für den Fremdsprachenerwerb von großer Bedeutung. Sie beschäftigt sich nämlich mit einer durchdachten Vermittlung von Phraseologismen im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht.“ (vgl. Ettinger 2001: 87). Lüger und Kühn sind Begründer von Phraseodidaktik. Im Jahr 1997 schrieb Lüger sein Standardwerk und seitdem wird dem fremdsprachlichen Phraseologieerwerb mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Kühn bemühte sich dagegen um eine praxistaugliche Lernmethode beim DaF-Unterricht, welche künftig ziemlich bedeutend wurde. Es stehen aber immer noch zahlreiche Fragen offen, die beim Fremdsprachenerwerb zu lösen sind (vgl Lüger, 1997).

Auf die Frage, was Deutschlernende beim Phraseologieerwerb lernen sollten, gibt es keine präzise Antwort. Schon seit längerer Zeit beschäftigt diese Frage viele Sprachforscher (vgl. Hessky, 1992). Vor einigen Jahren kam man aber zum wissenschaftlichen Ergebnis, welche Phraseologismen zum phraseologischen Kernbereich der deutschen Sprache gehören könnten (vgl. Hallsteinsdóttir/Šajanková/Quasthoff, 2006). In dieser Arbeit plädieren wir für die Einbettung dieser Phraseologismen in den DaF-Unterricht, da dahinter wichtige Studien stehen[2].

Das Problem, wie man am besten feste Wortverbindungen lernen sollte, ist Sprachforschern zufolge lösbar. Es gibt zahlreiche Beiträge und Übungstypologien, die den Erwerb von festen Wortgruppen erleichtern[3] (vgl. Ettinger, 2007; Križaj, 2014; Ehrhardt, 2014). Fremdsprachenforscher empfehlen die Integration von authentischen Texten beim Spracherwerb (vgl. Heyd, 1990; Tamo, 2009).

[2] Mehr zu wissenschaftlichen Ergebnissen der Studie in: Hallsteinsdóttir/Šajanková/Quasthoff, 2006.
[3] Der Begriff *des phraseodidaktischen Dreischritts* ist in diesem Zusammenhang sehr wichtig (vgl Ehrhardt 2014: 13-15)

3. Zur Bedeutsamkeit von authentischen Texten beim Phraseologieerwerb

3.1. Kontextabhängigkeit von Phraseologismen

Phraseologismen haben verschiedene Bedeutungsfacetten. Um sie alle zu verstehen, spielt der textuelle Zusammenhang eine große Rolle. Lehrende sollten den Lernenden die Fähigkeit herbeiführen, den begrifflichen Inhalt der jeweiligen Phraseologismen aus dem Kontext zu eruieren (vgl. Lüger, 1999, 2004).

In DaF-Lehrwerken und vielen Lehrmaterialien kann man mithilfe von verschiedenen Textsorten deutlich machen, dass phraseologische Einheiten geläufiger sind als man vermuten würde (vgl. Lüger 2004: 122). Auf diese Art und Weise wären feste Wortverbindungen Teil des Unterrichtsgegenstandes und keine Randerscheinungen mehr.

Ein gutes Beispiel, wie man phraseologische Texte zu verschiedenen Unterrichtseinheiten gesteuert bearbeiten kann ist zum Beispiel bei Križaj (2014) aufzufinden.

Aus der Perspektive des Lesers, dh. des Lernenden wird dadurch verstanden, dass es erwünscht ist sich solche Wortgruppen als fest gefügte Einheiten zu merken und zu lernen. Es ist falsch den Sinn mithilfe der Analyse von jedem einzelnen Wort zu erfassen (Erhardt, 2014).

Eine intensivere Berücksichtigung der Phraseologie in DaF-Lehrwerken und die Einsicht in die Kontextabhängigkeit bei der festen Wortgruppen ist im Unterricht erforderlich, da phraseologische Einheiten in der Kommunikation häufig vorkommen. Lernende sollten lernen, damit so schnell wie möglich fertigzuwerden (Erhard, 2014).

3.2. Der Sinn von authentischen Texten beim Erwerb von Phraseologismen

Fremdsprachenforscher unterscheiden zwei Arten von Texten: a) synthetische und b) authentische Texte. Authentische Texte sind solche, die im deutschsprachigen Raum vorkommen und gewisse Informationen übertragen, aber nicht zum Fremdsprachenerwerb produziert werden. Sie sind zu keinem Zweck verändert, d.h. angepasst worden. Zu den authentischen Texten gehören Zeitungsartikel, Fachtexte, literarische Texte und Audio-Texte. Ab den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden in der Sprachforschung immer mehr authentische Texte bevorzugt (vgl. Edelhoff, 1985; Grucza, 2000; Jordan, 1997; Schiffler, 2012).

Didaktiker setzen sich für den Gebrauch von solchen Texten ein, da dadurch die Sprachkompetenzen bei Lernenden gefördert werden, was mit synthetischen Texten mit weniger Erfolg zu erreichen ist. Es ist wichtig, dass man DaF-Lernende mit realen, kommunikativen Situationen konfrontiert werden (vgl. Heyd, 1990; Tamo, 2009).

Solche Texte sind bedeutsam, weil sich Lernende ein reales Bild von Kultur und Menschen des Landes bzw. Länder, dessen Sprache sie lernen, besser vorstellen können. Aus diesem Grund kann die Lernmotivation steigen (Berardo, 2006; Wicke, 1993). Die Pro-

duktivität kann erhöht werden, wenn Lernenede reale Texte zu Themen, die sie interessieren, lesen. Dadurch wird ein kreativer Unterricht geboten[4] (Koeppel, 2013; Tamo, 2009).

Bei der Auswahl von authentischen Texten muss aufgepasst werden, dass sie dem Interesse der Lernenden, ihrem Alter, ihrem Vorwissen und dem vorgeschriebenen Themenbereich entsprechend. Wenn es nötig ist, können sie didaktisiert werden (Rösler, Würffel, 2014).

4. Phraseologischer Kernbereich der deutschen Sprache im authentischen Kontext

Anhand von bereits erwähnten Studien entstand ein Vorschlag des deutschen phraseologischen Optimums für DaF-Lernende. Die liste beinhaltet 143 phraseologische Einheiten. In diesem Beitrag werden für zehn von ihnen authentische Texte zu verschiedenen Themen vorgestellt[5]. Die Didaktisierung folgte auf nächste Art und Weise (vgl. Rösler, Würrfel, 2014; Wicke, 1993):

1. Bei zu langen Texten wurde nur ein Teil aus dem Zeitungsartikel übernommen,
2. Phraseologismen wurden visuell hervorgehoben
3. Es wurden weiterführende Informationen, die den Erwerb von festen Wortgruppen erleichtern können oder das Interesse bei Lernenden wecken könnten, gegeben.

Mit solchen Informationen sind nicht nur Bedeutungen der festen Wortverbindungen, sondern auch etymologisch-historische Eigentümlichkeiten gemeint. Folgende Referenzen wurden zu diesem Zweck benutzt:

a) Duden 11 (1998): *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten*

b) Wörterbuch der deutschen Redensarten (http://www.redensarten-index.de/suche.php)

Im Folgenden geben wir eine Tabelle mit Phraseologismen, die im Fokus der Untersuchung waren.

Tabelle 1. Phraseologismen, die mit authentischen Texten vorgestellt werden

1. *auf Anhieb*
2. *jemandem (mit etwas) unter die Arme greifen*
3. *jemanden/etwas (nicht) aus den Augen/aus dem Auge verlieren*
4. *etwas unter Dach und Fach bringen*

[4] In der Forschungsliteratur sind auch hier entgegengesetzte Meinungen zu finden (vgl. Kienbaum, 1986).
[5] Alle Themen sind im DaF-Unterricht einsetzbar.

5. *jemandem ein Dorn im Auge sein*
6. *im Dunkeln tappen*
7. *ins Gewicht fallen*
8. *den Kürzeren ziehen*
9. *jemanden an der Nase herumführen*
10. *aus der Reihe tanzen*

1. *Auf Anhieb*[6] hat die Bedeutung „sofort, gleich am Anfang" oder „gleich zu Beginn". Der folgende Text könnte in den Lehrbüchern zum Thema *unsere Gesellschaft* oder *Menschen wie du und ich* verwendet werden:

Schiltach. Eine Schneeballschlacht als Sensation

Von Rolf Rombach Schiltach. Elsha Marais aus Südafrika lebte ein Vierteljahr bei Familie Schrade-Schillinger/Neef im Schiltacher Ortsteil Vorderlehengericht und lernte den Schwarzwald, die Landschaft, die Menschen, die Sprache, die Bräuche und die Kultur in allen Facetten kennen. Im Oktober ist sie gekommen, heute reist Elsha wieder ab. Neben den Erwachsenen der Familie kümmerten sich auch die beiden etwa gleichaltrigen Kinder Tamara und Patricia um den südafrikanischen Gast. ***Auf Anhieb*** *kam man gut miteinander aus. „Wir sind Fans des wunderschönen Afrikas", so die Gastgeber übereinstimmend. „Da wir bis jetzt noch keine größere Reise auf diesen Kontinent unternehmen konnten, haben wir mit Elsha Afrika eben einfach zu uns geholt." Elsha Marais kommt aus der Metropole Pretoria. Ihre Eltern sind holländischer und englischer Abstammung. Sie besucht ein Internat, lernt in der Schule Deutsch, und sie mag Deutschland. Elsha hat ihre deutschen Sprachkenntnisse während ihres Aufenthalts im Schwarzwald weiter verbessert. In diesem Jahr fährt sie mit der südafrikanischen Junioren-Hockey-Nationalmannschaft nach Holland zu einem Turnier, „und da werde ich noch für einige Tage einen Abstecher nach Deutschland machen", betonte sie.*

Ein besonderes Erlebnis war für die Südafrikanerin die Schwarzwälder Vorweihnachtszeit und der viele Schnee. Einen Schneemann zu bauen, bei einer Schneeballschlacht mitzumachen oder einfach durch den Schnee zu stapfen, war für sie fast schon eine echte Sensation. Gerne nahm Elsha an Tamaras Unterricht in der zehnten Klasse des Hausacher Robert-Gerwig-Gymnasiums teil. „Zu Hause trage ich eine Schuluniform", sagte sie. In Pretoria wohnt Elsha in einem umzäunten und bewachten Quartier und muss per bewach-

[6] Mit "Anhieb" meint man eigentlich den ersten Hieb, der beim Baumfällen vorkommt (vgl. Duden, 1998)

tem Bus zur Schule gefahren werden. Daher war sie erstaunt über die Bewegungsfreiheit in Deutschland, und sie genoss diese Freiheit. Elsha ist sehr kontaktfreudig. „Ich treffe gerne andere Menschen", sagt sie von sich. Heute wird sie von ihrer Gastfamilie zum Frankfurter Flughafen gebracht. Der Abschied wird allen schwer fallen.

(http://www.schwarzwaelder-bote.de)

2. *Jemandem (mit etwas) unter die Arme greifen*[7] hat den folgenden begrifflichen Inhalt: „Jemandem, der in einer Notlage ist, (mit etwas) helfen. Der Text, der im Folgenden gezeigt wird, kann ebenfalls zu Themen wie *Menschen wie du und ich* und *unsere Gesellschaft*, aber auch zu Themen wie *Gesundheit* oder *das Berufsleben ist oftmals nicht einfach* verwendet werden. Je nachdem, auf was man im Lehrwerk den Fokus setzten **möchte.**

Kette der helfenden Hände: Ein Leben voller Einschränkungen

Fürstenfeldbruck - Es ist ein Leben voller Einschränkungen, das Susanne K. führt. Die 47-Jährige leidet an Multipler Sklerose. Seit Jahren sitzt sie im Rollstuhl, ist auf die Hilfe ihrer Eltern angewiesen. Doch auch diese sind kaum mehr in der Lage, ihre Tochter zu pflegen. Viele Abende sitzt Susanne alleine an ihrem Tisch und grübelt. Oft endet dies in tiefer Traurigkeit. Susanne lebt im ersten Stock ihres Elternhauses. Ohne fremde Hilfe kann sie es nicht verlassen. Für den Weg aus ihrem Zimmer bis zum Auto im Hof braucht sie 15 Minuten. Eine Strecke, die andere in weniger als einer Minute zurücklegen. Nach dieser Anstrengung ist sie meist zu erschöpft, um andere Dinge anzugehen. Früher hat Susanne als Sekretärin gearbeitet. Obwohl es ihr Herzenswunsch wäre, zumindest auf Teilzeit wieder zu arbeiten, findet sie keine Anstellung. Alle potentiellen Arbeitgeber schrecken vor ihrer Krankheit zurück. Ein Lichtblick wäre ein Umzug in eine behindertengerechte Wohnung. Doch da Susanne zur Zeit nur eine Erwerbsminderungsrente bezieht, kann sie das Geld nicht aufbringen.

Nicht nur die Kosten für Möbelwagen und Möbelpacker müsste sie zusammenkratzen, sondern auch für Umbaumaßnahmen in den Räumen. Die Kette der helfenden Hände möchte Susanne in ihrem Bemühen um eine Wohnung ***unter die Arme greifen****. Denn ein freier Zugang zu ihrer Wohnung würde für sie den Zutritt ins soziale Leben bedeuten. Und damit Abende in Gesellschaft anderer.*

(https://www.merkur.de)

3. *Jemanden oder etwas (nicht) aus den Augen/aus dem Auge verlieren*, bedeutet, dass man „die Verbindung mit jemandem verliert, d.h. etwas nicht weiter verfolgt". Themen, die mit dem Zeitungsartikel angesprochen werden können sind: *Internationale Freundschaften*, *unsere Gesellschaft* oder *Menschen wie du und ich*.

[7] In dieser festen Wortverbindung ist das Bild von der Hilfeleistung deutlich anwesend, denn man greift einem Menschen (oder einer verletzten Person) unter die Arme und fängt ihn/sie auf, wenn er/sie zu stürzen droht (vgl. ebd.).

Die Freundschaft zu einem Fremden

LINZ. Preisträgerprojekt „Balu und Du" hat die 22-jährige Studentin Melanie Zorn und die elfjährige Ajla zusammengebracht und viel Zeit miteinander verbringen lassen. Neun Monate lang begleitete Studentin Melanie die 11-jährige Ajla. Ganz fest hält die 11-jährige Ajla die Hand ihrer Freundin Melanie. „Wir gehen Radfahren und Schwimmen, wir waren Eisessen, wir haben Pizza gebacken. Manchmal gehen wir spazieren und reden", erzählt sie ihren gemeinsamen Aktivitäten. „Eine historische Recherche über die Zarenfamilie haben wir auch gemacht", ergänzt Melanie und streicht Ajla eine Haarsträhne aus dem Gesicht. Melanie Zorn ist 22 Jahre alt und Studentin an der Fachhochschule für Soziale Arbeit in Linz. Neun Monate haben Ajla und sie einander einmal pro Woche für einige Stunden getroffen. Sie haben am Projekt „Balu und Du" der Caritas teilgenommen, das heuer den Felix Familia gewonnen hat. Dieser Familienpreis, der jedes Jahr von den OÖNachrichten und dem Land Oberösterreich vergeben wird, zeichnet besonders familienfreundliche Projekte aus. ***Junge Freunde***

Der Name „Balu und Du" leitet sich vom Dschungelbuch ab. Wie Balu der Bär um das Findelkind Mogli kümmern sich Studenten der FH freiwillig um Kinder im Volksschulalter und verbringen Zeit mit ihnen. „Die Studenten sind zwischen 18 und 30 Jahren. Wir wollten, dass sie nicht im Elternalter sind, sondern eher Freunde für die Kinder", erklärt Stefanie Hauft-Kaiserseder von der Caritas. Das Projekt läuft jedes Jahr von Oktober bis Juni. „Es richtet sich in erster Linie an Kinder, die Geschwister mit Beeinträchtigungen haben, weil sie im Alltag oft weniger Aufmerksamkeit bekommen", sagt Hauft-Kaiserseder. Für die Familien ist das Projekt kostenfrei. ***Unbeschwerte Zeit*** *Aber auch Kinder, die aus anderen Gründen Unterstützung brauchen, sind willkommen. So wie Ajla, deren alleinerziehende Mutter Lia eine Zeit lang aus gesundheitlichen Gründen Familienbetreuung hatte. „Als die auslief, wollte ich, dass sie noch einmal ein Jahr lang jemanden hat, mit dem sie unbeschwert und aktiv sein kann, weil Kinder sich viele Sorgen machen", erzählt sie. Ihrer Tochter habe die Zeit gutgetan: „Sie ist selbstbewusster geworden, hat sich ein wenig von mir losgelöst."*

Melanie Zorn sagt, sie habe viel über Beziehungsarbeit gelernt: „Man baut eine Freundschaft zu einem komplett fremden Menschen auf." Auch wenn das Projekt nun ausläuft, werden Ajla und sie einander ***nicht*** *ganz* ***aus den Augen verlieren****.*

(http://www.nachrichten.at)

4. *Etwas unter Dach und Fach bringen*[8], oder „etwas glücklich zum Abschluss bringen" ist die Bedeutung der genannten phraseologischen Einheit. Im Folgenden wird ein authentischer Text zum Thema *bekannte Menschen*, vorgestellt.

[8] Die feste Wendung kommt aus dem Hausbauwesen, denn wenn ein Haus *unter Dach und Fach* ist, d.h. wenn das Fachwerk und Dach zu Ende gebracht sind, ist der eigentliche Hausbau als fertig anzusehen (vgl. ebd.).

Fiona Hefti: Mit neuem Freund ins neue Jahr

Zürich. Ex-Miss-Schweiz Fiona Hefti setzt sich klare Ziele fürs neue Jahr. Sie will nicht nur beruflich erfolgreich sein und ihre Abschlussprüfungen als Lehrerin bestehen, sondern, wie es scheint, auch Privat alles ***unter Dach und Fach bringen****. Laut «Blick» wurde Fiona am Silvester Apero in St. Moritz mit einem neuen Mann gesichtet und abgelichtet. Stolz erzählt Fiona: «Wir haben uns im letzten Sommer kennengelernt.» Ihr neuer Freund Christian Wolfensberger (35) ist angeblich aus sehr gutem Haus und soll der Spross einer 100-jährigen Zürcher Druckerei-Dynastie sein. Die beiden sind das neue Traumpaar der Zürcher Jetset-Szene.*

Liebe hin oder her, Fiona will ihre beruflichen Pläne deswegen aber nicht aufgeben: «Meine Abschlussprüfungen beginnen in wenigen Wochen... Ich muss lernen.» Da wird sich Christian in nächster Zeit wohl vorerst noch allein in der Jetset Szene tummeln müssen[9].

(http://www.news.ch)

5. Die phraseologische Wortverbindung *jemandem ein Dorn im Auge sein*[10], mit der Bedeutung „jemanden stören und ihm deshalb verhaßt sein", ist im Deutschen ziemlich geläufig. Im nachfolgenden Text kann das Thema *unsere Gesellschaft* oder *unsere Nachbarschaft* angesprochen werden.

Ärger um die nackte Mauer

Ingolstadt. Die Firma Rieter stutzt regelmäßig die Sträucher und Pflanzen entlang der Werksmauer an der Anzengruberstraße, damit der Grünstreifen nicht in eine wilde Müllkippe verwandelt wird. Den Anwohnern hingegen ***ist*** *die nackte Mauer* ***ein Dorn im Auge****. Das Problem ist ein Dilemma: Seit Jahren klagen einige Bewohner des Konrad-Viertels im Ostteil Ingolstadts über die Werksmauer von Rieter an der Anzengruberstraße. So manchen erinnert die Anlage an ein Relikt aus der früheren DDR. „Es fehlen nur die Wachtürme und Selbstschussanlagen", kritisiert Achim Schrefel. Er hat gemeinsam mit Nachbarn schon einmal Efeu angepflanzt, „um diese hässliche Mauer ein bisschen zu verdecken". Schrefel räumt allerdings auch ein, dass der zugewachsene Grünstreifen immer wieder als Abfallhalde genutzt wird. „Wir haben einen ganzen Anhänger Müll beseitigt", erläutert denn auch ein verantwortlicher Firmenvertreter von Rieter, warum das Unternehmen vor kurzem wieder eine radikale Säuberungsaktion gestartet hat und alle Pflanzen auf Kniehöhe zurecht stutzte. Mit der Pflegemaßnahme, so der leitende Mitarbeiter, solle das Entstehen einer wilden Müllkippe verhindert werden. Und: „Die Sträucher wachsen doch wieder nach", versichert der Rieter-Angestellte. Eine attraktivere Gestaltung der Mauer sei indes eine Frage der Kosten und der Sicherheit: „Der Stacheldraht muss bleiben, weil sonst Jugendliche unerlaubt auf dem Firmengelände spielen", begründet der Firmenvertreter und macht den Anwohnern ein*

[9] Es wäre interessant, wenn im Lehrbuch Fotos zu bekannten Menschen gedruckt werden, da die Lernenden die Menschen im anderen Kontext wiedererkennen könnten. Sie könnten Recherche über sie machen. Das wäre eine gute Sprachübung.

[10] Die phraseologische Wortgruppe stammt aus der Bibel, aus dem Alten Testament (vgl. ebd.).

Gesprächsangebot: „Wir können vor Ort die Grüngestaltung absprechen." Die Beschwerden der Anwohner über den frühen Arbeitsbeginn in der Lkw-Entladestation an der Anzengruberstraße weist der Rieter-Vertreter hingegen zurück: „Wir sind ein Industrieunternehmen, dass seit 1880 in Ingolstadt ansässig ist", meint der leitende Angestellte. In diesem Gewerbeumfeld, so seine Argumentation, müssten die Anwohner also traditionell mit Lärm rechnen. Ein späterer Arbeitsbeginn sei auch nicht möglich, fügt er hinzu, weil die Lieferungen zum Schichtbeginn um 6 Uhr benötigt würden.

(http://www.donaukurier.de)

6. Die phraseologische Einheit *im Dunkeln tappen*[11], d.h. „in einer aufzuklärenden Sache noch keinen Anhaltspunkt haben" wird in der Kommunikation oft verwendet. Im weiterführenden Text kommt der erwähnte Phraseologismus zum Thema *Gesundheit* oder *unsere Gesellschaft* vor.

Gift in der Bettwäsche. 20 % der Weltjahresproduktion an Pestiziden, Insektiziden landen auf Baumwolle

„Kleider machen Leute" - Legt Mensch nur Wert auf Äußeres, so wird er wohl nicht erfahren, dass seine Jeanshose vielleicht doch nur eine Deponie von Schadstoffen ist. Wissen Sie, wie Ihre Kleidung hergestellt wird? In welchen Schadstoffen Ihr bügelfreies Hemd eingetaucht wird, damit es nie ein Bügeleisen sehen muss? Der Verbraucher ***tappt im Dunkeln****. Warum? Kurz, weil es ihm keiner sagt. Dabei liegt es auf der Hand. 20 % der Weltjahresproduktion an Pestiziden und Insektiziden landen auf den Baumwollfeldern. Oftmals versprüht von Kindern und Bauern, die ungeschützt und unwissend ihre Gesundheit aufs Spiel setzen. Auch die Natur kriegt ihr Fett weg. Von Düngemitteln und Entlaubungsmitteln verseuchtes Grundwasser zerstört jedes Leben. Dann wird vorbehandelt, gefärbt, gebleicht und konserviert - und dafür tief in den Chemiebaukasten gegriffen.*

Nur: das steht auf keinem Kleidungsstück - außer der Dumpingpreis: Zwei T-Shirts für 5 Euro. Klar, dass hier fairer Handel und Nachhaltigkeit keinen Platz haben. Was bleibt hier am Ende der Wertschöpfungskette für die Bauern und natürlich für die Natur noch übrig?

Und der Verbraucher? Spürt er die tragische Geschichte seiner Jeanshose auf seiner Haut? Wenn er Glück hat nicht. Andere wiederum reagieren allergisch bis hin zu chronischen Nervenschäden bei intensiver Kontamination. „Vor dem Tragen bitte waschen" - das finden wir oftmals auf Kleidungsstücken, die für den Transport mit Konservierungsstoffen vollgepumpt sind, zum Schutz vor Schädlingsbefall. Also Vorsicht beim auspacken[12]*!*

(www.pressetext.com)

[11] Diese Wendung führt auf eine Stelle, die sich im Alten Testament befindet, zurück (vgl. ebd.).
[12] Aus Quantitätsgründen wurde nur ein Ausschnitt des Zeitungsartikels in der vorliegenden Arbeit übernommen. Der ganze Artikel ist unter: www.pressetext.com zu finden.

7. *Ins Gewicht fallen*[13] wird benutzt, wenn man aussagen möchte, dass etwas „ausschlaggebend" oder „von großer Bedeutung" ist. Diese genannte feste Wortgruppe ist im folgenden Text eingebettet. Der Zeitungsartikel spricht das Thema *Tierwelt* und *Natur* an.

Flugsaurier hoben mit Froschsprung ab. Knochenmessung zeigt bisher unbekannte Unterschiede zu Vögeln

Baltimore/Bonn - Dass die Flugsaurier der Kreidezeit aufgrund ihrer Größe nicht aus flacher Ebene abheben konnten, hat ein Forscher aus Baltimore widerlegt. Michael Habib vom Zentrum für funktionelle Anatomie und Evolution der Johns Hopkins University School of Medicine verglich die Knochenstärke verschiedener Vogel- und Flugsaurierarten. Die Knochen der vorderen Extremitäten der Flugsaurier sind - ganz im Gegenteil zu den Vögeln - stärker als die der Beine. Habib schloss daraus, dass die Saurier auch ihre eingefalteten Flügel als Vorderbeine zum Abheben einsetzten.

Vögel starten ihren Flug durch einen Sprung der Beine und flattern dann mit den vorderen Extremitäten, den Flügeln. Diese sind beim Startsprung kaum behilflich, während die Beine keine Flugkraft besitzen und in der Luft zur Last werden. ***Ins Gewicht fallen*** *besonders die Muskeln der Beine, die umso schwerer sind, je größer der Vogel ist. Das Muskelgewicht bildet somit eine natürliche Grenze für die Vogelgröße. Deshalb könne laut Habib ein Tier, das sich wie ein Vogel erhebt, nur so groß werden wie der größte Vogel.*

Die Flugsaurier, deren größte Exemplare wie der Quetzalcoatlus eine Flügelspannweite von bis zu zwölf Metern und ein Gewicht von über 200 Kilogramm erreicht haben könnten, verwendeten laut dem Forscher aus Baltimore eine andere Abhebetechnik. Sie hätten die gefalteten Vorderbeine, auf deren Gelenke sie beim Gehen und Springen balancierten, beim Flugstart zum Wegstoßen genutzt, was zu einer Bewegung führte, die den Froschsprünge geähnelt habe: „Indem sie alle vier Beine zum Schub nutzten, brauchten sie weniger als eine Sekunde um von flachem Boden abzuheben", so Habib. Das sei angesichts der kreidezeitlichen Bedrohung durch fleischfressende Saurier ein Vorteil gewesen[14].

(www.pressetext.com)

8. *Den Kürzeren ziehen*[15], mit der Bedeutung „benachteiligt werden, unterliegen", ist im nächstfolgenden Text als phraseologische Wortgruppe aufzufinden. Der Text bezieht sich noch einmal auf Themen wie *unsere Gesellschaft* und *Menschen wie du und ich*.

[13] Die phraseologische Einheit bezieht sich auf den Vorgang des Wiegens. Wenn man viele Gewichte in die Waagschale hinein legt, bedeutet es, dass etwas schwer wiegt, d.h. Gewicht hat. Im übertragenen Sinn hat es die Bedeutung, dass etwas Wert/Bedeutung besitzt (vgl. ebd.)

[14] Der ganze Artikel ist unter: www.pressetext.com zu finden

[15] Diese feste Wortgruppe bezieht sich auf das Losen mit zwei Grashalmen oder Hölzchen, denn „Wer den kürzeren Grashalm zieht, hat verloren". Diese Methode wurde in der Vergangenheit in der Rechtspraxis angewandt (vgl. ebd.).

Nach dem Beben in Haiti. Bis zur Erschöpfung

Einen Monat nach dem verheerenden Erdbeben ist Haiti aus den Schlagzeilen verschwunden. Die ersten Helfer kehren aus dem Krisengebiet zurück. Im FR-Interview spricht Peter Mucke über die psychische Belastung der Helfer und die Selbsthilfe der Haitianer.

Die Bevölkerung Haitis hat erste Nothilfe geleistet und an vielen Stellen Selbsthilfe organisiert. Die Medien zeigen aber vor allem Bilder von tatkräftigen internationalen Helfern …

Eine Zeitung druckte das Bild eines Deutschen Schäferhundes ab, der nach Verschütteten suchte. Was man auf dem Foto nicht sah, waren die Haitianer, die bei der Bergung halfen. Diese Menschen haben Unvorstellbares geleistet: Tausende von ihnen haben tagelang nichts gegessen und stattdessen ihre Nachbarn aus den Trümmern gebuddelt. Die Haitianer sind nicht hilflos, sie waren die ersten, die nach dem Unglück zur Stelle waren. Und sie sind diejenigen, die bleiben. Die Helfer sind irgendwann wieder weg. Unser Bündnis versucht deshalb, die Einheimischen in Hilfsprojekte mit einzubeziehen, sie mit in die Verantwortung zu nehmen.

Wie zum Beispiel?

Die Welthungerhilfe greift, wie andere Organisationen auch, bei der Verteilung von Lebensmitteln auf die Unterstützung lokaler Komitees zurück. Die Menschen vor Ort wissen am besten, wer Hilfe am nötigsten hat: Alleinerziehende, Schwache, Kranke - eben jene, die ***den Kürzeren ziehen****, wenn man Hilfsgüter einfach nur per Hubschrauber abwirft. Neben konkreten Gütern brauchen die Einheimischen aber vor allem auch Möglichkeiten, ihren Lebensunterhalt zu verdienen. In den von Medico geplanten Prothesenwerkstätten werden Haitianer ausgebildet, und im Rahmen des Programmes „Cash for work" bezahlen die Hilfswerke im Bündnis einheimische Helfer für ihre Arbeit bei der Bergung von Opfern und Räumung der Trümmer*[16].

(http://www.fr.de)

9. Die feste Wortgruppe *jemanden an der Nase herumführen*[17] besagt, dass man „jemanden täuscht, dh. irreführt". Der Text „Was essen wir da eigentlich?" spricht von *Gesundheit*, aber auch vom Thema *unsere Gesellschaft*.

[16] Der Artikel wurde nicht in seiner ganzen Länge in der Arbeit übernommen. Mehr zum Artikel unter: http://www.fr.de

[17] Die phraseologische Einheit besagt, dass Tierbändiger in der Vergangenheit Tiere (oftmals Bären) an einem Nasenring führten, um sie ganz und gar in ihrer Gewalt zu haben (vgl. Duden, 1998) .

Was essen wir da eigentlich?

In Deutschland ist die Irreführung des Verbrauchers im Prinzip verboten. Das deutsche Lebensmittelrecht und die Praxis der Kennzeichnung sind aber so kompliziert, dass die Hersteller ganz legal Kunden an der Nase herumführen können.

Bei jedem Einkauf buhlen die Lebensmittelhersteller um Aufmerksamkeit des Käufers und wenn man den Etiketten Glauben schenkt, dann ist fast jedes Produkt gut und gesund für uns und außerdem viel besser als noch vor kurzem. Vieles ist mehr Schein als Sein - schöne Bildchen auf der Verpackung, die nichts mit dem Inhalt zu tun haben, werden aber leider ebenso wenig geahndet wie bewusst missverständliche Botschaften.

Bei den Recherchen zu ihrem neuen Buch über die Marketingstrategien der Lebensmittelindustrie konnte die Journalistin Tanja Busse aus den Vollen schöpfen: Im Supermarkt fand sie Müsliriegel, die kaum Körner enthielten, „gesunde" Kinderdrinks mit einem Drittel Zucker und Olivenölcreme, die nur zu 20 Prozent aus Olivenöl bestand – dafür aber nachträglich zugesetztes Olivenaroma enthielt. Diese Produkte bewegen sich haarscharf an der Grenze zur Verbrauchertäuschung – und die ist in Deutschland gesetzlich verboten.

Deshalb war sich Tanja Busse auch sicher, einen Gesetzesverstoß entdeckt zu haben, als sie das Billigdessert „Rote Grütze" des Lebensmittelriesen Campina in der Hand hielt. Denn Rote Grütze muss nach dem Deutschen Lebensmittelbuch einen Fruchtanteil von mindestens 50 Prozent haben. Das Dessert von Campina enthält gar keine rote Frucht[18].

(www.swr.de)

10. *Aus der Reihe tanzen*[19], mit der Bedeutung „sich nicht einordnen, d.h. eine vorgegebene Ordnung nicht einhalten", ist im folgenden Zeitungsartikel mit Themen wie *Kultur, unsere Gesellschaft* und *Menschen wie du und ich*, zu finden.

Vom Mut, aus der Reihe zu tanzen

Skeptische, ängstliche, aber auch euphorische Augen blicken durch den Raum: Acht Teilnehmer und der Leiter des Workshops Regie sitzen auf den internationalen Videofilmtagen in Koblenz beisammen.

„Was soll ich machen?", fragen sie sich. Ich selbst hatte glücklicherweise am Abend zuvor noch ein selbst geschriebenes Gedicht eingepackt. Nun quälte mich die Frage, ob ich es wagen sollte, eine Gedichtvisualisierung auf die Beine zu stellen, und vor allem: Welche Reaktion habe ich als Regisseurin, dazu ohne Kameraerfahrung, zu erwarten.

Nachdem die Teilnehmer ihr jeweiliges Projekt vorgestellt und mit geballtem Fachwörterwissen um sich geworfen hatten, stotterte ich mein Vorhaben zusammen. Workshopleiter Gordian Maugg reagierte interessiert und versuchte, mir mit seinen Fragen Hilfestellung zu

[18] Der ganze Text ist unter: www.swr.de aufzufinden.
[19] Diese feste Wendung kommt vom Reigentanz her. Die Tanzenden bewegten sich in Reihen (vgl. Duden, 1998).

leisten. Von nun an hielt ich an meiner Idee fest. Ja, ich werde ***aus der Reihe tanzen*** *- besser gesagt: filmen -, werde weder Liebesdrama noch eine Daily-Soap-Szene verfilmen, sondern mein Gedicht*[20]*!*

(www.rhein-zeitung.de)

Fazit

Wie schon erwähnt, spielen authentische Texte und das phraseologische Optimum eine wichtige Rolle beim Deutscherwerb, da phraseologische Einheiten spezifischer zu lernen sind als Lexeme. Mit anderen Worten – Deutschlernende brauchen mehr Geduld, Übung und Zeit phraseologische Einheiten zu lernen und sie später korrekt anwenden zu können, als es auf den ersten Blick aussieht.

In diesem Beitrag haben wir im Unterricht anwendbare, authentische, didaktisierte Beispieltexte mit festen Wortgruppen des phraselogischen Kernbereichs präsentiert. Themen, die angesprochen worden sind: *Menschen wie du und ich*, *unsere Gesellschaft*, *Gesundheit*, *das Berufsleben ist oftmals nicht einfach*, *internationale Freundschaften*, *Natur*, *bekannte Menschen*, *unsere Nachbarschaft*, *Tierwelt* und *Kultur*. Außerdem haben wir uns mit dem begrifflichen Inhalt und dem etymologisch-historischen Besonderheiten der einzelnen Phraseologismen befasst, um sie für den fremdsprachlichen Unterricht interessant und applikabel zu machen. Die gewählten Texte sind für Jugendliche geeignet. Für jüngere Schüler wären sie nicht Interesse erweckend und zum Teil abstrakt[21]. Aus Quantitätsgründen der Arbeit wurden aber nur zehn von 143 Phraseologismen bearbeitet und für sie Texte, aus deutschsprachigen Zeitungen, gefunden.

Es wäre interessant, wenn alle phraseologischen Einheiten durch authentische Texte den Lernenden geschildert werden könnten, da sie dadurch den ganzen phraseologischen Kernbereich leichter erfassen könnten. Für DaF-Lernende wäre es hilfreich, wenn Herausgeber Lehrwerke, d.h. Texte so gestalten würden, dass in ihnen feste Wortgruppen des phraseologischen Optimums vorhanden sind. Es sollte kein Zufall sein, ob und welche Phraseologismen in den Lehrbüchern vorkommen.

Gemessen an der Gesamtheit des theoretischen Korpus von Phraseologie ist Phraseodidaktik nur schwach vertreten. Es existieren viele Beiträge aus diesem Bereich, trotzdem besteht immer noch ein Forschungsdesiderat. Aus diesem Grund plädieren wir für weitere Beiträge zum fremdsprachlichen Phraseologieerwerb.

[20] Der vollständige Artikel befindet sich unter dem Link: www.rhein-zeitung.de

[21] Im vorliegenden Beitrag haben wir uns mit den gewählten Texten nicht aus dem Blickwinkel der genauen Sprachniveaubestimmung befasst, da einige Forschungsfragen noch offen stehen (vgl. Kim, 2000; Miller, 2005; Scherfer, 2007). Da die vorgestellten Texte der Grammatik, Syntax und dem Vokabular nach unverändert blieben, sprechen sie Lernende ab Niveaustufe B2 sicherlich an.

Literatur

Berardo, S. A. (2006): The use of authentic materials in the teaching of reading, *The reading Matrix*, 6 (2), 60-69.

Bergerova, H. (2005): Phraseologievermittlung im DaF-Unterricht? – Auf jeden Fall! Aber wie?, *Festschrift zum 15. Gründungsjubiläum des Lehrstuhls Germanistik*, 57-69

Duden, K. (1998): *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten*, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Edelhoff, C. (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht., *Authentische Texte im Deutschunterricht,* 7-30.

Ehrhardt, C. (2014): *Idiomatische Kompetenz: Phraseme und Phraseologie im DaF-Unterricht*, Internet, aufzufinden unter: http://www.gfl-journal.de/1-2014/Ehrhardt.pdf (gesehen am 20. Februar 2017).

Ettinger, S. (2001): Vom Lehrbuch zum autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Grundkurses für Französisch, *Phraseologie und Phraseodidaktik*, 87-104.

Ettinger, S. (2007): Phraseme im Fremdsprachenunterricht, *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* Bd. 2: 893-908.

Grucza, S. (2000): Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte, *Deutsch im Dialog* 2,1, 73-103.

Hallsteinsdóttir, E., Šajanková, M., Quasthoff, U. (2006): *Vorschlag eines phraseologischen Optimums für Deutsch als Fremdsprache auf der Basis von Frequenzuntersuchungen und Geläufigkeitsbestimmungen*, Internet, aufzufinden unter: http://www.linguistik-online.de/27 06/hallsteinsdottir et al.pdf (gesehen am 12. Juni 2015).

Hallsteinsdóttir, E. (2011): *Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik*, Internet, aufzufinden unter: http://www.linguistik-online.de/47_11/hallsteinsdottir.html (gesehen am 23. Juli 2015).

Hessky, R. (1992): Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 159-168.

Hessky, R. (1997): Einige Fragen der Vermittlung von Phraseologie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, *Wortbildung und Phraseologie*: 255-261.

Heyd, G. (1990): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Jesenšek, V. (2006): *Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung*, Internet, aufzufinden unter: http://www.linguistik-online.de/27_06/jerensek.pdf (gesehen am 29. September 2015).

Jordan, R. R. (1997): *English for Academic Purposes: A Guide ans Resource for Teacher.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kienbaum, B., Russell, A., Welty, S. (1986): *Communicative Competence in Foreign Language Learning with Authentic Materials.* Final Project Report. Calument, Indiana: Purdue University.

Kim, D. (2000): A qualitative approach to the authenticity in the foreign language classroom: a study of university students learning English in Korea, *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5 (1), 189-205.

Koeppel, R. (2013): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Križaj, L. (2014): *Phraseme beim DaF Unterricht*, Internet, (gesehen am 12.02. 2017), aufzufinden unter: https://www.researchgate.net/researcher/2073598435_Lucija_Krizaj

Lüger, H.H. (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik, *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 32, 69-120.

Lüger, H.H. (1999): *Satzwertige Phraseologismen. Eine pragmalinguistische Untersuchung*. Wien: Edition Praesens.

Lüger, H.H. (2004): Idiomatische Kompetenz – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik, *Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 7/2004, 121-169.

Miller, M. (2005): *Improving aural comprehension skills in EFL using authentic materials: an experiment with university students in Nigata, Japan*. University of Surrey, Australia.

Palm, C. (1997): *Phraseologie. Eine Einführung.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Rösler, D., Würffel, N. (2014): *Lernmaterialien und Medien 5*. München: Langenscheidt.

Scherfer, P. (2007): Wortschatzübungen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht,* S. 280-283.

Schiffler, L. (2012): *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr.

Tamo, D. (2009): *The Use of Authentic Materials in Classrooms,* Internet, (gesehen am 15. 07. 2017), aufzufinden unter: www.lcpj.pro/skedaret/1277547685-74_pdfsam_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf

Wicke, R. E. (1993): *Aktive Schüler lernen besser. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis*. München: Klett.

WÖRTERBUCH IM INTERNET:

http://www.redensarten-index.de/suche.php (gesehen am 15. Mai 2017).

DEUTSCHSPRACHIGE ZEITSCHRIFTEN:

http://www.schwarzwaelder-bote.de (gesehen am 18. August 2017).

https://www.merkur.de (gesehen am 18. August 2017).

http://www.nachrichten.at (gesehen am 18. August 2017).

http://www.news.ch (gesehen am 18. August 2017).

http://www.donaukurier.de (gesehen am 18. August 2017).

www.pressetext.com (gesehen am 18. August 2017).

http://www.fr.de (gesehen am 18. August 2017).

www.swr.de (gesehen am 18. August 2017).

www.rhein-zeitung.de (gesehen am 18. August 2017).

ÖSSZEFOGLALÓ

A munka célja affektív képi adatbázisok bemutatása a köztük levő alapvető különbségek kiemelésével. Az IAPS adatbázis a standardizált képi ingerek gyűjtésének elindítója, megjelenése óta azonban már újabb érzelemkiváltó képcsomagok is elérhetőek. Ilyenek az OASIS, a GAPED és a NAPS.

Az adatbázisok megadják a képek leíró értékeit különböző érzelmi dimenziókon, lehetővé teszik az emóciókkal foglalkozó kutatások összehasonlíthatóságát, valamint megalapozzák a kultúraközi kutatásokat.

Kulcsszavak: affektív képi adatbázisok, érzelem, előhívás

APSTRAKT

Cilj rada je da prikaže afektivne baze slika, ističući glavne razlike među njima. Izrada IAPS baze pokrenula je pojavu sakupljanja standardizovanih slika, od njenog nastanka dostupni su već i drugi slikovni paketi za izazivanje emocija. Takvi su između ostalog OASIS, GAPED i NAPS. Ove baze sadrže deskriptivne pokazatelje slika na raznim emocionalnim dimenzijama, omogućavaju naučno poređenje u istraživanjima koji se bave osećanjima, a osnove su i za kros-kulturalna izučavanja.

Ključne reči: afektivne baze slika, emocije, evociranje

ABSTRACT

The aim of this study is to introduce existing affective picture databases and highlighting the main differences between them. The IAPS database set off the procedures of collecting standardized emotional picture stimuli, but since its appearance we can access newer picture packages. These are the OASIS, GAPED and NAPS.

The databases contain descriptive values of pictures on several emotional dimensions, they enable the comparison between research dealing with emotion and they are also the basis of cross-cultural research.

Keywords: affective picture databases, emotion, evoking

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 159.942.5
303.432
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. október 10.
Az elfogadás időpontja: 2017. november 22.
Terjedelem: 160–164

GRABOVAC Beáta
docens
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka
beagrabovac2@gmail.com

ÉRZELEMELŐHÍVÓ KÉPI ADATBÁZISOK

Emotion-evoking picture databases

Baze slika za evociranje emocija

A dolgozat célja bemutatni néhány olyan képi adatbázist, amely ma érzelmi ingerek standardizált gyűjteményeként használatos a világban. Az érzelmekkel foglalkozó kutatásokban az érzelmi indukció folyamata az egyik meghatározó mozzanat a kutatás sikerességét illetően (Dan Glauser és Scherer, 2011), ezért az ilyen adatbázisok megléte kulcsfontosságú.

1. NEMZETKÖZI AFFEKTÍV KÉPRENDSZER – IAPS

Az IAPS rendszert (International Affective Picture System) Lang és munkatársai (2005) állították össze azzal a céllal, hogy egy olyan űrt töltsenek be, melyre addig nem sok kutató reagált. Ennek lényege az volt, hogy az érzelmekkel foglalkozó kutatásokban nem létezett standardizált ingerkészlet előre bemért, a kísérletekben kontrollálandó értékekkel, mindenki önmagának dolgozta ki ezeket szükség szerint. Megjelenése óta Lang és munkatársai (fény)képadatbázisa világszerte elterjedt, adaptációi több országban hozzáférhetők, így például Magyarországon és Boszniában is (Deák, 2011, Drače, 2013). A képeken többnyire olyan emberek, állatok, tárgyak, tájak, események láthatóak, amelyek különböző érzelmi élményeket váltanak ki a szemlélőből: örömöt, szomorúságot, undort stb.

E képeket nők és férfiak csoportjai értékelték a SAMU-figurákon, melyek vizuális skálák (jelen esetben kilencfokúak) és a kellemesség (valencia), az intenzitás (arousal) és a dominancia dimenziókat ábrázolják (Deák, 2011). E dimenziók az érzelmi élmény minőségére, erősségére, valamint arra vonatkoznak, hogy mennyire megfékezhetetlen, illetve mennyire kontrollálható az érzelmi reakció az átélő által.

2005-ben kilencszázötvenhat képet tartalmazott az IAPS (Lang és társai, 2005), és ezekre gyermekek, valamint felnőttek által adott értékelések is hozzáférhetőek. A

képek bumeráng alakú eloszlást mutatnak, ami azt jelenti, hogy minél kellemesebb vagy kellemetlenebb egy kép, annál magasabb az intenzitása is, egyúttal azt eredményezve, hogy a semleges képek értékei az arousal dimenzión alacsonyak.

Az IAPS adatbázist a világ egyre több országában adaptálják és használják különböző kutatási, módszertani felépítésekben: az adatbázis létjogosultságát – többek között – alátámasztják a képek által kiváltott, különböző testrészekhez köthető fiziológiai változások és a megismerési folyamatokat módosító hatásuk is (Bradley és Lang, 2007).

2. SZABAD, STANDARDIZÁLT, AFFEKTÍV KÉPKÉSZLET – OASIS

Kurdi, Lozano és Banaji (2017) újabb standardizált képkészletet állított össze, melynek előnye, hogy szabad használatban van, angol neve: Open Affective Standardized Image Set (OASIS). Az OASIS-t az előbbiek során bemutatott IAPS rendszer mintájára alakították ki, azzal, hogy online kutatásokra is alkalmas (ellentétben az IAPS-szal). A képek válogatásához az internetet használták, és arra törekedtek, hogy minél jobban lefedjék az affektív teret, konkrétan, hogy a képek (a dimenziók értékeinek különböző kombinációján keresztül) minél többféle érzelmi élmény kiváltására legyenek alkalmasak. A kilencszáz színes képpel induló adatbázis szabadon bővíthető, az ingerek témái pedig időszerűek. Az kezdeti értékelésben résztvevő személyek amerikai felnőttek voltak, tizennyolctól hetvennégy évesek. A képek kategóriái között vannak állatokat, embereket, ember által készített vagy a természetben megjelenő objektumokat ábrázoló képek, melyeken a személy lehet egyedül, párban, illetve csoportban, különböző élethelyzetekben. Az utolsó a tájképek kategóriája, mely falusi, városi, illetve természetet ábrázoló képeket tartalmaz. A képek valencia és arousal értékeit online kutatások segítségével gyűjtötték össze, amelyeket a résztvevők hétfokú Likert-skálán értékeltek.

Az OASIS nagy előnye és újítása, hogy szabadon alkalmazható kutatásokra, és hogy modern képtartalmakat mutat be.

3. GENFI AFFEKTÍV KÉPADATBÁZIS – GAPED

A Geneva Affective PicturE Database – GAPED adatbázis kifejlesztésével szerzőinek, Dan-Glausernek és Scherernek az volt a célja, hogy a képeket ingerként alkalmazó kutatások lehetőségeit kitágítsák (Dan-Glauser és Scherer, 2011). A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy ha például az IAPS adatbázis képeit többszörösen alkalmazzuk ugyanazoknál a személyeknél, az ingerek veszíthetnek érzelemelőhívó képességükből, nem keltik fel már az eredeti affektív élményt. Másrészt speciálisabb tartalmakra irányuló kutatások egészen konkrét érzelemkiváltó ingereket igényelhetnek, amelyek nem találhatók meg az IAPS rendszerben.

Adatbázisukban a negatív képek közé négy külön kategóriát soroltak: pókok, kígyók képeit és olyan képeket, amelyek a társadalmi, illetve egyéni normák megszegését

ábrázolják (a szerzők szerint ilyen például az emberi jogok megsértését vagy az állatok kínzását ábrázoló kép). A semleges képek tárgyakat ábrázolnak. A pozitív csoportba a bébik mindenkori pozitív és kellemes minőségére alapozva a szerzők állatok kicsinyeinek és babáknak a képeit sorolták, valamint természetet, tájat ábrázoló képeket.

A képeket a valencia, két külön arousal dimenzión (nyugodt – izgalomba hozott, valamint serkentett – elernyedt), valamint a belső és külső normáknak való megfelelés dimenzióin értékelték a résztvevők. Az utóbbi arra vonatkozik, hogy milyen szinten immorális vagy törvénytelen az adott kép tartalma (Dan-Glauser és Scherer, 2011).

A kezdeti adatbázis 754 képből állt és a kutatás francia nyelven folyt. A képeket százfokú skálán értékelték. Az adatbázis nem szimmetrikus eloszlású, több benne a negatív kép és a tartalmi szerteágazás jellemzi.

4. NENCKI AFFEKTÍV KÉPRENDSZER – NAPS

A NAPS (NENCKI Affective Picture System) képrendszer kialakítóinak is az volt a célja, hogy különböző vizsgálatokban alkalmazható képgyűjteményt ajánljanak fel a kutatóknak (Marchewka és társai, 2014). Képeik öt kategóriába sorolhatók: az emberek, állatok, arcok, tájképek és objektumok csoportja különböztethető meg. A képek felbontása jó minőségű, és az adatbázis tartalmazza fizikai jellemzőik leírását is. A felvételeket maguk a szerzők készítették 2006 és 2012 között, illetve nem reklámcélú képek közül válogatták. Az adatbázisba szelekció után 1356 kép került. A bázist lengyel és európai résztvevők értékelték a kellemesség, arousal és a motivációs irány: megközelítés-elkerülés szemantikus skálákon. A szerzők ajánlják, hogy különböző kutatások elvégzése előtt a NAPS képeit is érdemes a SAMU-skálákon értékeltetni, és így az IAPS képeivel összehasonlíthatóvá tenni őket. Emellett kiemelik, hogy a NAPS adatbázisból jelenleg hiányoznak a pozitív, magas aktivációs szintű, erotikus tartalmú képek.

5. KÖVEKEZTETÉS

A dolgozatban bemutatott adatbázisok lényege, hogy ha kutatásokban szeretnénk alkalmazni őket, előtte validálási folyamatot is be kell iktatni. Ez azt jelenti, hogy az adott országban le kell ellenőrizni az adatbázis viselkedését a különböző érzelmi dimenziókon, és lemérni a képek érzelemelőhívó erejét az aktuális kulturális-társadalmi közegben. Vajon hasonló módon érzelemkiváltóak-e az ingerek, mint a származási országban, és megjelennek-e esetleges kultúrközi különbségek?

A képi adatbázisok nagyban egyszerűsítik és a segítik az érzelmekkel dolgozó kutatók munkáját előbbre víve azt az ingerek érzelmi jellemzőinek megadásán keresztül, így hasznosságuk és továbbfejlesztésük szükségessége vitathatatlan.

Felhasznált irodalom:

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

Dan-Glauser, E. S. & Scherer, K. R. (2011): The Geneva affective picture database (GAPED): a new 730-picture database focusing on valence and normative significance. *Behavior research methods*, *43*, 468–477.

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

Drače, S., Efendić, E., Kusturica, M. & Landžo, L. (2013): Cross-cultural validation of the „International affective picture system" (IAPS) on a sample from Bosnia and Herzegovina. *Psihologija*, 46, 17–26.

Kurdi, B., Lozano, S. & Banaji M. R. (2017): Introducing the Open Affective Standardized Image Set (OASIS). *Behavior research methods*, *49*, 457–470.

Lang, P., J., Bradley, M., M. & Cuthbert, B., N. (2005): *International Affective Picture System (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual*. Technical Report No. A-6. University of Florida, Gainesville, Fl.

Marchewka, A., Żurawski, Ł., Jednoróg, K. & Grabowska, A. (2014). The Nencki Affective Picture System (NAPS): Introduction to a novel, standardized, wide-range, high-quality, realistic picture database. *Behavior research methods*, *46*, 596–610.

ABSTRACT

In the present paper I propose to analyse the novel entitled Submission (2015) by Michel Houellebecq. The thesis of the book is that in France the sexual revolution, emancipation, liberalism and individualism have led to a secluded, egotistical and childless society, a situation that needs to change, but the return to the Christian tradition is no longer possible, therefore the solution to the Decline of the West can only come from Islam. Through the character of the protagonist, a middle-aged French professor (François), the author presents a peaceful, democratic and voluntary form of Islamization. However, it is the protagonist's special character and his status that raises numerous questions regarding the depicted form of Islamization. Women and low-status men that form the social majority will never voluntarily convert to Islam, therefore the process of peaceful Islamization, as it is presented by Houellebecq, is highly unlikely. The novel is, obviously, "only" satirical fiction, but one of great importance as it problematizes the modern, Western-type relationship between men and women and it examines the possibilities and consequences of Islam coming into power.

Keywords: Michel Houellebecq, male-female relationship, birth rate

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány Michel Houellebecq Behódolás (2015) című könyvét elemzi. A könyv alaptézise, hogy Franciaországban a szexuális forradalom, emancipáció, liberalizmus és individualizmus egy magányos, önző és gyermektelen társadalmat eredményezett, ezért a változás szükségszerű, ugyanakkor a keresztény tradícióhoz már nem lehet visszatérni, tehát a Nyugat alkonyára csak az iszlám adhat megoldást. A szerző Franciaország iszlamizálódásának egy alapvetően békés, demokratikus és önkéntes alapokon álló formáját mutatja be egy középkorú francia professzor (François) személyén keresztül. Ugyanakkor az író érvelése, éppen François speciális személye és helyzete miatt kérdéseket vet fel. A társadalom többségét alkotó nők és alacsonyabb státuszú férfiak sohasem fognak önként behódolni az iszlámnak. Ezért a Houellebecq által vázolt alapvetően békés iszlamizálódás eléggé valószínűtlen szcenáriót jelent. A könyv persze „csak" egy szatirikus fikció, ennek ellenére alkalmas arra, hogy elgondolkodjunk a modern, nyugatias férfi-nő viszony válságáról, és ezzel összefüggésben az iszlám hatalomra kerülésének a lehetőségeiről és következményeiről.

Kulcsszavak: Michel Houellebecq, férfi-nő viszony, születési arányszám

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 2-1
28
316.346.2
821.133.1-31Houellebecq M.
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. október 1.
Az elfogadás időpontja: 2017. november 13.
Terjedelem: 165–173

János I. TÓTH
Associate professor
Department of Philosophy
University of Szeged
jtoth@philo.u-szeged.hu

SUBMISSION AND ISLAMIZATION

Behódolás és iszlamizáció

Potčinjenost i islamizacija

Introduction

Michel Houellebecq is a truly scandalous and divisive author, his newest work is probably one of the most read and most popular books in the world right now. *Submission (*Houellebecq, 2015) is a complex book, a very intriguing mix of reality and acerbic utopia, of erotic contemplation and social satire. The main premise of the book is the idea that sexual revolution, emancipation, liberalism and individualism have created an unlivable and dysfunctional society in Europe, therefore transformation is imminent, but the return to Christian traditions is no longer possible, so the solution to the *Decline of the West* can only come from the Islam. The novel employs the character of a middle-aged French literary historian named François to present the external (political and economic) and the internal (existential and spiritual) causes behind the spread of Islam, the emphasis being obviously placed on the latter. The book is, of course, "just" satiric fiction, but it is still adequate to be used as a platform to discuss the possibilities and consequences of Islamic dominance.

Before the Presidential Election

François lives a comfortable, yet terribly monotonous and lonely life. As in previous books by the author, the protagonist's divorced parents passed away, an event which, just like in the author's other books, leaves him virtually unaffected. It is only through intel-

lectual and sexual pleasures that he can make his life bearable. He gets the former from Joris-Karl Huysmans (1848-1907), a renowned representative of literary Decadence turned devout Catholic, on whom François is an undisputed expert, while the latter comes in the form of sexual encounters with female college students, though the affairs become less and less frequent as time goes by.

The selfish and resigned protagonist is completely wearied of anything except his research and occasional sex, but the unexpected turn of events in the 2022 French presidential elections still captivates his attention. The leader of the far-right National Front (Front National – Marine Le Pen) is the absolute frontrunner, while the candidates of the Socialist Party (Manuel Valls) and of the Muslim Brotherhood (Mohammed Ben Abbes, presumably a fictional character) follow head to head. The radical wing of the National Front or of the Muslim Brotherhood later resort to military action in an attempt to prevent the election from actually taking place for fear that the other side might win. Meanwhile, François leaves Paris, on the one hand to escape civil war, on the other hand to find new sources of inspiration for his work on the life of Huysmans. The events of the civil war are presented as insignificant, an approach that is very difficult to accept, the part dealing with these events being surrealistic and in sharp contrast with the realism that dominates the rest of the novel.

Houllebecq does not depict the Muslim Brotherhood negatively at all. Mohamed Ben Abbes is, in fact, nothing like the leaders of the dreaded Islamic State, he is not intent on implementing dictatorship, he does not force the religion of his people onto France, he disarms the extremists, what is more, he comes up with lucrative ideas to improve the economy. What the author presents here is a fundamentally peaceful, democratic and voluntary Islamization of France. At the same time, however, the Muslim Brotherhood is determined to enforce Islamic culture and traditions. They pursue a strategy that comprises social and cultural elements such as the discouragement of female emancipation, the gradual implementation of polygamy, the weakening of secular education and the strengthening of religious education as well as economic elements, such as the encouragement of small or family-owned businesses.

The term Islam, as Rostoványi emphasizes, refers to both the religion and civilization, as well as culture and politics structured around the religion. "Islam is thus by no means the 'narrowly interpreted' religion that can be reduced to theology and religious practices. Islam – or, more precisely, the ideal, or we could even say, the utopic Islam – is a complex system that comprises and regulates all aspects of life, a system in which religious practice constitutes only a relatively minor part, the larger part being concerned with the rules and guidelines referring to secular spheres of life". (Rostoványi, 2008) Due to secularization and modernity, the victory of a Christian party in the Western world does not entail the abolishment of female emancipation, of abortion and divorce, neither does it mean the reinstitution of a feudal system. However, Islam has never undergone such a process of secularization, therefore all Islamic parties will inevitably seek to implement "ideal" Islamic values and to eliminate the Western way of life. Whether some Muslims will try to

achieve this through violence, while others through more democratic means is an issue of secondary importance from this perspective.

Houellebecq examines society in the dimensions of the traditionalist Christian past, the liberal present and the similarly traditionalist, but Muslim future. Houellebecq continuously stresses that the Christian past and the Islamic future are similar in terms of their primary characteristics, godliness, traditionalism, patriarchal nature and, most importantly, their functionality and they are both in sharp conflict with the present of the Western society that is built on secularism, liberalism and individualism and is therefore disintegrating. "For these Muslims, the real enemy – the thing they fear and hate – isn't Catholicism. It's secularism. It's laicism. It's atheist materialism. They think of Catholics as fellow believers. Catholicism is a religion of the Book. Catholics are one step away from converting to Islam – that's the true, original Muslim vision of Christianity." (Houellebecq, 2015: 125-126)

According to Houellebecq's thesis, the society that is built on emancipation, individualism and within it the relationship between men and women has failed completely from both a subjective and an objective perspective. One of the causes for the failure is that most love relationships between young people – or between not-so-young people – no longer conclude in marriage and in settling down to form a family, as evidenced by the cases of his peers, Aurélie and Sandra. "As for the present, it was clear that Aurélie had never managed to form a long-term relationship, that casual sex filled her with growing disgust, that her personal life was headed for complete and utter disaster." (Houellebecq, 2015: 10)

The relationship between François and Myriam also disintegrates, as the man cannot bring himself to stay committed to the woman. On the other hand, it is also because a significant percent of marriages, in France more than half, end in divorce. We see this in the case of François' parents, but also in the case of his peer, Bruno and his wife (Annelise). As it is imposed by the principles of emancipation, the woman dresses up smartly in the morning and leaves for work. "(O)nce she got home, around nine, exhausted (Bruno was the one who picked the kids up, who made them dinner – he had the hours of a civil servant), she'd collapse, get into a sweatshirt and tracksuit trousers, and that's how she'd greet her lord and master, and some part of him must have known – had to have known – that he was fucked, and some part of her must have known that she was fucked, and that things wouldn't get better over the years". (Houellebecq, 2015: 74) It is liberal individualism that is also to blame for the objective failure of family lives. "(L)iberal individualism triumphed as long as it undermined intermediate structures such as nations, corporations, castes, but when it attacked that ultimate social structure, the family, and thus the birth rate, it signed its own death warrant; Muslims dominance was foregone conclusion." (Houellebecq, 2015: 221)

It is important to highlight that birth rate demographics show a much more nuanced picture. According to data gathered in 2013, the overall fertility rate in France is within the ideal range of 2.0 children/woman. (Population Reference Bureau, 2014) On a more detailed look, however, we see that the fertility rate of the Muslim population is higher (2.8

children/woman) than the overall rate, while the fertility rate of the non-Muslim population is lower, 1.9 children/woman (*The Future of the Global Muslim Population*, 2014). Even this latter figure can be considered acceptable, as it is still relatively close to the ideal figure of 2.1 that would secure straightforward and continued reproduction, but if the present growth rate structure is maintained, the number of non-Muslim children will continue to slowly decrease, while the number of Muslim children will strongly increase, by 140% per generation. On the other hand, it is also true that there are countries in Europe where birth rate figures are even more alarmingly low, such as Portugal and Poland with 1.2, Hungary with 1.3, despite the fact that Muslim communities in these countries are very small. Germany, however, is faced with low birth rate (1.4 children/woman, entailing a 70% decrease in the number of new-born babies per generation) as well as the rapid increase in the number of Muslim immigrants, therefore the Islamization process can take a much faster course in Germany than in France.

In this politically and culturally tense situation, one of the alternatives is the National Front, one of their cultural groupings being the Identarist Block, a group that represents the interests of "*indigenous Europeans*". Their theory is summarized in Lempereur's brochure entitled "Get ready for civil war" (Houllebecq, 2015:53). "Basically, they argue that belief in a transcendent being conveys a genetic advantage: that couples who follow one of the three religions of the Book and maintain patriarchal values have more children than atheists or agnostics. You see less education among women, less hedonism and individualism. And to a large degree, this belief in transcendence can be passed on genetically. Conversions, or cases where people grow up to reject family values, are statistically insignificant. In the vast majority of cases, people stick with whatever metaphysical system they grow up in. That's why atheist humanism – the basis of any 'pluralist society' – is doomed. Monotheism is on the rise, especially in the Muslim population – and that's even before you factor in immigration. European Nativists start by admitting that, sooner or later, we'll see a civil war between the Muslims and everybody else. They conclude that, if they want to have a fighting chance, that war had better come as soon as possible – certainly before 2050, preferably sooner if possible." (Houllebecq, 2015:53-54)

The approach promoted by Identarists is debatable, though. Faith and the respect for traditions are not passed down genetically, therefore off-springs always have the option to reject tradition and in a secularized society they usually do, therefore the rapid growth rate of the "*monotheist population*" is no longer imminent and obvious. Theoretically, we cannot exclude the possibility that secularized Muslims appear beside atheist humanists and secularized Christians, which also means that civil war could also be avoided, as the groups involved are no longer in grave conflict. However, reality is much more complex – even though secularized Muslims do exist, the Islam itself is not secularized. As Rostoványi points out: "*As for the current state of secularization, … 'explicit secularism' exists only to a very small extent*" (Rostoványi, 2008). Islam is determined to preserve supervision over state and society – Houellebecq quotes the widely-known sentence by Khomeini: "Islam is politics or it is nothing." (Houllebecq, 2015:182)

The other viewpoint is formulated by the Islamized rector (Redinger) in his pamphlet, *Ten Questions on Islam* (Houllebecq, 2015:219). "The argument was original, I have to say: to realise His sublime plan in the inanimate world, the Creator of the universe used the laws of geometry (a non-Euclidean geometry, to be sure, a non-commutative geometry, but still a geometry). When it came to living beings, however, the Creator expressed Himself through natural selection, which allowed animate creatures to achieve their maximum beauty, vitality and power. And for all animal species, including man, the law was the same: only certain individuals would be chosen to pass on their seed, to conceive the next generation, on which an infinite number of generations depended. In the case of mammals, if you compared the female, with her long gestation period, to the male, with his essentially limitless capacity to reproduce, it was clear that the pressures of selection would fall principally on the males. If some males enjoyed access to several females, others would necessarily have none. So this inequality between males should be considered not a negative side effect of polygamy but rather its goal. It was how the species achieved its destiny." (Houllebecq, 2015:219-220)

As for the distribution of wealth, Islam prefers a society that is articulated hierarchically. "In another article, Rediger made a case for highly unequal wealth distribution. Although an authentic Muslim society would have to abolish actual destitution (alms-giving was one of the Five Pillars of Wisdom), it should also maintain a wide gap between the masses, who would live in self-respecting poverty, and a tiny minority of individuals so fantastically rich that they could throw away vast, insane sums, thus assuring the survival of luxury and the arts." (Houllebecq, 2015:222) In this structure, the woman is only a form of goods owned by either the father or by the husband. Most European men are not aware that polygamy implemented in a society composed of an equal number of men and women would create a situation in which the minority group of dominant males (strong, intelligent, influential and, most importantly, wealthy) get to marry the majority of the women, leaving no women for the majority group of dominated males. François does not perceive this hierarchical structure to be problematic as he is reassured by the rector that in the Islamized society he will be included in the group of the dominant males, the members of which earn high salaries and have many obedient and devoted wives.

The process of Islamization that François goes through thus becomes psychologically understandable. However, what the process implies, even at its worst, would be only the conversion to Islam and the submission of a selfish, individualistic and cynical male elite. It is, of course, undisputable that such a male elite plays a decisive role in social processes, but it must be emphasized that Islamization is detrimental for the interests of the large majority in society. It is obviously detrimental for women, who will consequently lose their autonomy and will become nothing more than a property of men and it is detrimental for the men of lower status and lower income. According to the Pareto-principle, these dominated men make up 80% of the male population, so the voluntary submission to Islam would be an unacceptable alternative for 90% of the non-Muslim society. If a civil war were to break out, it would be much more violent and much more devastating than the

conflict presented in the book. The two parties at war would be the male elite undergoing the process of Islamization backed up by their militias on one side and the majority of the society, that is, the non-Islamic Europeans on the other side.

After the Presidential Election

In the second round of the election the representatives of the National Front (32.4%) and the Muslim Brotherhood (22.3%) make it in (Houllebecq, 2015:80). The centre-right and the Socialists had formed a coalition, a 'broad republican front', and were backing the Muslim Brotherhood. (Houllebecq, 2015:121). As a result, Mohammed Ben Abbes is eventually elected president.

Houellebecq does not provide any straightforward explanation as to why the central left parties support the Muslim Brotherhood, neither does he explain why their voters, especially women follow the recommendations of the party elite. In addition to the prospect of obtaining a share of power, another factor could be that humanistic atheists regard religion as a private matter, therefore they wrongly assume that Muslims subscribe to that view as well. Whatever the motivation, the Muslim Brotherhood that initially held only 22% of the votes is able to grab the executive power and can now start the institutionalized Islamization of the society. I would like to note here that Muslims currently make up 5-7% of the population of France (CIA World Factbook, 2015), but this percentage is sure to increase in the future due to immigration and demographic trends, as all forecasts agree.

In the new government, the Muslim Brotherhood gains control over the Ministry of Education, what is more, the protagonist's workplace, the Sorbonne becomes an Islamic university subsidized from Saudi Arabia (New Sorbonne University – Paris III) and evidently employing only Muslim teachers. The new university leadership makes the protagonist and the other, secular professors resign, but also promises them a hefty sum in pension. On the other hand, the university also tries to persuade all professors, including François to return to the university as Muslim teachers. Working on the critical edition of the oeuvre of Huysmans, the protagonist tightens his relationship with the University's already Islamized rector (Robert Redinger), he eventually converts to Islamic faith and returns to the university. This decision is motivated not only by the high salary and the possibility of two or three college-age wives, but also by the unbearable emptiness of the Western way of life.

After the elections, the protagonist, forced into early retirement and therefore increasingly isolated, becomes more and more preoccupied with the thought of suicide. "I was incapable of living for myself, and who else did I have to live for? Humanity didn't interest me – it disgusted me, actually. I didn't think of human beings as my brothers, especially not when I looked at some particular subset of human beings, such as the French, or my former colleagues. And yet, in an unpleasant way, I couldn't help seeing that these human beings were just like me, and it was this very resemblance that made me avoid them.

I should have found a woman to marry. That was the classic, time-honoured solution. A woman is human, obviously, but she represents a slightly different kind of humanity. She gives life a certain perfume of exoticism." (Houllebecq, 2015:168-169)

Houellebecq provides a crushing critique of the Western, emancipated and liberal relationship between men and women and of the society informed by the same principles. In his view, human relationships no longer exist – or if they do, they are completely formal and empty. "The facts were plain: Europe had reached a point of such putrid decomposition that it could no longer save itself," (Houllebecq, 2015:225). This way, submission becomes almost redemption for François: "(T)hat the summit of human happiness resides in the most absolute submission (…) there's a connection between woman's submission to man, as it's described in *Story of O,* and the Islamic idea of man's submission to God." (Houllebecq, 2015:212)

However, the reader may rightfully sense that the pathetic indecisiveness and the affectation that characterize François has nothing to do with emancipation or modernity. No social formation is able to give François what he wants – independence and, simultaneously, a committed relationship –, as these two different desires are a priori mutually exclusive needs.

Conclusions

Houellebecq brings up several important topics, but the author's arguments become debatable especially because of the personality and status of François. Houellebecq chooses a protagonist that is atypical in many respects, then he presents how the Western way of life is unsustainable and unlivable and how these factors determine the protagonist to convert to Islam. This implicitly means that the Western way of life is unsustainable and unlivable as such, so everyone should convert to Islam. The only exceptions in the book are Jewish people who choose to emigrate, rather than to convert. This train of thought can be challenged from two points of view:

Firstly, François' unhappiness is not caused by Western society, but by his own personality, by his endless egoism, his individualism and his cynicism, which also means that François cannot be happy, regardless of the structure he lives in, not even within the polygamist framework provided by Islam. Furthermore, the existence of many selfish and cynical men in Europe cannot be necessarily attributed to a social cause. Such people have always existed, regardless of emancipation or individualism.

Secondly, the fact that François is selfish and cynical does not mean that all Western European men are like that and even though like-minded men can cause unhappiness to many around them, they are not able to bring about the disintegration of the concept of family and, subsequently, of society, that is, they will not bring about the "Decline of the West" unless their number reaches critical mass. The voluntary Islamization and submission of François only implies the conversion and submission of the like-minded male elite,

therefore the peaceful Islamization theorized by Houellebecq is a very unlikely scenario. Women and lower-status men who make up the majority of society will never voluntarily submit to Islam. Last, but not least, the problematic nature, if you wish, the crisis of Western society does not imply the supremacy of Islamic society which is also plagued by problems that might be different, but are not less severe.

The French author explores one of the gravest problems that the present form of Western society is faced with: the lack and emptiness of human relationships. However, this crisis is not to be regarded as fate. Europe, if it can gather the will to do so, can face the problem of male-female relationship issues and the dramatic drop in birth rates, especially as the Western male-female relationship is essentially modern and dynamic, which makes it repairable as well. The author presents a form of Islamization of France that is peaceful, democratic and voluntary. This process is facilitated not only by "hard facts" (demographics, immigration), but also by the various wrong interpretations connected to them. The currently dominant, politically correct discourse does not make it possible to confront challenges such as the crisis of the Western family model, the dramatically decreasing birth rates of "European natives" and the fact that Islam is not only a religion, but also an established civilization, a cultural and political attitude that reflects the values of the medieval Arab world. Consequently, the Islam's rise to power in Europe would inevitably lead to the establishment of a traditionalist civilization and culture that are contradictory to Western values and the Western way of life.

References

CIA World Factbook. France/People and Society Retrieved October 1st, 2017 from the World Wide Web from https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/fr.html

Houellebecq, Michel (2015) *Submission*. Random House, Kindle Edition.

Population Reference Bureau: *2014 World Population Data Sheet*. Retrieved October 1st, 2017 from the World Wide Web from http://www.prb.org/pdf14/2014-world-population-data-sheet_eng.pdf

Rostoványi, Zsolt (2008) *Reiszlamizáció és/vagy az iszlám szekularizációja*, In: Balogh P., Dobos A., Forgách A. Nagy B. Szűcs A. (eds.): *60 éves a Közgazdaságtudományi Egyetem. A Jubileumi Tudományos Konferencia alkalmából készült tanulmányok. 4. kötet*. Társadalomtudományi Kar. AULA, Budapest, pp. 215-226.

The Future of the Global Muslim Population 2014 Retrieved October 1st, 2017 from the World Wide Web from https://muslimstatistics.wordpress.com/2014/02/06/pew-fertility-rate-for-muslims-and-non-muslims-in-europe/

ÖSSZEFOGLALÓ

A középkorral foglalkozó történészek számára érdekes és izgalmas kérdést vet fel, hogy létezett-e görög püspökség a középkori Bács városában. A középkori magyar egyházi kultúrában vannak bizánci elemek, tagadhatatlan, hogy a görög egyházi kapcsolatok is szerepet játszottak a magyarság krisztianizációjában, azonban kérdéses, hogy görög rítusú egyházi intézmények léteztek-e a mai Bácska területén. A tanulmány a már megjelent és a még nem közölt szakirodalmat és forrásokat hasonlítja össze, elemzi, és ezek figyelembe vételével próbál választ adni a fent említett kérdéskörre.

Kulcsszavak: Bács, bács-kalocsai érsekség, Bizánc, kereszténység, ortodox vallás

APSTRAKT

Istoričarima, koji se bave srednjim vekom, fascinantna je tema da li je postojala grčka pravoslavna episkopija u Baču u srednjem veku. U srednjovekovnoj ugarskoj crkvenoj tradiciji postoje mnogobrojni vizantijski elementi, i ova činjenica potvrđuje da je grčka crkva igrala važnu ulogu u širenju hrišćanstva među Ugarima. Međutim, još uvek je diskutabilno da li su postojale grčke crkvene institucije u današnjoj Bačkoj. Ova studija analizira već izdatu i još ne publikovanu istoriografiju, literaturu i izvore u pokušaju da dâ odgovor na gore spomenuta pitanja.

Ključne reči: Bač, Bačko-Kaločka nadbiskupija, Vizantija, hrišćanstvo, pravoslavna vera

ABSTRACT

For medieval historians find the theory of the Orthodox Bishopric in Bač to be rather fascinating. In the medieval Hungarian church culture, there were undeniable elements from the Byzantine Orthodox Church. From these facts we can conclude that Orthodox Christianity took a really important place in spreading the faith of Jesus Christ in Hungary. However, we cannot be sure if there were Orthodox ecclesiastical institutions on the territory of modern Bačka. The aim of this study is to represent the historical research and resources, which were used in modern historiography so that we could address the issues of the Orthodox Bishopric of Bač.

Keywords: Bač, archbishopric of Bač - Kalocsa, Byzantium, Christianity, Orthodox Church

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 2-9
27-772-028.73(439 Bács) (091)
262.2(439 Bács)(091)
262.2(439 Kalocsa)(091)
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. június 16.
Az elfogadás időpontja: 2017. október 8.
Terjedelem: 174–182

PFEIFFER Attila
Újvidéki Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
attilapfeiffer88@gmail.com

ADALÉKOK A BÁCSI GÖRÖG PÜSPÖKSÉG KÉRDÉSÉHEZ

Additions to the question of existence of the orthodox episcopate in Bács

Prilozi u vezi pitanja postojanja pravoslavne episkopije u Baču

A magyar kereszténység kialakulásának vizsgálatakor fontos figyelembe vennünk a Kárpát-medencében a honfoglalást megelőzően már létező keresztény tradíciókat, vallásokat és a hittérítő munkát. Ebben a kérdésben semmiféleképpen sem lehet elhanyagolni a bizánci egyház szerepét. Metód, a görög hittérítő minden bizonnyal tevékenykedett a mai Pannónia területén, ám hatása a magyar kereszténységre vitatott. A magyarországi történészek többsége egyetért abban, hogy Metód munkássága nem hatott jelentős mértékben a magyarországi kereszténységre. Ezzel szemben a szláv[1], és benne a szerb történetírók meghatározónak tartják hittérítő tevékenységét a keresztény magyar állam kialakításában.

A 950-es évektől elterjed a magyarság körében a kereszténység. A Kárpát-medence keleti részében működő bizánci missziós püspökség jelenléte nem engedte, hogy a magyarok megtelepedését követően kivesszenek a keresztény tradíciók a Pannon-medencében. Taksony (950 után – 970-es évek eleje) magyar fejedelem 962-ben hittérítőket kért XII. János pápától, hogy ezzel megkerülje az ország keleti területein missziót folytató bizánci hittérítést.[2] A magyar küldöttség meghallgatásra talált Rómában, és a pápa 963 tavaszán Zacheus nevű papját a magyarok missziós püspökévé szentelte. Ezután két legátus kíséretében útnak indította Magyarországra az új missziós püspököt (Kristó 2007: 84–85). Mindezek ellenére a görög térítés is folytatódott. A görögök a térítést valószínűleg bolgár–szláv tolmácsok segítségével végezték, mivel a szlávokkal régóta együtt élő magyarok legtöbbje értett valamit szláv nyelven. Annak ellenére, hogy a magyarság teljes megtérítését nem a bizánci egyház végezte el, döntő szerepe volt a Bizánccal való kapcsolat megromlásának, sőt

[1] Ezek a történészek Ante Sekulić, Paškal Cvekan, Antun Lovrić, Rudolf Šmit és Richard Marsina.

[2] Ennek az az oka, hogy a magyarok ezekben az években továbbra is több portyázó hadjáratot folytattak déli irányba. A portyázó magyar seregek nemegyszer a bizánci fővárosig, Konstantinápolyig is eljutottak. Nyugat felé fordította a fejedelmi törzs vezetőit az is, hogy Bizáncban, illetve a bizánci keresztség elnyerésével az Árpádok csakis a második helyre szorulhattak volna. Ennek az az oka, hogy a Gyula törzs megelőzte az Árpádokat a bizánci kereszténység felvételében.

elmérgesedésének, melynek hatására Taksony fejedelem kezdeményezése nyomán Géza nagyfejedelem a magyar külpolitikát nyugati beállítottságúvá tette (Karácsonyi 1985: 4).

Géza fejedelem (972–997) valláspolitikáját az a meglátás irányította, hogy a magyarság törzsi-nemzetségi szervezete, a zsákmányszerző háborúi pusztulásba taszítják a nemzetet (Szántó 1984: 310–311). Különösen akkor vált veszélyessé a helyzet, amikor a német és a görög császár házassággal[3] megpecsételt szövetséget kötött, melynek következtében Magyarország harapófogóba került. Ebből a megfontolásból küldött követeket 972-ben Ottó császárhoz, azzal a szándékkal, hogy bejelentse megkeresztelési szándékát (Font 2004: 17). Bruno Sankt Gallen-i szerzetes munkájának köszönhetően megindult a magyarok megkeresztelkedése. 973-ban a quedlinburgi „nemzetközi tanácskozásra"[4] Géza fejedelem 12 főúrból álló követséget küldött. Még ebben az évben több mint ötezer előkelő magyart keresztelt meg ezek szolganépeivel együtt Bruno és paptársai. Ezzel megindult a nyugati rítusú kereszténység felvétele Magyarországon (Karácsonyi 1985: 5).

A keresztény magyar állam megalapítója I. (Szent) István (997/1000–1038) királyt a pogány magyarok keresztény hitre térítésében és az egyházszervezésben külföldről jött főpapok, így Asztrik-Atanáz és Szent Gellért segítették. Országa területén tíz egyházmegyét szervezett (Kristó 2007: 85). Esztergom és Kalocsa érseki székhely lett, és István további nyolc püspökséget alapított.[5] A tíz közül a legvitatottabb a kalocsai, későbbiekben bács-kalocsai egyházmegye. Vitatott témák közé tartozik, hogy mikor jött létre az egyházmegye, eredetileg érsekségként vagy püspökségként szerveződött-e meg, ha érsekségként, akkor mivel magyarázható az a tény, hogy a Magyar Királyság az egyház- és országszervezés időszakában két érseki székhellyel rendelkezett. Vitás kérdés továbbá, hogy miért éppen Kalocsán szervezett egyházmegyét István király[6], valamint hogy miért és mikor került át a

[3] II. Ottó német-római császár és a bizánci császár lánya, Theophanu házassága, melyet 972. április 14-én kötöttek.

[4] 973 húsvétján I. (Nagy) Ottó (936–973) német-római császár Quedlinburgban fejedelmi gyűlést tartott, amelyet a keresztény hatalmak találkozójának szánt. Géza ugyan személyesen nem ment el a gyűlésre, de tizenkét főúrból álló követséget küldött. A találkozó után a császár egy püspököt és papokat küldött Magyarországra, ezzel vette kezdetét a hittérítés, amely a fejedelmi család udvarhelyei körül indult meg. Bár Géza megkeresztelt uralkodó volt, címe, mindenekelőtt a koronázás hiánya miatt, még nélkülözte a keresztény király hivatalos elismertetését. A fejedelem számára a kereszténység nem vallási, hanem politikai kérdés volt, a kereszténység felvétele a külpolitikai biztonságot és a központosítás eszközét egyaránt jelentette.

[5] Ezek a püspökségek: a győri (1001), az egri (valószínű 1004), a pécsi (1009), a veszprémi (1009), az erdélyi (1009), a csanádi (1009) és váci (1009 után), valamint a bihari (1020-as évek).

[6] A tudomány a mai napig nem tud egységes választ adni arra a kérdésre, hogy miért alapított I. (Szent) István magyar király két érsekséget, egyet Esztergomban, egyet pedig Kalocsán. Kalocsa eredeti jogállásáról megoszlanak a vélemények. Számos kutató szerint I. (Szent) István király (997–1038) csak püspökséget hozott létre Kalocsán, és ez emelkedett valamilyen oknál fogva később, a XI. század közepéig érseki rangra. Érdekes tény továbbá az is, hogy a XII. században kelt oklevelekben a kalocsai vagy a bácsi érsek miért püspökként szerepel? Egyes kutatások ezt azzal magyarázzák, hogy az, aki írta ezeket a dokumentumokat, valószínűleg le kívánta minősíteni a kalocsai érseket. A két érsekség közötti rivalizálás tehát megfigyelhető. Az is vitás kérdés, hogy miért pont a jelentéktelen Kalocsa településre esett István király választása. Néhányan ezt a kelet-magyarországi hittérítéssel magyarázzák. Szerintük a keleti területeken élő magyarsághoz Kalocsa közelebb volt, és innen folytattak missziós tevékenységet. Ugyanakkor az sem elhanyagolható tény, hogy Erdélyben István király szervezett püspökségeket, így nem valószínű, hogy ez volt a valódi ok.

székhely Kalocsáról Bács városába. Magyarázható-e ez csupán azzal az egyszerűnek tűnő magyarázattal, hogy Bács jelentősebb település volt Kalocsánál, vagy esetleg mélyebbre kell ásnunk a kérdés megválaszolásához? Talán azért került át, mert már István király idején létezett ott latin püspökség? Boba Imre úgy vélte, hogy a bácsi egyházmegyét akkor csak újjászervezték, mely így a sirmiumi püspökség nyomába lépett.[7] Néhány magyarországi történész elképzelhetőnek tartja, hogy a XI. század első felében volt a településen püspöki székhely.[8] Nem mindennapi az a tény sem, hogy bár kialakult az új székhely, a korábbi sem vesztette el jelentőségét, így a XII. század folyamán kétközpontú egyházmegyévé alakult. Fontos továbbá azon is elmélkedni, hogy Bácsban az érseki székhely áthelyezése előtt, vagy akár azzal együtt létezett-e görögkeleti püspökség. Ezt a felvetést a szerb és a magyar történészek közül is többen elképzelhetőnek tartják.[9]

Érdekes tény, hogy a Pannon-medence hosszú ideig volt különféle népek otthona, főleg a népvándorlás idején, majd az azt követő időszakban. Ezeknek a népcsoportoknak, ha meg akartak maradni a Kárpát-medencében, be kellett illeszkedniük a keresztény Európába. Ehhez pedig arra volt szükség, hogy felvegyék a kereszténység valamelyik formáját, vagy a keletit, vagy a nyugatit. Azt, hogy melyik nép melyik hitre tért át, melyik egyház tagja lett, nagyban befolyásolta az adott terület földrajzi elhelyezkedése, hogy Konstantinápolyhoz vagy Rómához volt-e közelebb. Továbbá hatottak rá a szomszédos népek, illetve az, hogy melyik egyház küldött hittérítőket közéjük. A Pannon-medencébe a VI. században letelepedett szláv népcsoportokhoz Bizáncból érkeztek hittérítők, a szaloniki testvérpár, Cirill és Metód személyében.[10] Metód missziós tevékenysége bár vitatott, feltételezhetjük, hogy hatással volt a Magyarországon kialakult egyházi szervezet alakulására (Karácsonyi 1985: 6).

A magyar krisztianizációban szerepet játszott a bizánci kereszténység, így az ország déli, keleti felére, a bizánci kereszténység területével határos részekre kiterjedő kalocsai érseki tartományt megpróbálták Bizáncból eredeztetni. Először 1971-ben Oikonomidés tett erre kísérletet (Oikonomidés 1976: 524–533), majd a magyar bizantinológiában az 1990-es évek közepén Baán István (Baán 1995: 1167–1170). A feltevés alapját az adta, hogy 1028 januárjában, Konstantinápolyban, a pátriárka zsinatán említették Joanneszt, Turkia metropolitáját. Turkia a bizánci forrásokban Magyarország megjelölésére is szolgált, ezért Oikonomidés úgy gondolta, hogy az említett főpap Magyarországról egy görög rítusú érsekség vezetőjeként érkezett a zsinatra. Joannesz érseket a metropoliták névjegyzékének végén említették, tehát a szerző szerint nem lehetett régi alapítású az egyházmegyéje. A Kárpát-medencei görög érsekség létrejöttét így a bizánci–magyar kapcsolatok rendeződése

[7] Boba Imre saját véleményét nem jelentette meg, kéziratban maradt munkáját a hagyaték szakmai gondozója, Petrovics István adta ki 2005-ben.

[8] A Romsics Ignác által szerkesztett *Magyarország története* című sorozatkötetben a Font Márta által írt Államalapítás 970–*1038* kötet 51. oldalán a magyarországi egyházszervezet kiépítését tekinthetjük meg. E térkép szerint talán létezett Bácsban 1030-ban püspöki szék, de mivel az évszám mellett kérdőjel található, nem tudhatjuk biztosan, hogy a szerző csak az évszámban kételkedik-e, vagy esetleg magának a püspökségnek a létezésében is.

[9] Ezek a történészek közé tartozik a Magyarországon tevékenykedő Gyóni Mátyás és Baán István.

[10] Bizánci hittérítők, akik a IX. században végeztek hittérítő munkát a szlávok körében.

jeleként az 1002–1028 közötti időszakra helyezte, amelynek feladata lett volna a konstantinápolyi pátriárka fennhatóságát elismerő, tehát a bizánci rítus szerint megkeresztelkedők egyházba szervezése (Beck 1980: 129). Baán István szerint a bizánci magyar metropolita tisztség a 12. század végéig fennállt. Megszűnése összefüggésben volt a Bizánci Birodalom hanyatlásával. Az érsekség egy Antonius nevű vezetőjéhez tartozónak gondolta azt az ismeretlen helyen előkerült ólompecsétet, amelynek körirata „Antonius protosynkellosnak és Turkia elnökének pecsétje". Előkerült egy másik, ugyancsak 11. századra keltezett ólompecsét, amelynek körirata: „Uram, segítsd meg Theophylaktost, a türkök püspökét" (Moravcsik 1934: 253). A türkök főpapjához kapcsolt pecsétek száma azóta tovább bővült. Laurent 1965-ben egy harmadik pecsétet is közreadott, amely egy Démétrios nevű püspöké volt. Hátoldalán lévő felirat a következő: „Védj meg engem, Démétriost, a türkök papját!" és pecsétábráján Szűz Mária mellképe szerepel „Isten Anyja" felirattal. A görög metropolita központjának a külföldi szerző Bácsot tartotta (Koszta 2014: 102–103).

Talán ma is az egyik legvitatottabb kérdések közé tartozik az, hogy Bács városa lehetett-e székhelye valamely görögkeleti püspökségnek? A délszláv történetírók közül a témával kapcsolatban Ante Sekulić, Antun Lovrić és Paškal Cvekan osztják azt a véleményt, miszerint a Bácsban létesült püspökséget talán Jusztiniánusz bizánci császár alapíthatta, és később Szent Metód emelte érseki rangra 868-ban, amikor is a pápa őt Rómában Pannónia érsekévé nevezte ki (Sekulić 1978: 19, Lovrić 1975: 3, Cvekan 1985: 14–15). Az írott emlékek hiányában erre a kérdésre nem tudunk egyértelmű választ adni.

Rajtuk kívül néhány magyar történész is, mint például Gyóni Mátyás és Baán István, elképzelhetőnek tartja, hogy a szerémségi püspökség székhelye lehetett Bács városa. A fent említett történészek többsége Kinnamosz bizánci történetíróra[11] és Idrisi arab utazóra hivatkozik. Kinnamosz 1164-ben feljegyezte, hogy „Pagatzion… város metropolisa a sirmioniaknak, itt tartózkodik a nép főpapja…" (Moravcsik 1934: 221). A város elnevezése, melyet Kinnamosz a munkájában használ, a Pagatzion, feltehetően az ómagyar eredetű Bayacsi elnevezésből ered (Стојковски 2010: 380–381). A 12. század közepi Bácsról szóló információk, továbbá az, hogy Bácsnak volt görög neve, Pagatzion, nem igazolják az érseki központ görög voltát. A bácsi székeskáptalan korai említése viszont egyértelműen cáfolja azt, mivel a bizánci egyház nem ismerte a székeskáptalan intézményét (Koszta 2014: 102). Idrisi Bácsról írt híres művében[12] megtudhatjuk, hogy „híres város, amelyet a többi nagyváros mellett tartanak számon. Itt piacok, kereskedések, iparosok és görög tudósok találhatók…" (Elter 1985: 59). Azok a történészek, akik Idrisire hivatkoznak, úgy vélik, hogy munkájában a „görög tudósok" bizánci egyházi személyek, hisz a középkorban szinte csak az egyház tagjai lehettek művelt emberek.

Baán István egy, az 1980-as években előkerült 12. századi bizánci püspökséglistával (notitia episcopatuum)[13] bővítette az esetleges magyarországi görög érsekséggel kapcso-

[11] Joánnész Kinnamosz görög történetíró, aki a XII. században élt. Munkájában Mánuelosz Komnénosz bizánci császár hadjáratairól tudósít a Magyar Királyság elleni háborúkban.
[12] Idrisi XII. századi arab utazó, aki útleírásában a mai Bácsról és környékéről is beszámol.
[13] Notitia episcopatuum: püspökségi jegyzékek, összeírások.

latba hozható források számát. A felsorolás a 60. helyen említi Turkia metropoliáját. Alapítását Baán Szent István uralkodásának második felére helyezi. Az említett lista 61. helyén sorolják fel az orosz érsekséget, amelyről az első adat 1039-ből származott. A bizánci érsek alá tartozónak gondolja a veszprémvölgyi görög apácamonostort, amely görög nyelvű alapítólevele szerint közvetlenül egy metropolita alatt állt. A szerinte az 1018 előtt alapított veszprémvölgyi monostor[14] is a görög érsek alá tartozott, így az érsekség létrejöttét az 1010-es évek közepére helyezte. Megalapításában döntő szerepet lát a Szent István és II. Basileos császár (976–1025) között létrejött szövetségnek, amelyet Imre herceg és egy ismeretlen nevű bizánci hercegnő házasságával is megszilárdítottak. A dinasztikus házasságot és a görög érsekség alapítását úgy tekintette, hogy Szent István uralkodásának második felében határozottan Bizánc irányába orientálódott volna (Baán 1995: 1167–1170). Baán István a Szegeden kiadott tanulmányában az ortodox érsekséget Kalocsával azonosította, amely alá rendelték a korábban alapított három görög püspökséget, az erdélyi, a bihari és a csanádi egyházmegyéket. Álláspontja szerint tehát a görög érsekséggel mintegy összefogták a kelet-magyarországi görög püspökségeket. Így 1015 előtt a nyugati országrészben latin rítusú püspökségeket, míg a Dunától keletre görög püspökségeket alapítottak volna. A latin esztergomi és a kalocsai bizánci érseki tartomány szerinte a 11. században békésen megfért egymás mellett. A szegedi tanulmány (Baán 1995: 16–26) szerint a görög érsekség a 12. század elejére latin rítusúvá alakult át, mivel a Hartvik-legenda[15] már azt állítja, hogy Kalocsa kezdettől fogva latin volt. A latin főpapoknak köszönhetően Kalocsa lassanként de facto kikerült a pátriárka ellenőrzése alól, de továbbra is voltak görög papjai és egyházi közösségei (Baán 1995: 19–26). A másik, a Századokban megjelent rövid tanulmány szintén hangoztatja, hogy a görög érsekség alapítása előtt voltak már bizánci püspökségek Magyarországon, így a metropolia valójában a görög egyházszervezet összevonását jelentette, és a 12. század végén szűnt csak meg. Feltevésszerűen ugyan, de Turkia metropoliáját a bácsi érsekségnek gondolja, amelyet 1135-ben egyesítettek a latin szertartású Kalocsával. Baán István mindkét tanulmánya kidolgozatlan rövidsége és ellentmondásai okán csak a téma vázlatos felvetésének tekinthető. A magyarországi görög egyháztartomány létét szinte visszhang nélkül elutasította a magyarországi szakirodalom (Koszta 2014: 103).

Szent István egy önálló, a német birodalmi egyháztól és a bizánci császár felügyelete alatt álló görög egyházszervezettől független, közvetlenül a Pápaság alá tartozó egyházigazgatás kialakítására törekedett. A politikai és kormányzati szempontból meghatározó püspökségi szervezetben így nem kapott szerepet a Német Birodalomhoz hasonlóan Bizánc sem. A görög kereszténység kizárólag a kormányzati szempontból másodlagos monasztikus egyházszervezetben lehetett jelen, de abban is számszerűen messze lemaradva a bencések monostoraitól (Koszta 2014: 107).

[14] A veszprémvölgyi görög apácák kolostorának romja Veszprém legrégebbi ismert épületegyüttese. A kolostort, Magyarország egyik legkorábbi női zárdáját az első ezredforduló táján (1018-ban) Szent István alapította a fia, Szent Imre királyfi bizánci felesége kíséretében érkező bazilissza (görög ortodox) apácák számára.
[15] Szent István legkésőbb született élettörténete, mely felhasználta az előző két, hasonló tárgyú legendát, Hartvik püspök munkája, és a középkorban István király hivatalos életrajzává vált. E legenda szerkesztményről és szerzőjéről szól ez az írás.

A Baán István által bizáncinak gondolt keleti egyházmegyék főpapjainak nevei között egyet sem találunk, amelyről bizton állíthatjuk görög származását. A Baán István által gyanúba hozott, 1050/1051-ben említett György kalocsai érsek sem tekinthető annak. Ezt igazolja, hogy IX. Leó pápa környezetében említik a források, a pápával és a kíséretében lévő francia püspökökkel közösen vesz részt Lotharingiában latin liturgikus tevékenységekben (Gombos 1937/1938: 1451, 1641). A turkiai érsekséget említő püspökséglista sem tekinthető teljes mértékben megbízható forrásnak. Georg Beck kiváló bizantinológus szerint az ún. notitia episcopatuum összeírásokat sem lehet teljesen vitán felül álló forrásnak tekinteni. Ezek a listák esetenként csak az igényeket, nem pedig a tényleges valóságot tükrözik. Egyáltalán nem biztos, hogy a bennük megnevezett püspökség a valóságban is létezett az összeírás idején (Beck 1959: 148). A szóban forgó 1981-ben előkerült notitia episcopatuum lista pedig nem említi az esetleges magyar érsekség székhelyét, mindez inkább annak missziós eredetét és igényfenntartó jellegét mutatja (Koszta 2014: 105).

Baán Istvánon kívül a magyar történészek közül még Gyóni Mátyás tartja elképzelhetőnek azt, hogy Bácsban görög egyházi központ létezhetett. Gyóni Kinnamosz munkáját kommentálva azt a megjegyzést teszi, hogy Bács e vidék városainak egyházi központja, vagyis a metropolisza. Továbbá hozzáfűzi, hogy a lakosság a keleti egyházhoz tartozik, és ezért Bizánchoz húz (Gyóni 1939: 104–105). Boris Stojkovski, szerb történész azt tartja lehetségesnek, hogy Bács volt a szerémi egyház központja, mivel ott biztosan élt ortodox vallású lakosság (Стојковски 2010: 381). Ezt a tényt igazolja Makk Ferenc és Koszta László is, bár ők cáfolják azt az elképzelést, miszerint Bácsban görög egyházi központ létezett volna (Makk 2000: 21–22).

Györffy György 20. századi magyar történész szerint a Sirmiumban régóta létező görög püspökséget Salamon király (1063–1074) és Géza herceg 1071–72-es hadjárata után Bácsra telepítették. A bács-szerémi görög püspökség és a kalocsai római érsekség egyesült aztán a 11. század végén napirendre tűzött uniós kísérletek nyomán a bács-kalocsai érsekségben, s az egyházmegye élére római érsek került. Az egyházmegyének azonban két székhelye és két székeskáptalana maradt, Bácson pedig még egy ideig tovább létezett a görög egyházi testület (Györffy 1952: 340–343). A jelenkori magyarországi történészek nem egyeznek Györffy elméletével.

A Kalocsán, majd a 12. század elejétől jobbára Bácsott székelő érsekek egyértelműen a magyar király környezetéhez tartoztak, és kizárható, hogy Bizáncból érkeztek volna. Kalocsa 12. század eleji latin jellegét megcáfolhatatlanul bizonyítja, hogy főpapja 1104 táján

a pápától kapta palliumát.[16] A 11–12. századi magyar egyházi kultúrában természetesen vannak a bizánci kereszténységből átvett elemek. Így tagadhatatlan, hogy a bizánci egyházi kapcsolatok is komoly szerepet játszottak a magyarság krisztianizációjában, azonban vitán felül áll a latin kereszténység dominanciája. Elképzelhetetlen, hogy ha közel két évszázadon keresztül egy görög érseki tartomány működött volna Magyarországon, akkor a korabeli írásbeliségben, könyvmásolásban, illetve az egyházi művészetben ilyen alárendelt szerepet kapott volna a görög egyház kultúrája. Egyetlen görög nyelvű Árpád-kori oklevelet ismerünk, a veszprémvölgyi monostor alapítólevelét (Koszta 2009: 70–71).

Összegzés

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a bizánci kultúra és az ortodox kereszténység hatását nem lehet figyelmen kívül hagyni, hiszen a bizánciak kezdték meg a dél-magyarországi és erdélyi törzsek megtérítését a 10. század közepén. Az eddigi kutatások bebizonyították, hogy a bizánci egyháznak volt befolyása a magyarországi egyházi életre is. A 11. és 12. századi politikai eseményeket szem előtt tartva úgy véljük, hogy a 11. század második felétől egészen a 12. század második feléig létezhetett görög rítusú püspökség Bács városában. Erre utalnak Idrisi arab utazó és Kinnamosz bizánci történetíró leírásai is. Ezekből megtudhatjuk, hogy a városban élhettek ortodox kereszténységet valló lakosok, akik könnyen lehet, hogy görög nemzetiségűek voltak. Annyi biztos, hogy a néhai Magyar Királyság és a Bizánci Császárság határaitól nem messze levő Bács városa mindkét vallás központja lehetett a fent említett századfordulókon. A Sirmiumban régóta létező görög püspökséget az 1071–72-es hadjáratok után Bácsra telepítették. A bács-szerémi görög püspökség és a kalocsai római érsekség egyesült aztán a 11. század végén napirendre tűzött uniós kísérletek nyomán a bács-kalocsai érsekségben, sőt a kalocsai érsekek is áthelyezték központjukat Bács városába. Ezt a tényt támasztják alá forrásaink, melyekben az érsekek bácsi érsekként szerepelnek.

[16] Pallium (vállszalag), eredetileg a bizánci udvar ceremóniájából származó méltóságjelvény volt, amely Nyugaton kezdetben csak a pápát illette meg. A pápa idővel – elsősorban Nagy Szent Gergely pápától kezdve – különös kegyének jeleként egy-egy alkalommal távoli főpapoknak is adományozott palliumot. A pallium a 8. század végén, a 9. század elején vált az érsekek jelvényévé. A Pápaság ezután kialakította a pallium adományozásának új aktusát, amely az érsekek megerősítésével volt összekötve, s úgy állították be az érseki hatalmat, hogy az a pápai autoritásból ered. A 10. századi palliumadományozó privilégiumokból kitűnik, hogy a pápák a pallium átvételétől és az eskü letételétől tették függővé a suffraganeusok ordinálásának jogát. Azonban ezt a gyakorlatot csak a 11. század közepe után lehetett rendszeresen alkalmazni, de kötelező érvényűvé csak a 12. század végén tudták tenni a pápák, és a leendő érsekek római utazásával (visitatio luminum apostolorum) kötötték össze. További érseki jelvények az érseki kereszt és az ún. naccus, az a bíborszínű lepel, amellyel az érsekek lovaikat letakarhatták. Az érseki insigniák viselése korlátozott volt, csak saját érseki tartományon belül, az engedélyezett napokon – általában nagyobb egyházi ünnepeken és az egyházmegye patrónusának ünnepein – hordhatták. Pápa vagy legatus de latere előtt az érsekek szintén nem használhatták jelvényeiket. A 11. századtól néhány püspökség is kapott palliumviselési jogot.

Források

Elter István (1985): Magyarország Idrisi földrajzi művében *(1154), Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae*. Acta Historica 87, Szeged

Gombos, Albinus Franciscus (1937–1938): *Catalogus fontium historiae Hungaricae II*, Budapest

Moravcsik Gyula (1934): *A magyar történet bizánci forrásai*, Budapest

Szakirodalom

Baán István (1995): „Turkia metropóliája" Újabb adalék a bizánci egyház történetéhez a középkori Magyarországon, *Századok,* 129, Budapest

Beck, Hans-Georg (1959): *Kirche und theologische Literatur im byzantischen Reich*. München

Cvekan, Paškal (1985): *Franjevci u Baču*. Virovitica

Elter István (1985): Magyarország Idrisi földrajzi művében (1154). *Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae*, Acta Historica 87, Szeged

Font Márta (2009): Államalapítás 970-1038, Romsics Ignác (szerk.): *Magyarország története 2*. Budapest

Gyóni Mátyás (1938): *Magyarország és a magyarság a bizánci források tükrében*. Budapest

Győrffy György (1952): *Az Árpád-kori Magyarország történeti földrajza I*. Budapest

Karácsonyi János (1985): *Magyarország egyháztörténete*. Budapest

Koszta László (2012): *Fejezetek a korai magyar egyház történetéből*. Doktori értekezés, melyet a Szegedi Tudományegyetemen védett meg.

Kristó Gyula (2007): *Magyarország története 895-1301*. Budapest

Lovrić, Antun (1975): *Iz prošlosti Bača*. Bač

Makk Ferenc (2000): A kalocsai érsekség bácsi székhelyének létesítéséről, Koszta László (szerk.): *Kalocsa történetéből*. Kalocsa

Moravcsik Gyula (1934): *A magyar történet bizánci forrásai*. Budapest

Oikonomidés, Nicolaos (1976): *Á Propos des relations ecclésiastiques entre Byzance et la Hongrie au XIe siècle: le métropolite de Turquie*, Revue des Études Sud-Est Européennes 9, London

Sekulić, Ante (1978): *Drevni Bač*. Split

Szántó Konrád (1987): *A katolikus egyház története*. Budapest

Стојковски, Борис (2010): Бач средиште сремске цркве? Српска теологија данас, I књига, Београд

ÖSSZEFOGLALÓ

A hatalom és a politika gyakran használja saját reprezentációjára, legitimitása erősítésére a művészeteket és a művészeket. Ennek érdekében minden művészeti ágat felhasználnak, de kitüntetett szerepe van az építészetnek és a szobrászatnak, amely a hatalom tereinek kijelölésében is jelentős szerepet játszik. A hatalom a művészeti reprezentáció érdekében állami megrendelésekkel támogatja azokat, akik kultúrpolitikáját elfogadják. Kérdés, hogyan éri el a hatalom ezt az elfogadást? Érvényesülhet-e a hatalom ízlésének, ideológiájának megfelelve a művészi szabadság? Sikeres lehet-e a politikai törekvések művészetek általi legitimációja? Jelen tanulmány ebben a kontextusban vizsgálja a magyarországi művészetpolitikát, a művészet és a hatalom viszonyát, közelebbről a Kádár-korszak, elsősorban Aczél György által kialakított, a támogatás – tűrés – tiltás által behatárolt gyakorlatát, felvázolva a korábbi művészetpolitikákhoz fűződő álláspontját is. Tanulmányom a Kádár-kori művelődéstörténet, művészettörténet jobb megértését szolgálja.

Kulcsszavak: kultúrpolitika, három T, Aczél György, művészetek, reprezentáció

ABSTRACT

Politics and power have a tendency to utilize art and artists for their own representation and strengthen their legitimacy. To achieve this goal, they make use of all forms of arts, however architecture and sculptures have a major role in signifying the spaces of power. Power also acts as a sort of patron in order to have itself artistically represented and provides financial resources to those who embrace its cultural policies. How is this influence achieved? Can artistic freedom assert itself while pleasing the taste and ideological sense of the given regime? How successful can the desired legitimization process be? It is this framework within which the present study examines Hungarian cultural policy and relations between art and state, with a special emphasis on the so-called "three T" system (support-tolerate-ban), created by György Aczél, the unofficial head of all cultural activities for most of the Kádár era and his attitude towards the policies of former regimes.

I hope that this paper has the potential to contribute to the study and education of cultural history and the history of art.

Keywords: Cultural Policy, "three T" system, György Aczél, History of Art, Representation

Évkönyv 2017, XII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 930.85
7.072.2
7.011.3"19"
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. szeptember 26.
Az elfogadás időpontja: 2017. november 14.
Terjedelem: 183–192

T. Molnár GIZELLA
intézetvezető főiskolai tanár,
dékánhelyettes
Szegedi Tudományegyetem
JGYPK
Felnőttképzési Intézet
molnarg@jgypk.szte.hu

MŰVÉSZETPOLITIKA ÉS HATALMI REPREZENTÁCIÓ A KÁDÁR-KORBAN

Cultural Policy and the Representation of Power in the Kádár Era

*Politika umetnosti i reprezentacija vlasti doba Kadar*a

Ha visszatekintünk a történelemben, már az ókortól kezdve azt tapasztaljuk, hogy a mindenkori hatalom kihasítja és kialakítja magának a közösségi környezetből azokat a tereket, amelyekkel saját erejét reprezentálni, uralkodását legitimizálni kívánja: kijelöli a hatalom tereit. Ezt szolgálták a római császárok diadalívei, emlékművei, a középkor egyházalapításai és uralkodói székhelyei, a francia forradalom reprezentatív helyszínei éppúgy, mint a huszadik század diktatúráinak jellemző színterei, mint pl. a moszkvai Vörös tér. Ennek a jelenségnek az egyik velejárója a közösségi terek kisajátítása, a politikai szándékoknak megfelelő vizuális jelekkel való ellátása, a hatalom reprezentációja. Az aktuális ideológia tárgyiasítását jelenti a közterületek el-, ill. átnevezése is, valamint a térstruktúra megváltoztatása, monumentális alkotások reprezentatív felvonultatása (Szirmai, 2014). Tehát nem csak a terek kisajátítása a cél (beleértve a virtuális tereket is), hanem azokat ki is kell tölteni tartalommal, nevezetesen műalkotásokkal. Ebből adódóan elmondhatjuk, hogy a mindenkori hatalom a művészeteket és a művészeket is gyakran használja saját reprezentációjára, legitimitása erősítésére, még akkor is, ha ez a törekvés gyakran erősen kontraproduktív, bár ezt az aktuális hatalom nem feltétlenül érzékeli, de ha mégis, a törekvése csak még erősebb lesz. A cél érdekében minden művészeti ágat felhasználnak, de az ókortól kezdve kitüntetett szerepe van az építészetnek és a szobrászatnak, amely a hatalom tereinek kijelölésében is komoly szerepet játszik. Persze az irodalom, zene, film, a többi képzőművészeti ág stb. hasonlóképpen alkalmas a hatalmi reprezentációra, és az újabb kori hatalmak kellőképpen használják is (l. Hitler és a filmművészet, vagy Lenin közismert nyilatkozata a filmről), de talán mégis kevesebb embert ér el, mint az állandóan és mindenki által használt közterek. A hatalom a művészeti reprezentáció érdekében a me-

cénás szerepét is vállalja, állami megrendelésekkel, megjelenési lehetőségek biztosításával támogatja azokat, akik kultúrpolitikáját elfogadják, s megfelelnek a kialakított művészetpolitikai elvárásoknak. Hiszen a művészek személye, tekintélye, társadalmi elfogadottsága maga is legitimizációs elem. Örök kérdés ugyanakkor: érvényesülhet-e a hatalom ízlésének, ideológiájának megfelelve a művészi szabadság? Meddig tart a művészet autonómiája? Jelen tanulmány ebben a kontextusban vizsgálja a magyarországi művészetpolitikát, a művészet és a hatalom viszonyát, közelebbről a Kádár-korszak elsősorban Aczél György által kialakított, a támogatás – tűrés – tiltás által behatárolt gyakorlatát, felvázolva a korábbi művészetpolitikákhoz fűződő álláspontját is.

Kiindulópontként használhatjuk a művészet és a hatalom viszonyának jellegzetes szegmensét, a kitüntetések, díjak hatalom általi adományozását. A tekintélyuralmi rendszerek és a diktatúrák előszeretettel alkalmazzák ezt az eszközt egyrészt a művésztársadalom megnyerésére, másrészt jutalmazására, ami persze nem feltétlenül tükrözi minden esetben a művészi teljesítményt is. Magyarországon a modern kori kitüntetések története a Horthy-korszakban kezdődött el a Corvin-rend megalapításával, melynek tagságát a kulturális elitből, tudósok, írók, művészek közül választották ki (Romsics, 2015: 385). A pártállam, az egypárti diktatúra kiépülése még nem fejeződött be, amikor 1948-ban, március 15-e tiszteletére az országgyűlés – a korábbi Corvin-rend helyett, azt felülírva – megalapította a Kossuth-díjat, amely napjainkig a legmagasabb állami kitüntetés, azonban az odaítélés feltételei és módja többször módosult az eltelt évtizedekben. Ezt követően a művészek legmagasabb kitüntetése is ezzel a díjjal történt, s emellett 1950–58 között művészeti áganként alapítottak újabb – kisebb presztízsű – díjakat (Erkel-, Jászai Mari-, József Attila-, Munkácsy-, Balázs Béla-díj), valamint a Kiváló és Érdemes Művész címeket, amelyekkel nyugdíjkiegészítés is járt. A személyi kultusz időszakában a díjak adományozása teljes egészében Rákosi döntésén múlott, de a Kádár-korszakban is a pártvezetés döntött a díjazottakról. Voltak, akik többször is kaptak pl. Kossuth-díjat, különösen az ötvenes években, voltak azonban, akik művészi teljesítményük alapján már régen kiérdemelték volna, azonban politikailag nem voltak a hatalom számára elfogadhatóak. A korábbi keresztény nemzeti kultúra ideálja az ötvenes évekre egyébként is teljesen háttérbe szorult, az oktatást, a kultúrát, a művészeteket az ideológia és a propaganda eszközévé tették, államosított, centralizált intézményrendszer kereteibe szorították. A műveltséghez és a művészetekhez kapcsolódó fogalmak mindegyike kiegészült a szocialista jelzővel, szocialista irodalomról, színházról stb. lehetett csak szó, a lényeg azonban a tartalmi egységesítés és a redukció volt, ami a művészetek esetében a szocialista realizmus, majd a sematizmus egyeduralmába, a kulturális forradalomnak nevezett központosításba torkollt (Kósa, 1998: 493). Kultuszminiszterről, miniszteri koncepcióról többé szó sem volt, a pozíció kiüresedett, helyette a párt ideológiai iránymutatása, az alkotókra nehezedő nyomása tapasztalható. A művészeket szovjet mintára különböző szövetségekbe terelték (Írószövetség, Képzőművészeti Szövetség stb.), és csak az az alkotó érvényesülhetett, kaphatott megrendeléseket, lehetőségeket, aki tagja volt ezeknek. A hatalom viszonya a művészethez ambivalens volt, hiszen a legitimációhoz, a hatalom reprezentációjához szüksége volt a művészekre, ugyanakkor tartott is a

művészektől, sőt, az értelmiségtől általában. Másfelől a művészek autonómiája is teljesen megszűnt, vagy önként, vagy kényszer hatására igazodtak az elvárásokhoz, hiszen ők meg a hatalomtól tartottak, és erre minden okuk megvolt.

A Kádár-korszak viszonyai hasonlóan alakultak, a pártirányítás továbbra is fennmaradt, azzal a különbséggel, hogy a hatvanas évek közepére a diktatúra enyhült, s a művészetekből a sematizmus szélsőségeit kiszorították. Ennek a folyamatnak az alapját az MSZMP 1958-as párthatározata jelentette, amely hivatkozási alapot nyújtott a művészekkel való „puhább" bánásmódhoz és a 3 T elvének megszületéséhez is: „a párt és a kormány elsősorban a szocialista realista alkotásokat támogatja, de nyilvánosságot biztosít más haladó irányzatoknak is, melyek nem állnak szemben a népi demokráciával" (Révész, 1997: 82). A művészeti ágakhoz kapcsolódó szervezeteket újraszervezték az új szabályok szerint, ami egyben a művészek mindennapos politikai szerepvállalásának megszűnését, és a szövetségek politikai súlyának csökkenését is jelentette. Pl. az Írószövetségbe az alkotókat egyedi megállapodások alapján engedték vissza, mint ahogyan ezzel együtt az irodalmi közéletbe is. Ezekért cserébe kétes értékű szabadságot kaptak: megszűnt a kötelező agitáció nyűge, de egyszersmind tanácsos volt a politikai szereplést is elhagyni. „Azaz nemcsak szabadott most már apolitikusnak lenni, de […] ez volt a követendő magatartás" (Kalmár, 2014: 137). Így aztán a kádári „aki nincs ellenünk, az velünk van" kompromisszumajánlat a művészetekben a 3 T elvében csapódott le, és Aczél György közvetlen irányításában – amely mögött mindig ott volt Kádár véleménye – realizálódott, alapját a kultúra valamennyi területén érvényesülő „kétfrontos harc" jelentette (Standeisky, 2005: 271–280). Aczél több írásában deklarálja is a művészeti irányítás alapvetését. „Az elmúlt húsz év gyakorlatában fokozatosan érvényesült az az elv, hogy művészeti életünkben a legnagyobb támogatást a szocialista törekvéseknek kell nyújtani. […] A stílusvitákat hatalmi szóval, rendeletekkel nem lehet eldönteni […] Így tehát nem zártuk ki, sőt megteremtettük annak a lehetőségét, hogy nálunk olyan művészek is alkothatnak, akikben – s akiknek műveiben – még jelen vannak a polgári, kispolgári világszemlélet bizonyos elemei" (Aczél, 1978: 4).

A korábbi támogatott, illetve tiltott kategóriák között tehát megjelent a tűrt kategória, ami az alkotói szabadságnak legalább az illúzióját biztosította, s nem kényszerítette a művészeket a teljes önfeladásra vagy az elhallgatásra. Igaz, hogy a legfontosabb cél a polgári és kispolgári ízlés és magatartás elleni szakadatlan küzdelem, hiszen az folyamatosan jelen lévő és veszélyes tényező a művészetben, akár nacionalista, konzervatív, akár modernista, nyugatimádó tendenciákat mutat (Aczél, 1970: 29), mégis tudomásul kell venni ezek jelenlétét. „Világosan látta a párt, hogy csak akkor nyerhetjük meg az értelmiséget, ha […] nem mondunk le egyetlen olyan emberről sem – még ha egy időben éles harcunk volt is vele – akit becsülete, tehetsége eljuttathat vagy visszahozhat a néphez, a szocializmushoz" (Aczél, 1978: 2).

A tiltott kategória ugyanakkor már nem volt egyenlő az életveszéllyel, de a szembeszegülő művész bizonyosan marginális helyzetbe került. Ehhez járult Aczél György személyes „offenzív kegygazdálkodása", a művészekkel való személyes kapcsolattartása, amely felváltotta a korábbi Révai-féle szervezetközpontú, erőszakra épülő és bürokratikus művé-

szetpolitikát, Aczél személyes, közvetlen kapcsolatot tartott a művészekkel, „emberközeli" igyekezett lenni (Révész, 1997: 149). Ugyanakkor viszont soha nem lehetett tudni, kiből mikor lesz kegyvesztett, az elvárások gyakran változtak, és legtöbbször informálisak voltak, mint ahogyan a döntések is (Révész, 1997: 146). A struktúrák átrendeződését több tényező is befolyásolta, és a szovjetrendszer vezetése bizonyos mértékig támogatta is azt, de az irányítást a politika nem engedte ki a kezéből, viszont változtak a befolyásolás módszerei. Az új korszakban a hatalom az állami szubvenciók rendszerére támaszkodott, az elosztás révén akart irányítani, de abban a biztos tudatban, hogy szükség esetén hatósági eljárásokkal, el- és betiltásokkal közbe tud avatkozni (Kalmár, 2014: 138). Ugyanakkor Aczél tévedhetetlen ízléssel választotta ki a legnagyobbakat, akik a többi alkotó előtt is példaként álltak, és akiknek a megnyerése a legnagyobb haszonnal járt a hatalom reprezentációja számára. Épp ezért esztétikai szempontból is számos kiemelkedő alkotás és életmű született, amelyek emellett a szocialista művészetpolitika, és egyáltalán a rendszer sikereként is elkönyvelhetőek voltak. Ennek bizonyítására egy 1978-ban született írásában Aczél elégedetten nyugtázza: „A hatvanas években a szocializmus eszméi és hazai gyakorlata mellett tett hitet Déry Tibor, Illyés Gyula, Németh László, Veres Péter és sok más felénk forduló és velünk dolgozó alkotó" (Aczél, 1978: 12). Nem véletlenül teszi közzé azt sem (az író szavait szó szerint is idézve), hogy Németh László Moszkvába utazott baráti látogatásra, ahol pohárköszöntőt mondva a szovjet viszonyokat jellemezve „egy könnyebb, boldogabb korról" beszélt. Mint ahogyan az sem véletlen, hogy írásában beszámolt Déry Tibor bécsi felolvasóestje kapcsán a helyi sajtónak tett nyilatkozatáról is, amelyben Déry kijelenti: „Szabadon írhatok, azzal a megszorítással, hogy írásom ne irányuljon a szocializmus ellen […] Magyarországon ma a korábban nekünk hiányzó emberi jogokat és emberi méltóságokat illetően olyan sok minden megvalósult" (Aczél, 1978: 13). Tehát mindenki megnyugodhat, Magyarországon a művészek boldogan és szabadon alkothatnak, egyetértenek a regnáló hatalommal, s ha ilyen nagynevű írók ezt teszik, akkor itt minden rendben is van, a hatalom legitim! Aczélnak ez a törekvése tehát – kevés kivétellel, mint pl. Mészöly Miklós – sikerrel is járt. Sokszor elég volt az is, ha az illető művész nyilvánosan mutatkozott Aczéllal, vagy épp Kádárral, annak is üzenet értéke volt. Ezt a nyilvánosságnak szánt üzenetet erősítették az MTI által időnként közzétett fotók is, amelyeken mértékadó művészekkel (pl. Illyés, Juhász Ferenc, vagy éppen Kodály) voltak láthatók az említett politikusok.[1] Felmerül persze a kérdés – amelynek kifejtésére jelen keretek között nincs lehetőség –, hogy a másik oldalról, a művészek, írók oldaláról, életművük szempontjából hogyan lehet értékelni a hatalommal való kiegyezést. Anélkül, hogy a részletekbe mennénk, azt hangsúlyozni kell, hogy a kooperáció nem feltétlenül és nem mindenki esetében jelentett egyben kollaborációt is (György, 2012). Emellett azonban azt is látni kell, hogy „Aczél nemcsak közel lépett sok emberhez, hanem közel is léptetett sok embert a hatalomhoz"

[1] Pl. György Péter: Ego és identitás c. írásához (amely érdekességként kapcsolódik a témához) illusztráció az MTI anyagából http://magyarnarancs.hu/publicisztika/ego-es-identitas-81937 és Kádár levelek http://www.archivnet.hu/kuriozumok/kadar_levelek.html

(Révész, 1997: 149). Ez egy olyan etikai dilemma, amit ma már nehéz megítélni, és általánosítható válasz nem is lehetséges. Aczél kézi vezérlésű, offenzív politikájának lényege ugyanis épp az volt, hogy az alkotók nagy részével elhitette a megalkuvások folyamatos szükségességét. Voltak persze néhányan, akik nem voltak hajlandók szóba állni vele, kitértek a kezdeményezései elől, mint Mészöly Miklós, vagy akik felé nem kezdeményezett (Eörsi István, Konrád György) (Révész, 1997: 150–152).

Nem tartozott túl sok minden a tiltott kategóriába a 3 T-ből, de az 1956-os forradalom és a szovjet csapatok magyarországi jelenléte tabutéma volt, mint ahogyan a határon túli magyarság és kultúrája kérdése is. Persze Aczél hatalmának csúcspontjára már kialakult a határokon túli magyar kisebbség „híd-szerepének" némiképp a belpolitikai elfogadást segítő elképzelése, de itt is pontosan kijelölt keretek működtek, még arra vonatkozóan is, hogy a külhoni magyarság művészeti életéből mi és hogyan fogadható be. A „modernista, nyugatimádó tendenciák" a határon túlról sem voltak elfogadhatók. Nem véletlen, hogy pl. (az akkori Magyarországnál sokkal nyitottabbnak tűnő) Jugoszláviában is ellentmondásosan fogadott Új Symposion folyóirat anyaországi fogadtatása – ha lehet erről egyáltalán beszélni – meglehetősen hűvös volt, jószerével tudomást sem vettek róla azok a folyóiratok, amelyek a hivatalos művészetpolitikához kapcsolódtak. Ennek oka lehet, hogy a folyóirathoz kapcsolódó friss szellemiség, nyitottság, a kétségtelen neoavantgárd (mások szerint posztmodern) jelleg, a nyugati kultúra, és benne a nyugati társadalomtudományi irányzatok felvállalt közvetítése nem volt elfogadható Aczél számára. Másik ok lehet az is, hogy mivel „a *Symposion* körüli csatározások részint nemzedéki, részint pedig kultúra- és irodalomszemléleti harcok voltak", s ezek keretében gyakran foglalkoztak a kisebbségi jogokkal, a kisebbségi nyelvhasználat kérdéseivel, s ezek tudomásulvétele a magyarországi kultúrpolitikára is hatással kellett volna, hogy legyen, Aczél pedig ezt nem akarta vállalni. Abban is sok igazság lehet, amit Erdősi Vanda állít, miszerint „a Vajdaság az anyaország 'magas' irodalmi élete szempontjából afféle 'senki földje', hiszen a jelek szerint magyarnak jugoszláv, jugoszlávnak pedig magyar" (Erdősi, 2009). Nézetem szerint azonban az eddig felsoroltaknál sokkal többet nyomott a latban az a tény, hogy „az *Új Symposion* folyamatosan figyelemmel kísérte a magyar irodalom alakulását, tanulmányok és kritikák jelentek meg a korszak fontosabb szövegeiről (például Mészöly Miklós, Konrád György, Nemes Nagy Ágnes, Mándy Iván, Eörsi István munkáiról)" (Erdősi, 2009). Tehát azokkal a magyarországi írókkal foglalkozott az Új Symposion, akik kitértek Aczél kezdeményezései elől, vagy akiket kifejezetten a rendszer ellenségeinek tartott, és nem is próbált nyitni feléjük. Úgy vélem, hogy ez a tény is befolyásolta a lap magyarországi recepcióját. Érdekes adalék mindehhez, és jól jelzi Aczél személyes megítélését a lapról az Eszmélet című magyarországi lapkezdemény rövid története. 1968/69-ben – kezdetben Aczél szóbeli támogatását is élvezve – a „tűrt" kategóriába tartozó írók, költők egy csoportja (köztük Mészöly Miklós, Nemes Nagy Ágnes, Nádas Péter, Horgas Béla és még sokak) ezzel a címmel kívánt elindítani egy „alulról kezdeményezett", alternatív irodalmi orgánumot. Az első két szám nyomdába is ment, azonban a lapavató rendezvényt, vele együtt persze a lapot is Aczél váratlanul egyik percről a másikra betiltotta. Ennek okait jelen keretek között nincs

mód taglalni, az azonban tény, hogy a vajdasági Új Symposion vállalta, hogy egy Eszmélet rovatot indít, ahol közreadja a betiltott lapba szánt cikkeket. A dologból azonban nem lett semmi, pontosabban rendőrségi ügy lett, mert a hatóság a kéziratokat „előzetes információ", azaz egy besúgó közlése alapján, a határon elkobozta (Révész, 1997: 181). Az üggyel kapcsolatos levelezésből Nádas Péter és Aczél György között pedig pontosan kiderül Aczél véleménye az Új Symposionról, amikor ezt írja: [az Eszmélet] „…egyes szerzői egy, a Magyar Népköztársasággal nem éppen baráti érzésekkel viseltető külföldi folyóirat számára próbáltak kijuttatni anyagokat, cikkeket, írásokat" (Idézi: Révész, 1997: 182). Aczél tehát ellenségesnek véli a „baráti" Jugoszláviában megjelenő folyóiratot, ami ráadásul a határon túli magyarsághoz kapcsolódik!

Aczél különösen a színház és az irodalom közvetlen befolyásolását művelte magas szinten, de természetesen az építészet és a képzőművészet, különösen a köztéri szobrászat, mint a legnagyobb nyilvánossággal rendelkező művészeti ágak közvetlen irányítását is igen fontosnak tartotta, esetenként Kádárral egyeztetve. Jelen tanulmány keretei között nincs mód ezt részleteiben kifejteni, különösen nincs lehetőség az építészet bonyolult viszonyait feltérképezni, csupán arra vállalkozunk, hogy a képzőművészethez és a képzőművészekhez való viszonyát érzékeltessük egy-két jellemző példával.

A hatalom kontrollja több alkotót akadályozott abban, hogy a nyilvánosságnak bemutathassa műveit. Példaként Kassák Lajost emelhetjük ki, az ő – saját költségen megrendezett – kiállításához egyenesen Kádár személyes engedélyére volt szükség, hogy két év alatt nagy nehezen, legalább a 80. születésnapjára a kiállítás létrejöjjön. Kassák 1965-ben levélben kérte Kádárt, hogy az Ernst Múzeumban retrospektív kiállítást rendezhessen. A kérése végigjárta a Kulturális Osztály, a Politikai Bizottság és még ki tudja milyen fórumok útvesztőit, míg végül a PB engedélyezte, hogy egy kevésbé frekventált, kisebb helyen, a Fényes Adolf Teremben önköltséges kiállítása lehessen. De még ezt is nagyon meg kellett köszönni: „Tisztelt Kádár elvtárs! Örömmel értesítem, hogy két év előtti beszélgetésünk eredményeként végülis megnyílt kínok között született kiállításom. Őszinte köszönetet mondok jóakaratáért és fáradozásáért. Boldog lennék, ha időt szakítana rá, hogy kedves feleségével együtt megtekinthetné munkáimat. […] Még egyszer kérem, fogadja őszinte köszönetemet. Elvtársi üdvözlettel: Kassák Lajos" Kádár egyébként végül Aczél társaságában megnézte a kiállítást, amit követően Kassák ezt és az iránta tanúsított „jóindulatot" újabb levélben köszönte meg (Kádár levelek).

A képzőművész szakma kiváltságait erős intézményi struktúra tartotta fenn: a képzőművészeti főiskolai végzettség a szakmához tartozás feltétele volt, a Képzőművészeti Szövetség, a Lektorátus és az Alap legitimálta a folyamatokat, melynek során működött a zsűri-rendszer, a bennfentes művészek lakásként használt műterem kiutalásokat kaptak, műveiket rendszeresen értékesíthették állami és önkormányzati vásárlások során, bemutathatták kiállításokon. Az állami mecenatúra feltétele is a bennfentesség volt, így lehetett értékes köztéri megbízásokat, ösztöndíjakat, kitüntetéseket kapni. Mindez a szakma züllésséhez, kasztosodásához vezetett, monopolhelyzetű alkotók tanítottak a szintén monopolhelyzetű főiskolán anélkül, hogy a valódi piaci helyzethez vagy a nemzetközi mezőnyhöz

kellett volna hasonlítani magukat, ami a kortárs művészet óhatatlan hanyatlását eredményezte. „Az állami műtermekben festett képek állami megvásárlásának ténye azt bizonyította, hogy azok nem csupán telefestett vásznak, hanem evidensen műalkotások, amelyek így aztán persze kiállításra érdemesek" (György, 2014: 290). A főiskola rektorai, tanárai, Pátzay, Bortnyik, Domanovszky, Szőnyi István és mások mind jelentős művészek voltak, de egy idő után művészeti szempontból ők maguk is a megkövesedett rendszer áldozataivá váltak, és ami még szomorúbb, hogy a fiatalabb tehetségek kibontakozását tudatosan akadályozták, pl. Kondor Béla esetében. A „nagyok" által vallott és gyakorolt humanista realizmus éppen megfelelt a pártirányítás elvárásainak, amelyekhez jól tudtak idomulni, s ebben az sem akadályozta meg őket, hogy pl. Szőnyi vagy Domanovszky korábban a Corvin-koszorú tulajdonosai is voltak. Tehát nem volt szükség a párt drasztikus beavatkozására, hogy a „gyanús", újító, alternatív mozgalmakat letörje, megtette azt a szakma, mint a hetvenes években Balatonbogláron működő kápolnaműterem esetében is (György, 2014: 297). Eközben Aczél a már idézett '78-as írásban elégedetten állapítja meg, hogy az '58-as párthatározat óta (az irodalom, a film, a színház mellett) a képzőművészet is magas színvonalra fejlődött. „Különösen a grafika, a kisplasztika és a köztéri szobrászatunk küzdötte fel magát. Ez utóbbi sok kiváló művelője közül most talán elegendő olyan művészek alkotásaira emlékeztetni, mint Somogyi József, Varga Imre, Borsos Miklós…" (Aczél, 1978: 15). Emeljünk ki most e tekintélyes névsorból egyetlen nevet, Varga Imréét. Ő az, aki személyében is jól példázza Aczél offenzív technikáját éppúgy, mint azt a törekvését, hogy az igazán nagy és jó művészeket nyerje meg, és állítsa maga mellé, ha nem is a rendszer kiszolgálására, de lojalitásuk, ezzel pedig művészetpolitikája sikerének reprezentálására. Ráadásul példa arra is, hogy a nem kommunista művészeket is meg tudta ehhez nyerni. Varga Imre ugyanis sokáig mellőzött alkotó volt, amiben a '45 előtti repülőtiszti múltja és a forradalom alatti tevékenysége is szerepet játszott. 1967-ben azonban lehetőséget kapott az első önálló kiállítása megrendezésére, ahol felfigyelt tehetségére Aczél, és meg is akarta nyerni a hatalom érdekében, hiszen mint említettük, Aczélnak kiváló ízlése volt, pontosan látta, kikre érdemes odafigyelni akkor is, ha az illetőnek a rendszerrel kapcsolatos alapvető fenntartásait ismeri. Varga Imre 1995-ben úgy emlékezett vissza, hogy a kiállítása után Aczél a segítségét ajánlotta, mire ő azt válaszolta, hogy „ha elfogadja azt, hogy én mindig függetlennek, gazdagnak és szabadnak érezzem magam, noha tudom, hogy az ő rendszerében se független, se szabad, se gazdag nem lehetek, akkor óriási dolgot tesz. Aczél György haláláig állta az ígéretét. Baráti kapcsolat alakult ki közöttünk…" (Idézi: Révész, 1997: 152). Az együttműködés mindenesetre megkezdődött, a kiváló, de addig mellőzött művész pályája egyre feljebb ívelt, sőt később politikai szerepet is vállalt, amikor – bár független – országgyűlési képviselő lett, és a Hazafias Népfront alelnöke. Már 1969-ben Munkácsy-díjat, 1973-ban Kossuth-díjat kapott, 1975-ben Érdemes Művész lett, majd megkapott minden, az akkori Magyarországon lehetséges kitüntetést és díjat. Korántsem érdemtelenül, amit nemcsak a kiváló szobrai, egész életműve, hanem számos külföldi elismerése is mutat. Az azonban bizonyos, hogy Aczél támogató barátsága nélkül nem kaphatott volna minden pályatársánál több jelentős köztéri feladatot, amelyek közül sok alkotás a hatalmi

reprezentációt szolgálta – igaz, kiemelkedő művészi színvonalon. Számos Lenin szobra és felszabadulási emlékműve esztétikai színvonalát tekintve messze kiemelkedik a kor többi hasonló alkotása közül, bár ezeket a rendszerváltás után elbontották, ahogyan az 1986-ban készült, Kun Bélának és 1919-nek emléket állító szoborcsoportot és az 1975-ben felállított Károlyi-szobrot is, bár utóbbit 2013-ban Siófokon újra felállították. Természetesen a rendszerváltás utáni szoborbontások is a hatalmi térfoglalást, illetve annak módosulásait reprezentálják. Úgy tűnik, a fenti – korántsem szokványos – alkotások is szükségesek voltak ahhoz, hogy Varga Imre az egyébként páratlan életművet létrehozza. Hiszen több mint háromszáz szobra található különféle közterekben, középületekben, templomokban, köztük az 1970-ben készült, több helyen is felállított emblematikus Radnóti-szobor, József Attila, Bartók, Kodály, és számos más művész, vagy éppen Hatvani professzor sajátos, csak Vargára jellemző értelmezésben készült portréja, vagy a tihanyi apátság alapítójának emléket állító monumentális alkotás, hogy csak a legközismertebbeket említsük.

Ilyen és hasonló pályafutásokat, történeteket idézhetnénk még számos művészeti ággal és számos alkotóval kapcsolatban. Azonban ez részint túlnőné e rövid tanulmány kereteit, részint úgy gondolom, hogy a tendenciák érzékeltetésére ennyi is elegendő. Ezekben a tendenciákban csak a rendszerváltást követően kibontakozó művészeti pluralizmus hozott átmenetinek bizonyult fordulatot. A rendszerváltás megszüntette a pártirányítást, teret engedett a különböző művészeti irányzatoknak, másfelől azonban a párt támogatása is megszűnt. A piaci viszonyok érvényesülése, a nemzetközi művészeti életbe való bekapcsolódás ugyanakkor nehézségeket is jelentett. Az ideológia befolyása egyfelől csökkent, a korábbi hatalmi térből eltávolították ugyan a Lenin-szobrokat, de másfelől helyettük új térfoglalások zajlottak le az elmúlt huszonöt évben.

Aczél György 1956-tól, de '58-tól feltétlenül a Kádár-korszak kultúrpolitikájának meghatározó személyisége volt, akinek cselekedetei meghatározták nemcsak a korszak művészeti, de az egész kulturális életét is. Az ötvenes években, de még a hatvanas évek elején is a politikai propaganda és a művészetek, elsősorban az „elit" műfajok támogatása jelentette a kultúrpolitikát. Kétségtelen, hogy a kultúra fogalmának határai 1958-tól kezdve folyamatosan tágultak, már nem csak az irodalmat és az elit kultúrát értették alatta, s ennek megalapozása az 1958-as párthatározathoz és Aczél Györgyhöz köthető. Munkájának köszönhetően nemcsak a horizontok tágultak, hanem az esztétikai minőség is erősödött a művészetben, ami nem véletlen, hanem szükségszerű, hiszen a kultúrpolitika kezdettől fontos szerepet kapott a Kádár-rendszer konszolidációjában és az értelmiség megnyerésében. Alapja a kádári kompromisszum: aki nincs ellenünk, az velünk van – ennek leképezése a „három T" metodikája. Aczél tevékenységének a megítélésében folyamatosan ellentmondásokba ütközünk, hiszen kétségtelen, hogy egyfelől egy, a korábbinál modernebb, baloldali kultúrafelfogást vallott, másfelől viszont ezt a párt irányításával és a saját személyes kontrolljával kívánta megvalósítani, különösen a művészetek terén. Talán a saját felfogása és meggyőződése szerint a szocialista tömegkultúra és a színvonalas szocialista szellemű, de azzal legalábbis nem ellenséges művészet megteremtésén fáradozott. Meggyőződésem ugyanakkor, hogy a kultúra, a művészet, a művészi szabadság politika által történő korlá-

tozása, a politikai reprezentációra való felhasználása árt a művészetnek, az alkotónak, de – a pillanatnyi sikerek ellenére – hosszú távon a rendszernek is, amelyet reprezentálni kívánnak vele. A politikai törekvések művészetek általi legitimációja időről időre felbukkan a történelemben, de mindig rosszul végződik a hatalom számára, mutatva, hogy ez hosszú távon biztosan nem járható út. A Rákosi-korszak „kulturális forradalmának" művészeti reprezentációja a sematizmusba fulladt és kontraproduktívvá vált. De ez bizonyosodott be a Kádár-korszakban is, amikor Aczél az ellenkező irányba indult, *és – noha a sematizmus felszámolása kétségtelenül sikeres volt – a* valódi *művészetért „cserébe" először csak kise*bb, majd egyre nagyobb liberalizációval operált, egyre szélesebbé vált a tűrés kategóriája, ami végül túlnőtte a kijelölt kereteket, s már távolról sem az eredeti elképzelést szolgálta. *Úgy vélem, ez az aczéli művészetpolitika egyik legfontosabb tanulsága.*

Irodalom

Aczél György (1970): *Eszménk erejével*. Budapest: Kossuth Kiadó

Aczél György (1978): Politika, művészet, alkotás. *Társadalmi Szemle*, 8-9. sz.

Erdősi Vanda (2009): *Ellenpont és folytatás.* A *Symposion-mozgalom első korszaka*. Zetna

http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/120/erdosi.htm (2017. 04. 20.)

György Péter (2014): *A hatalom képzelete – Állami kultúra és művészet 1957 és 1980 között*. Budapest: Magvető

György Péter: Ego és identitás. *Magyar Narancs* online 2012. 10. 04. http://magyarnarancs.hu/publicisztika/ego-es-identitas-81937

Kalmár Melinda (2014): *Történelmi galaxisok vonzásában – Magyarország és a szovjet-rendszer.* Budapest: Osiris

Kádár levelek – Archivnet – XX. századi történeti források http://www.archivnet.hu/kuriozumok/kadar_levelek.html (2016. 01. 04.)

Kósa László (1998): *Magyar művelődéstörténet*. Budapest: Osiris

Révész Sándor (1997): *Aczél és korunk*. Budapest: Sík Kiadó

Romsics Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris

Romsics Ignác (2015): *A múlt arcai – Történelem, emlékezet, politika*. Budapest: Osiris

Standeisky Éva (2005): *Gúzsba kötve. A kulturális elit és a hatalom*. Budapest: 1956-os Intézet – Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára

Szirmai Éva (2014): *Személyes – emlékezet – politika – A hatalmi emlékezet és a civil kontroll viszonya a városi térben*. XVIII. Apáczai Napok – 2014 Tanulmányok [online] (2016. 01. 04.) http://www.ak.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/atfk/apaczainapok/2015/XVIII_Ap%C3%A1czai_napok_tanulm%C3%A1nyk%C3%B6tet_2014.pdf

II.

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES TANÍTÓ

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Zárol Dávid	A digitális térképek alkalmazása az általános iskola alsó osztályaiban – dr. Námesztovszki Zsolt
Bessenyei Judit	A válás traumája és a gyermekolvasó – dr. Samu János
Huszka Lilla	A környezetvédelem jelenlegi helyzete a vajdasági magyar oktatásban – dr. Horák Rita
Konc Karolina	A martonosi általános iskola tanulóinak testtömegindex vizsgálata – dr. Horák Rita
Szabó Nóra	Sérülések és balesetek előfordulása és megelőzésének lehetőségei az iskolában – dr. Czékus Géza
Margit Rita	Kosztolányi Árpád élete és munkássága – dr. Németh Ferenc
Virág Zsolt	Pacsér helytörténeti értékeinek ismerete a diákok körében, és azok bevonása az oktatásba – dr. Németh Ferenc
Fábián Ella	Sárszeg/Szabadka mint a lélektani mozzanatok forrása Kosztolányi Dezső regényeiben – dr. Hózsa Éva
Fekecs Boglárka	Mikulás- és Télapó-versek a magyar irodalomban – összehasonlító értelmezések – dr. Hózsa Éva
Balázs Piri Dorottya	Az online oktatás elméleti alapjai és gyakorlati formái – dr. Námesztovszki Zsolt

Dudás Viktor	Falukutatás a Kalangyában és a Hídban (az 1930-as évek falukutató mozgalmáról) – dr. Németh Ferenc
Szakmány Sztella	A labdarúgás mint nevelési tényező az általános iskolások körében – dr. Lepeš Josip
Hugyik Rózsa	Az adai kisiskolások szabadidős lehetőségei – dr. Lepeš Josip
Rizsányi Ágota	A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi előmenetele az általános iskola alsó osztályaiban – dr. Ivanović Josip
Kasza Timea	Az állat-asszisztált foglalkozások – dr. Ivanović Josip
Mészáros Réka	A kooperatív oktatás matematikaórán az általános iskola alsó osztályaiban – dr. Pintér K. Valéria
Sándor Krisztina	Korreláció a matematika- és a zeneoktatás területén az általános iskola alsó osztályaiban – dr. Pintér K. Valéria
Drenkovity Viktória	A geometriai fogalmak kialakítása az általános iskola alsó tagozataiban – dr. Pintér K. Valéria
Gál Lídia	A tehetséges tanulók jelenlétének és kibontakozási lehetőségeinek vizsgálata a matematikában – dr. Pintér K. Valéria
Takács Anita	Tájszóhasználat Királyhalmán – dr. Vukov R. Éva
Feró Karolina	A második világháború a Vajdaságban és emlékeinek őrzői – dr. Dévavári Zoltán
Ágó Mónika	A válás hatása a gyermekre – dr. Ivanović Josip

Paul Dávid	A zenei élet Szabadkán az első világháború előtt és a két világháború között – dr. Németh Ferenc
Szél Ágnes	A hátrányos helyzetű roma tanulók reakciói különböző érzelemkiváltó képekre – dr. Grabovac Beáta
Kis Emese	A diszlexiával küzdő tanulók problematikája és a velük való foglalkozás – dr. Ivanović Josip
Keszég Krisztián	A számítógépes térképek és alkalmazási lehetőségeik az általános iskola alsó tagozataiban – dr. Námesztovszki Zsolt
Juhász Szabolcs	A rokon és ellentétes jelentésű szavak a harmadik és negyedik osztályosok szókincsében – dr. Bene Annamária

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES ÓVODAPEDAGÓGUS

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Sós Nóra	Az emberi fej kvalitatív jellemzőinek vizsgálata óvodáskorú gyermekeknél egy vajdasági mintában – dr. Borsos Éva
Muhi Anna	Camille Saint-Saëns: Az állatok farsangja – interaktív zenehallgatás óvodáskorban – dr. Görög Noémi
Szabó Bernadett	Az iskolába lépés problematikája: elvárások, követelmények, sajátosságok – dr. Ivanović Josip
Sörös Mónika	Népi gyermekjátékok Muzslyán (négy női adatközlő játékismerete) – dr. Raffai Judit
Szirák Tímea	Játék az oktatásban – oktatás a játékban – dr. Czékus Géza
Ábrahám Gréta	Az érzelmi intelligencia és a kötődés jelensége óvodáskorban – dr. Grabovac Beáta
Szitás Teodóra	Gyermekrajzok elemzése vajdasági óvodáskorúak körében – Grabovac Beáta
Szalonnás Nikoletta	Együttműködés a szülőkkel Péterrévén – dr. Ivanović Josip
Tóth Mária	A didaktikai játékok szerepe a számfogalom alakulásában – dr. Pintér K. Valéria
Margit Adrianna	Az érzékszervek kvalitatív tulajdonságainak elemzése óvodáskorú gyermekeknél egy vajdasági mintában – dr. Borsos Éva
Hernyák Tünde	Növénykutatás az oktatásban – online herbárium – dr. Czékus Géza
Huttyai Ágnes	A levelezés poétikája és az újmédia – dr. Samu János
László Enikő	Mediális söprűlovaglás – dr. Samu János
Bartuc Bettina	A szociális kompetencia fejlődése óvodáskorban – dr. Ivanović Josip

MESTERKÉPZÉS (MA)
TANÍTÓ – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Károly Adrienn	Csáth Géza Szabadkájának polgári és művelődési élete naplójegyzetei (1879–1912) és a korabeli sajtó tükrében – dr. Németh Ferenc
Pintér Norbert	Egy oktatási honlap az iskolák szolgálatában – dr. Czékus Géza és dr. Námesztovszki Zsolt
Danyi Ildikó	Hátrányos helyzetű első osztályos (roma) tanulók fejlesztése a matematikatanításban – dr. Pintér K. Valéria
Török Tímea	Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Akkreditált Kiváló Tehetségpont – dr. Ivanović Josip
Miljković Tamara	Új utak keresése a didaktikában: laterális dominancia kutatások lehetőségei – dr. Ivanović Josip
Sóti Lívia	Az állatterápia alkalmazása a mozgás és a különféle képességek és a viselkedési normák fejlesztésében – dr. Lepeš Josip
Giliján Norina	Az egészséges életmód és a sportolási szokások az általános iskolák alsós tagozatainál – dr. Lepeš Josip
Szalma Izabella	Szókincs és nyelvváltozat a harmadik és negyedik osztályos olvasókönyvekben és olvasási munkalapokban – dr. Vukov R. Éva
Kurcinák Melissza	A tárgy mint mese- és rajzfilmszereplő – intermediális vizsgálatok – dr. Hózsa Éva
Szarapka Dóra	Sajátos nevelési igényű tanulók mozgásfejlesztésének jelentősége – dr. Lepeš Josip
Kuszli Melinda	A szöveges feladatok feldolgozásának lehetőségei a matematikatanításban – dr. Pintér K. Valéria
Igaz Tímea	A helytelen testtartást okozó tényezők és következményei – dr. Lepeš Josip

Juhász Dávid	A testnevelési órán előforduló sérülések okai – dr. Lepeš Josip
Balázs Bálint	Társadalmi értékek megőrzésének és átadásának módszertani alapjai – dr. Ivanović Josip
Vituska Tímea	A mozgáskoordináció fejlesztésének fontossága az alsó tagozatos tanulóknál – dr. Lepeš Josip
Bálint Adrienn	A Geogebra szoftver alkalmazása az alsó tagozatos matematikaoktatásban – dr. Takács Márta
Monić Lidija	Anyanyelvápolásban részesülő bánáti általános iskolások beszédkészsége – dr. Vukov R. Éva
Lévai Dorottya	Élmény- és játékpedagógia a környezeti nevelésben – dr. Czékus Géza

MESTERKÉPZÉS (MA)
ÓVODAPEDAGÓGUS – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Huszka Tímea	A mennyiség fogalmának kialakítása az óvodában Montessori-eszközök alkalmazásával – dr. Pintér K. Valéria
Paracki Laura	Az óvoda szerepe a gyermek egészséges fejlődésében – dr. Czékus Géza
Becsei Tímea	A lovas foglalkozások a gyermekek személyiségfejlesztésében és oktatásban betöltött szerepe – dr. Czékus Géza
Moldvai Anna	IKT-eszközök alkalmazása az iskoláskor előtti intézményekben – dr. Czékus Géza
Csonti Krisztina	A problémamegoldó képesség alakulása az óvodában – labirintus játékok jelentősége a fejlesztésben – dr. Pintér K. Valéria
Nagy Lilla	Az óvodás gyermekek térbeli tájékozódásának alakulása – dr. Pintér K. Valéria

MUNKATÁRSAINK TEVÉKENYSÉGE ÉS PUBLIKÁCIÓI A 2017-ES ÉVRE VONATKOZÓAN

BIBLIOGRAFIJE PREDAVAČA

THE ACTIVITIES AND PUBLICATIONS OF OUR PROFESSORS AND COLLEAGUES

Czékus Géza

Tanácskozások

XIII. Kárpát-medencei Környezettudományi Konferencia 2017. április 5-8., Kolozsvár, Románia. Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Kolozsvári Kar, Környezettudományi Tanszék. Az előadás címe: Czékus Borisz, Czékus Géza: Szabadka és környéke védett természeti értékei.

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciái 2017-október 17-19. Az előadás címe: Czékus Géza, Horák Rita, Borsos Éva: A zoopedagógia helye az oktatásban.

A szabadkai Szent Mihály ferences rezidencia 300. évfordulója (1717-2017) - tudományos konferencia. Szabadka, 2017. október 3. Az előadás címe: Pestis-járvány Szabadkán a XVIII. század első felében

VII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia Budapest, 2017. 11. 24. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest. Czékus Géza: A biológia-szótár szükségessége a kétnyelvű közösségben.

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

Czékus Borisz, Czékus Géza (2017): Szabadka és környéke védett természeti értékei. In: Szigyártó Irma-Lídia, Szikszai Attila (edit): XIII. Kárpát-medencei Környezettudományi Konferencia 2017. április 5-8., Kolozsvár, Románia. Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Kolozsvári Kar, Környezettudományi Tanszék. pp. 319-324.

Josip Lepeš, Czékus Géza (2017): Quo vadis, szabadkai magyar nyelvű tanítóképzés? In: Kurucz Rózsa (edit.): A pedagógusképzés évszázadai a Kárpát-medencében. Pécsi Tudományegyetem – Jubileum 650. Pécsi Tudományegyetem Kultúrtudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, Szekszárd. ISBN 978-963-429-135-0. pp.81-89.

Czékus Géza (2017): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve – könyvbemutató. Létünk 1. 177-180.

Czékus Géza, Borsos Éva, Horák Rita (2017): The place zoo pedagogy in education. In: Borsos É, Németh F., Námesztovszki Zs. (edit): The Challenges of Contemporary Education (6th International Methodical Conference 10-19-21-2017. Final Programme and Abstracts. Hungarian Language Teacher training Faculty in Subotica. pp. 65.

Czékus Géza, Horák Rita, Borsos Éva (2017): A zoopedagógia helye az oktatásban. In (Borsos Éva szerk.): A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferen-

ciáinak tanulmánygyűjteménye. ISBN 978-86-87095-76-2. pp. 565-577. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

Czékus Géza (2017): Bremzay Jenő újabb szilágyi Búcsúztató-könyve. In: Bácsország 2017/1. (79) 78-80. ISSN 1450-6831

Czékus Géza (2017): A biológia-szótár szükségessége a kétnyelvű közösségben. VII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia Budapest, 2017. 11. 24. In: Tóth Péter (edit) (2017): VII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia Budapest, Programfüzet. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest. pp. 14-15.

Cekuš Boris, Cekuš Geza (2017): Ekološki otisak mladih subotičana – Umerenost ili rasipanje? – The ecological footprint of today`s youth in Subotica – Moderation or waste? In: 2. Simpozijum o zaštiti životne prirode sa međunarodnim učešćem – „Zaštita prirode – iskustva i perspektive" 1-2. april 2016, Novi Sad. Zbornik radova – Book of Proceedings. Pokrajinski zavod za zaštitu prirode, Novi Sad. pp. 233-242.

Czékus Géza (2018): Presentation of the Trepanned Skull Labelled MO-90, Found in the Avar Cemetery on the Territory of Settlements Ómoravica-Kopláló in Serbia. International Journal of Morphology In Print

Borsos, É., Halasi, Sz., Ihász, F., Czékus, G., Horák, R., Lepes, J., Stajer, A. (2018). Morphological examination of young adults related to obsitiy. International Journal of Morphology In Print

Czékus Géza: Pestis-járvány Szabadkán a XVIII. század első felében. In print.

Tevékenységek *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Tanulmányi látogatások megszervezése és lebonyolítása (terepgyakorlat biológiából, Közegészségügyi Intézet, Kolevka, Žarko Zrenjanin Á.I.)

Akkreditált továbbképzések

Az MTTK által akkreditáltatott programok egyik előadója (Elsősegélynyújtás, Innováció és kreativitás az ökológiában: elemek, mobiltelefonok és elektronika elsődleges újrahasznosítása a tanügyben, Az interaktív tábla használata)

Szerkesztés:

Czékus Géza és Borsos Éva (2016): Módszertani Közlöny VI. évf. 1. szám. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISSN 2217-4540 ETO/UDC 371.3. Megjelent: 2017.októberében.

Diplomadolgozatok – mentorság.

10 hallgatónak voltam mentora, 9 megvédte munkáját (a 10. betegség miatt még nem, de nyomtatásra kész a munka)

Bizottságok:
Antikorrupciós bizottság (elnök),
Kisebbségi jogok érvényesülését követő bizottság (elnök)
Minőség-ellenőrzés: Dudás Évával a 4. standardot dolgoztuk ki

Szerkesztőbizottsági tagságok:
MTTK
Létünk folyóirat

Felvételi tesztek: 3 teszthez készítettem biológiával kapcsolatos kérdéssorokat

Szakvéleményezés. Módszertani Közlönyhöz, Módszertani konferenciához és Évkönyvhöz. Pontos számot nem tudok, 15 felett van.

A hallgatók önkéntes véradásának megszervezése (két alkalommal)

A Kutatók éjszakáján való részvétel megszervezése és lebonyolítása (Horák Ritával és Borsos Évával)

OTDK-ra való felkészítés (Horák Ritával és Borsos Évával)

OTDK-n való részvétel, mint mentor (Horák Ritával és Borsos Évával)

Mini TDK-ra való felkészítés (mentor)

A VMTK Élő természettudományok szekciójának bírálóbizottsági tagja

HÖK-kel és a Palicsi Állatkerttel való együttműködés (a szurikáták örökbefogadása – szervezés).

Tankönyvírás:

Czékus Géza, Borsos Éva, Horák Rita: Zoopedagógia. Egyetemi tankönyv-kézirat. A 224 oldalas kézirat (+32 oldalas fotó-melléklet) nagyobb részét Cz.G. írta. A kézirat szerkesztése. Fotó-anyag begyűjtése (zömmel saját) és a 32 oldalas fényképmelléklet elkészítése és szerkesztése. A három recenzenssel való kapcsolattartás és a recenzió lebonyolítása. In print.

Czékus Géza, Szendi Zsolt: Egészségügyi nevelés és elsősegélynyújtás – egyetemi tankönyv-kézirata. Czékus Géza 150 A-4-es oldal szerzője. Van két pozitív recenzió, a lektorálás is megtörtént. In print.

Az év második feléig oktatási dékánhelyettes. Októbertől a Természettudományi és informatikai Tanszék vezetője

Dévavári Zoltán

Tanácskozások

1.) 2017. december 4. Eötvös József Collegium, Budapest: Trianon és a magyar felsőoktatás. Előadásom címe: Oktatáspolitika a Délvidéken. A magyar iskolarendszer leépítése és felszámolása az impériumváltás első szakaszában (1918–1925)
2.) 2017. december 17. Forum Tanácsterem, Újvidék: A vajdasági magyarok politikai eszmetörténete és önszerveződése (1989–1999). Előadásom címe: Dilemmák és kisebbségszervezés: a Magyar Párttól a VMDK-ig. Hasonlóságok és különbségek.

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

1.) Gyóni Géza: Jegyzetek a napról – Válogatott írások a Bácskai Hírlap 1913-as évfolyamából Életjel, Szabadka. Kötet szerkesztése+utószó.
2.) A szuezi válság és Magyarország 1956 – diplomáciai iratok.
Veritas Intézet, Magyar Napló, Budapest. Kötet szerkesztése+lábjegyzetek készítése.

TANULMÁNYOK

1.) „Elindult a birnámi erdő...” Kivándorlás a Délvidékről 1923–1925.
Veritas Évkönyv 2016, Veritas Intézet, Magyar Napló, Budapest. Tanulmány, 147–167.
2.) Violence as the weapon of political parties. The operation of ORJUNA and SRNAO in Vojvodina (1922–1924)
Časopis Istrživanja – Journal of Historica researches, Novi Sad, 144–170.
3.) Négy nemzedék nyomorúsága
Autonómia internetes portál Újvidék.
http://hu.autonomija.info/devavari-zoltan-negy-nemzedek-nyomorusaga/

Tevékenységek *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

1.) Francois David: Egy birodalom megsemmisülése: Franciaország az ágyúnaszád-diplomáciai, Amerika víziója és a hidegháború ingoványa között. Kolonizmus, imperializmus, ágyúnaszád diplomácia. Az angol nyelvű tanulmány fordítása magyarra.

A szuezi válság és Magyarország – 1956. Tanulmányok. Veritas Intézet, Magyar Napló, Budapest. 95–107.

2.) The Suez crisis and Hungary in 1956 – előadás Ammanban, Jordániában, 2017. április 27.
3.) The Suez crisis and Hungary in 1956 – előadás Kairóban, Egyiptomban, 2017. május 2.
4.) A MTTK Történelmi Filmműhely vezetése.
5.) A Várady-hagyaték feldolgozása és végleges rendszerezése.
6.) Feró Karolina: A második világháború a Vajdaságban és emlékeinek őrzői című szakdolgozat mentorálása.
7.) Opponent opinion for Victor Zurita, student of Budapest Buisness School: Populism in the Developed Countries.
8.) Több recenzió írása.

Farkas Róbert

Tevékenységek *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Erasmus Budapest 2017. november 6–10.

Gábrity Molnár Irén

Tanácskozások

1. Gábrity Molnár Irén (2017): A felsőoktatás hasznosulásának a mérőszempontjai. *11th International Scientific Conference*, Final Programme and Abstracts. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, 2017. október 19-21.
2. Gábrity Molnár Irén (2017): Esélykeresés folyamatos elitemigráció közepette a Vajdaságban. Tudományos nemzetközi konferencia: *Magyarok a Kárpát–medencében 3.* Szeged: Magyar Tudományos Akadémia Regionális Tudományos Bizottsága Régiótörténeti Kutatások Albizottsága. Ópusztaszer, Magyarország. 2017. november 17.

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET -

TANULMÁNYOK

1. Gábrity Molnár Irén (2017): Új felsőoktatási eredményességi indikátorok kellenek, In: Samu János, Horák Rita (szerk.) *Évkönyv*, vol. 11. no. 1, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 36–44.
2. Iren Gabrić Molnar, Gizella T. Molnár (2017), The Qalification Requirements of Companies and Businesses towards Their Staff, Review articles. In: Končar Jelena (szerk.) Subotica: *Anali Ekonomskog fakulteta* Vol. 53, no. 37/2017. 1–13.
3. Gábrity Molnár Irén (2017): A felsőoktatás hasznosulásának a mérőszempontjai. In: Borsos Éva, Námesztovszki Zsolt, Németh Ferenc (szerk.): *Book of selected papers /11th International Scientific Conference [and] 6th International Methodological Conference [and] 4th ICT in Education Conference*, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 142–155.
4. Gábrity Molnár Irén (2017): A vajdasági magyarok pozicionálása a migrációk közepette. In: Szónokyné Ancsin Gabriella (szerk.): Magyarok a Kárpát-medencében 2, tudományos nemzetközi konferenciakötet: *Közép-Európai monográfiák*. Szeged: Egyesület Közép-Európa Kutatására. 37–56.

Tevékenységek *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

1. A Pécsi Tudományegyetem alapításának 650. évfordulója – meghívott résztvevő és vitázó a Kárpát-medencei magyar Felsőoktatási Kerekasztal műhelymunkán a Pécsi Tudományegyetem szervezésében. Rektori Hivatal Szenátusi Dísztermében, Pécs, 2017. március 31.

2. Magyarok II. Kulturális Világtalálkozója, Részvétel a Pécsi Tudományegyetem és a Határokon Túli Magyarságért Alapítvány közös szervezésében, Pécs: Megyeváros díszterme. 2017. április 1.
3. 150 éves a kiegyezés Vajdasági közéleti kerekasztal résztvevője. Téma: A vajdasági magyar értelmiség utánpótlása, magyar közösség helyzete. 15. Szabadegyetem. Kishegyes. 2017. július 7.
4. Gábrity Molnár Irén (2017): *Ifjúságkutatás a Vajdaságban*, előadás a „Magyar fiatalok Vajdaságban" Magyar Nemzeti Tanács tudományközi tanácskozásán az elmúlt néhány év Kárpát-medencei kutatási eredményeinek fényében, Szabadka. 2017. július 10.
5. Gábrity Molnár Irén (2017): *Nagyvárosi magyar közösségek helyzete a vajdasági szórványban és a diaszpórában*. Felkért előadó a Kárpát-medencei Magyar Képviselők Fórumán, a Szórvány-diaszpóra munkacsoportjának ülésén az országházban: *Nagyvárosi magyar közösségek helyzete a szórványban és a diaszpórában: intézmények, régi és új szervezetek, kihívások és lehetőségek* témában. Budapest, Parlament. 2017. november 7.
6. Gábrity Molnár Irén (2017): *Keskenyúton vannak-e a vajdasági magyarok kilátásai? (szociológiai jelenségvizsgálatok).* Felkért előadó az Európa Kollégium meghirdetett rendezvényén. Újvidék. 2017. november 13.

Hegedűs Katalin

Tanácskozások

Magyar Tudomány Napja a Délvidéken – 2017. 11. 11. Újvidék
Migráció, környezetvédelem – társadalom és természet
- tudományos tanácskozás -
Előadás címe: Párhuzamok és eltérések Mária Terézia és Angela Merkel bevándorlás-politikája között

Bibliográfia

TANULMÁNYOK:
Hegedűs Katalin (2017): Adam Berencz és hetilapjának, a „Die Donaunak" a fasizmus elleni harca.
A tanácskozási kötet szerkesztése és nyomdai előkészítése folyamatban van.

Hózsa Éva

Tanácskozások

2017. november 7.: Horváth Futó Hargita–Hózsa Éva: *Arany János-órák a nyelvészet mérlegén*. Az alkalmazott nyelvészet jelene és jövője. 25. Egyetemi Nyelvészeti Napok. Nemzetközi tudományos konferencia, Újvidék. Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar (Szervező: Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék)

2017. november 23.: *Újabb körültekintés Mándy Iván „novellaboltjában"*. Mándy-konferencia, Budapest, Petőfi Irodalmi Múzeum (Szervezők: Magyar Irodalomtörténeti Társaság és ELTE, Bölcsészettudományi Kar, Modern Magyar Irodalomtörténeti Tanszék, Budapest)

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

Hózsa Éva: *Szociális defektus és partikularitás Đurđica Stuhlreiter gyerekkönyveiben*. Hungarológiai Közlemények, Újvidék, 2017/4., 56–69.
ISSN 0350 2430 UDK 821.163.42-93Stuhlreiter Đ. DOI: 10. 19090/hk.2017.4.56-69.

Hózsa Éva–Csányi Erzsébet–Horváth Futó Hargita: *Memory square and space mythization – Space-perception of the Hungarian literature in Vojvodina in 1990s*. Folia linguistica et litteraria - Journal of Language and Literary Studies. Institute for Language and Literature, Faculty of Philology, Nikšić. Crna gora, 2016. 15., 135-148.
ISSN 2337-0955 (Online) UDK 821.511.141(497.113).09

Horváth Futó Hargita-Hózsa Éva: *Átköltés - átértelmező kultúra - irodalomtanítás.* Kiss Ferenc szerk.: *Tudomány és erő*. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2016., Újvidék, Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, 2017., 11–18.
ISBN 978-86-89095-11-1 UDK 811.511.141(082) 82.09(082)

Horváth Futó Hargita –Hózsa Éva –Csányi Erzsébet: *Az „áttevők" felelőssége (Arany János és Jovan Jovanović Zmaj fordítói dialógusának időszerűsége*). Godišnjak Filozofskog fakulteta, 2017., 42/1., 135–147.
ISSN 0374-0730, e-ISSN 2334-7236 UDC 821.511.141 Arany J.:811.163.41'255, DOI: 10.19090/gff.2017.1.

Horváth Futó Hargita – Hózsa Éva: *Arany János-órák a nyelvészet mérlegén.* Pásztor Kicsi Mária szerk.: *Az alkalmazott nyelvészet jelene és jövője. 25. Egyetemi Nyelvészeti Napok. Nemzetközi tudományos konferencia (2017.11.7.) Rezümékötet.* Újvidék: Bölcsészettudományi kar, 2017. 31.

ISBN 978-86-6065-439-9 UDC 811.511.141(048.3)

Tevékenységek *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

2017. január 20.: Doktori szigorlat a Szegedi Tudományegyetemen – az irodalomtudományi bizottság tagja

2017. április 1.: Felvételi előkészítő (irodalom) – Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

2017. április 22.: Középiskolások Művészeti Vetélkedője, Óbecse – a döntő bírálóbizottságának tagja

2017. április: Novellaválogatás a *Jó Pajtás* készülő antológiájába

2017. június 3.: Felvételi vizsga a Kosztolányi Dezső Tehetséggondozó Gimnáziumban – koordinálás

2017. június 26. Képességvizsga – Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

2017. június 29.: Felvételi vizsga – Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, részvétel a teszt készítésében és javításában

2017. augusztus 29. Részvétel az Ösztöndíjtanács munkájában – CMH Iroda, Szabadka

2017. augusztus 31.: Tanácskozás az ösztöndíjakról – Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

2017. szeptember 8.: Felvételi vizsga – Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, részvétel a teszt készítésében és javításában

2017. október 21.: Műhelymunka a Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács keretében – Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

2017. október 27.: Ékes Beszéd, a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar és a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék közös szónokversenye, a bírálóbizottság tagja – helyszín: MTTK, Szabadka

2017. november 10.: „Arccal a Mező utcának" (Pap József emlékezete) – előadás az óbecsei Than Emlékházban

2017. november 25.: Vajdasági Magyar Diákköri Konferencia, Újvidék – a bírálóbizottság tagja

2017. december 8.: Tantárgyháló, az *Új Kép* hagyományos interdiszciplináris tanulmányi versenye (Szabadka) – a bírálóbizottság tagja, helyszín: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

2017. december 9.: *Himnusz–Szózat* versmondó verseny az Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesületének szervezésében – a bírálóbizottság tagja, helyszín: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Huszár Elvira

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

Huszár Elvira: Zenekultúra.Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, Nemzetközi Módszertani Konferencia, A korszerű oktatás kihívásai, 2017 októbere

Tevékenységek *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Március 15.: Fellépés az MTTK vegyeskarával (MTTK díszterem)

Április: népdaléneklési versenyen való részvétel: Eötvös Loránd Tudományegyetem (ének – zene szakán)

November 24.: Fellépés az MTTK vegyeskarával a Kar napja alkalmából (MTTK díszterem)

Ivanović Josip

Tanácskozások

2016. november 25-én és 26-an: **The Main Pedagogical Principles and Theoretical Understanding of "Step by step"** (Josip Ivanović és Aleksandar Nagy Olajos) A tanácskozás címe: ***Változékony tudásterek*** – 10. jubiláris Nemzetközi Interdiszciplináris Tudományos Konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Vajdaság, Szerbia.

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

Ivanović, Josip & Nađ-Olajoš, Aleksandar (2016): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszertanába – tankönyv*, ed. Ivanović Josip, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, pp. 114. UDC 37.012(075.8) ISBN 978-86-87095-69-4 COBISS.SR-ID 309135111 HYPERLINK http://www.magister.uns.ac.rs/ http://magister.uns.ac.rs/Bevezetes-a-pedagogiai-kutatas-modszertanaba/kiadvany/298/

TANULMÁNYOK

Ivanović, Josip & Nađ-Olajoš, Aleksandar (2016): *Osnovni pedagoški principi i teorijska shvaćanja programa „korak po korak"*, In: Géza Czékus & Éva Borsos (Eds.) „Зборник радова научних конференција Учитељског факултета на мађарским наставном језику 2016 / X. Nemzetközi Tudományos Konferencia és V. Módszertani Konferencia és+ III. IKT az Oktatásban Konferencia / 10. међународна научна конференција и 5. методичка конференција и 3. „ИКТ у образовању" конференција / 10. međunarodna znanstvena konferencija i 5. metodička konferencija i 3. „IKT u obrazovanju" konferencija / 10th International Scientific Conference and 5th International Methodological Conference and 3rd ICT in Education Conference", Szabadka / Суботица / Subotica / Subotica: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar / Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет на мађарском наставном језику / Sveučilište u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku / University of Novi Sad Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language, pp. 79-90. UDC 371.13(082) 371.3(082) 37:004(082) ISBN 978-86-87095-71-7 COBISS.SR-ID 310254855 1 elektronski optički disk (CD-ROM)

Bács Ódry, Ágnes – Beke, Ottó – Czékus, Géza – Dévavári, Zoltán – Gabrić, Estera – Gabrić Molnár, Irén – Hózsa, Éva – Ivanović, Josip – Körmendi, Tatjana – Lepeš, Josip – Németh, Ferenc – Pintér Krekić, Valéria – Vinkler, Zsolt & Vinkó, Attila (Eds.) (2016): *A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve: (2006-2016)*, Szabadka: Újvidéki

Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, UDC 378.6:37(497.113 Subotica)"2006/2016" ISBN 978-86-87095-70-0 COBISS.SR-ID 310025479

Ivanović, Josip & Nađ-Olajoš, Aleksandar (2017): *Pluralism of Theoretical Concepts in the Access of Contemporary Education*, In: Éva Borsos, Zsolt Námesztovszki & Ferenc Németh (Eds.) *"Final Programme and Abstracts – The Challenges of Contemporary Education – 11th International Scientific Conference – 6th International Methodological Conference – 4th ICT in Education Conference – University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica", October 19–21, 2017*, Subotica: University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica, pp. 48-49. UDC 37 1.13(048.3):371.3(048,3):37:004(048.3) ISBN 978-86-87095-75-5 COBISS.SR-ID 317624071

Ivanović, Josip & Nađ-Olajoš, Aleksandar (2017): *Pluralism of Theoretical Concepts in the Access of Contemporary Education*, In: Éva Borsos, Zsolt Námesztovszki & Ferenc Németh (Eds.) *„A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye – Зборник радова научних конференција Учитељског факултета на мађарском наставном језику 2017. – Tanulmánygyűjtemény – Зборник радова – Zbornik radova – Book of Selected Papers – XI. nemzetközi tudományos konferencia VI. módszertani konferencia IV. IKT az oktatásban konferencia – 11. међународна научна конференција 6. методичка конференција 4. конференција ИКТ и образовању – 11. međunarodna znanstvena konferencija 6. metodička konferencija 4. konferencija IKT u obrazovanju – 11th International Scientific Conference 6th International Methodological Conference 4th Conference ICT in Education", October 19–21, 2017*, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar – Суботица: Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет на мађарском наставном језику – Subotica: Sveučilište u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku – Subotica: University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica, pp. 232-246. UDC 371.13(382); 371.3(382); 37:004(382) ISBN 978-86-87095-76-2 COBISS.SR-ID 317911815

<u>Tevékenységek</u> *(amik az előzőekben nem sorolhatók)*

Vendégtanár:

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

Lepeš Josip

Tanácskozások:

1. Problemi i dileme savremene nastave u teoriji i praksi, Aranđelovac, Srbija 26. и 27. мај 2017.
2. XI. nemzetközi tudományos konferencia VI. módszertani konferencia IV. IKT az oktatásban konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2017. 10. 19–20.Szabadka

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

TANULMÁNYOK

1. Lepeš,J., Halaši, S., Štajer, A.(2017): Značaj razvoja motoričkih sposobnosti kod učenika koji žive u nepovoljnim životnim uslovima, Zbornik rezimea, izdavač Učiteljski Fakultet Beograd ; ISSN978-86-7849-240-2, COBISS 371.3(082), 373.2.022(082), 37.02(082), str. 301)

2. Lepeš,J., Halaši, S., Štajer, A. (2017): A mindennapos testnevelés helyzetének felmérése Szabadka és környéke óvodáiban, A MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR 2017-ES TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁINAK TANULMÁNYGYŰJTEMÉNYE, ISBN 978-86-87095-76-2, COBISS.SR-ID 317911815, 636-650 oldal

Tevékenységek *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

1. **Tudományos programbizottság:** MEĐUNARODNA NAUČNA KONFERENCIJA, EFEKTI PRIMENE FIZIČKE AKTIVNOSTI NA ANTROPOLOŠKI STATUS DECE, OMLADINE I ODRASLIH, FAKULTET SPORTA I FIZIČKOG VASPITANJA, 11. i 12. decembar 2017. BEOGRAD
2. **Tudományos programbizottság:** XI. nemzetközi tudományos konferencia VI. módszertani konferencia IV. IKT az oktatásban konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017. 10. 19–20.Szabadka
3. **Előadó**: Kelet-Közép Európai Koragyermekkori Kutató Központ – Első Műhelykonferenciája, Hajdúböszörmény, 2017. június 15–16.
4. **Zsűri tag**: XXXIII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Testnevelés- és Sporttudományi Szekció, 2017. március 23–25. Győr

Major Lenke

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

Major Lenke (2017): Mesélő szülők, olvasó gyerekek. Új Kép, 18 (1-4), 17-29. ISSN 1450-5010. M53

Námesztovszki Zsolt, Balázs P. Dorottya, Kovács Cintia, Major Lenke (2017): Hogyan alakul (hat) a tanulói aktivitás egy MOOC során? (Tanulói aktivitás mintázatai három MOOC képzés kapcsán) *Információs Társadalom*, 16 (4), 40-60. ISSN 1587-8694. (Tracing learners' activity patterns in 3 MOOC training) M23 (http://informaciostarsadalom.infonia.hu/index.php/inftars/article/view/28/_tarsadalom_2016_4_3_namesztovszki_et_al)

Major Lenke (2017): A felsőoktatás szerepe a fenntarthatóság céljainak elérésében. *EDU Szakképzés- és környezetpedagógia elektronikus folyóirat*, 7 (1), 53-65. M53

Lenke Major, Žolt Namestovski, Rita Horák, Ágnes Bagány, Valéria Pintér Krekić (2017): Teach it to sustain it! Environmental attitudes of Hungarian teacher training students in Serbia. *Journal of Cleaner Production*, 154, 15 june 2017, 255-268. ISSN: 0959-6526. M23

Námesztovszki Zsolt

Tanácskozások

Plenáris előadás:
Námesztovszki Zs. (2017): Mobil eszközök alkalmazása az oktatásban – tapasztalatok és meglátások a Vajdaságból. Mobil eszközök az oktatásban konferencia 2017 (Balatonfűzfő).

J. Ollé, Ž. Namestovski (2017): Instructional Design in an Online Environment, International Conference on Information Technology and Development of Education, ITRO 2017; Technical Faculty "Mihajlo Pupin", Zrenjanin, ISBN: 978-86-7672-302-7, 141-142.

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

L. Major, Ž. Namestovski, R. Horák, Á. Bagány, V. Pintér Krekić (2017): Teach it to sustain it! Environmental attitudes of Hungarian teacher training students in Serbia, Journal of Cleaner Production, 154, ISSN: 0959-6526, 255-268. IF: 5,715

Námesztovszki Zs., Balázs P. D., Kovács C., Major L., Karuović D. (2017): Tanulói aktivitás mintázatai három MOOC képzés alapján/Tracing learners' activity patterns in 3 MOOC training, Információs társadalom, Vol. 16 No. 4, ISSN: 1587-8694, 40-60. IF: 0,02

Tevékenységek (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

Projektumok:

Tartományi Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Titkárság (2017-2018) 142-451-2723/2017-02: A PPM (Pedagógiai, Pszichológiai és Módszertani képzés) hatása a magyar nyelven oktató résztvevők oktató-nevelő munkájára (Анализа ефеката ППМ (педагошко-психолошко-методичког) програма наставника на мађарском језику на педагошки рад полазника (a projekt vezetője)

EFOP-3.6.1-16-2016-00001 (2017): Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen (határon túli kutató)

Németh Ferenc

Tanácskozások

„Kultura i identitet Bunjevaca". Tanácskozás a Tartományi Képviselőházban a Vajdasági Múzeum szervezésében. Újvidék, 2017. február 18.

Ferenc Nemet: *Leksikalni rad „tvorca bunjevačke riči", nacionalnog preporoditelja, Ambrozija Šarčevića u drugoj polovini 19. veka.*

„Sem magasság, sem mélység nem rettent". Tanácskozás a reformáció 500. évfordulója alkalmából, a Kiss Lajos Néprajzi Társaság szervezésében. Bácsfeketehegy, 2017. július 1.

Németh Ferenc: *125 éve jelent meg az első bánáti református folyóirat, a nagybecskereki Keresztyén (1892).*

XXII. Međunarodni simpozijum Banat – istorija i multikulturalnost. Resica, Románia, 2017. október 13–15.

Németh Ferenc: *Veliki požar u Velikom Bečkereku 1807. godine i izmeštanje sedišta Torontalske županije u Veliki Semikluš (Sânnicolau Mare).*

Galíciai anzix – Hétköznapi sorsok az első világháborúban. Tudományos tanácskozás, Miszla Kulturális Központ és Alkotóház, 2017. november 25.

Németh Ferenc: *Kodakkal a harctéren – Fábián Ernő háborús fotógyűjteménye.*

Naučno-stručni skup povodom 95-te godišnjice osnivanja Novosadske sekcije Jugoslovenskog novinarskog udruženja. Vajdasági Újságírók Egyesülete, Újvidék, Matica srpska, 2017. december 9.

Ferenc Nemet: *Specifičnosti mađarske štampe u Vojvodini između dva rata.*

VIII. Simpozion literatura şi presa în Banat. Nemzetközi tanácskozás a Román Tudományos Akadémia és a Vajdasági Román Művelődési Intézet szervezésében, Nagybecskerek, 2017. december 13.

Ferenc Nemet: *Recepcija poezije Mihaila Emineskua (1850–1889) u mađarskoj književnosti, s posebnim osvrtom na prevodilački rad Šandora Kibedija (1897–1941).*

Bibliográfia

KÖTETEK

Németh Ferenc–Szilágyi Mária (2017): *„Ilyenek a háború viszontagságai”*. Fábián Ernő és Bayer Irén a Nagy Háborúban. Magyar Nemzeti Levéltár Fejér Megyei Levéltára, Székesfehérvár, 2017 269 p. ISBN 978-963-7233-46-3

Szilágyi Mária–Németh Ferenc (2017): *Destine Bănăţene în Primul Război Mondial. Bánáti sorsok az első világháborúban. Banater Schiksale im Ersten Weltkrieg.* Art Press, Timişoara, 2017, 192 p. ISBN 978-973-108-760-3

Ferenc Nemet (2017): *Jožef (1875–1922).* Evropske vrednosti i dometi vojvođanske fotografije: dokumentarni rad, umetnička foto-istraživanja i foto-„metamorfoze” (foto performanse) Jožefa Pehana (1875–1922) s kraja XIX. i početkom XX. veka. M.F.A.M., Novi Sad, 2017, 125 p. ISBN 978-86-900142-0-0

TANULMÁNYOK

Németh Ferenc: A két háború közötti vajdasági búcsújárások szokáskultúrájának két „kodifikátora”: Wátz Oszkár és dr. Takács Ferenc = Szőke Anna (szerk.): *A tekiai Havi Boldogasszony köszöntése (1716–2016).* Kulturális értékeink a Kárpát-medencében 2. Válogatás a 2016-ban megrendezett nemzetközi konferencia előadásaiból. Kiss Lajos Néprajzi Társaság könyvtára sorozat, Szabadka, 2016 [2017], 123–138.

Németh Ferenc: A polgári szokáskultúra aranykorának egy „irodalmi” műfaja: a családkrónika. = *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*, Szabadka, (2017. október 19–21.) 337–349. ISBN 978-86-87095-76-2 (elektronikus – http://magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/konf2017/kotet/ConfSubotica2017.pdf)

Ferenc Nemet: Leksikalni rad „tvorca bunjevačke riči”, nacionalnog preporoditelja, Ambrozija Šarčevića, u drugoj polovini 19. veka = Drago Njegovan (ured.): *Kultura i identitet Bunjevaca*. Muzej Vojvodine, Novi Sad, 2017, 415–428. ISBN 978-86-87723-91-7

Ferenc Nemet: Prvi aeromiting u Novom Sadu – „letački dani” 11. i 12. maja 1913. = *Rad Muzeja Vojvodine*, 2017/59, 71–77.

Németh Ferenc: Utószó Szabó József könyvéhez = Szabó József: *A törökkanizsai kastélyparkok árnyékában*. Bánáti hely- és művelődéstörténeti írások. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta, 2017, 269–270.

Ференц Немет: Војвођански позоришни светлописи = Ивана Кочи: *Позоришни светлописи.* Од портрета до сценског покрета: позоришна фотографија у Војводини до четврте деценије 20. века. Позорични музеј Војводине, Нови Сад, 2017, 5–7.

Tevékenységek *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Németh Ferenc: *A bánsági középtanoda* c. kötetének bemutatója, Nagybecskereki Püspökség, 2017. április 19.

Milan Micić-Ferenc Nemet-Maria Silađi: *Banatska mala pruga* c. kötetének bemutatója a begaszentgyörgyi könyvtárban, 2017. április 26.

A 21. Szabadkai Nyári Akadémián (az Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesületének szervezésében), 2017. augusztus 7-én tartott előadást (*Arany János kultusz a Vajdaságban – születésének 200. évfordulója kapcsán*)

Milan Micić-Ferenc Nemet-Maria Silađi: *Banatska mala pruga* c. kötetének bemutatója Zomborban, A Vasútas Egyesület székházában, 2017. szeptember 6.

Előadás a Topolyai Múzeumban, 2017. szeptember 22. (*Szalay József és a nagybecskereki református egyház aranykora*).

A *Jovan Cvijić: Közép-Európa, Vajdaság* c. kiállítás megnyitása, Szabadkai Városi Múzeum, 2017. szeptember 29.

Milan Micić-Ferenc Nemet-Maria Silađi: *Banatska mala pruga* c. kötetének bemutatója Nagybecskerek, Madách Amatőrszínház, 2017. október 11.

Pechán József fotótörténeti kiállításának megnyítása, Újvidék, Egység, 2017. november 1.

Előadás a Kishegyesi Művelődési Otthonban, 2017. november 10. (*Arany János emlékezete a Vajdaságban*).

Előadás a Bácsfeketehegyi Könyvtárban, 2017. november 10. (*Arany János emlékezete a Vajdaságban*).

Zsűritag a XXII. Kárpát-medencei Honismereti versenyen. Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesülete, Szabadka, Széchenyi István Általános Iskola, 2017. november 18.

Előadás a belgrádi Collegium Hungaricumban, 2017. november 23. (*Janoš Aranj u srpskoj književnosti*).

A Vajdasági Színházi Múzeum *Pozorišni svetlopisi* c. fotótörténeti kiállításának megnyitása, Újvidék, Szerb Nemzeti Színház, 2017. december 15.

Művelődéstörténet – műhelymunka. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2016/2017-as tanév

A Vajdasági Művelődési Intézet igazgatóbizottságának tagja

Az MTTK Társadalom- és Humántudományi Tanszék vezetője

A *Rad Muzeja Vojvodine* kiadói tanácsának tagja

Az eszéki *Pannonia* humán-tudományi folyóirat szerkesztőbizottsági tagja

A *Bácsország* vajdasági honismereti szemle főszerkesztője

Egyéb

Szekcióelnök a reformáció 500. évfordulója alkalmából, szervezett konferencián. Bácsfeketehegy, 2017. július 1.

A Tudományos programbizottság elnöke az MTTK nemzetközi konferenciáján. Szabadka, 2017. október 19–21.

yA Román Tudományos Akadémia projektumának, *Bánát Enciklopédijá*nak a munkatársa

Az újvidéki Matica srpska *Srpski biografski rečnik* című projektumának munkatársa

Pintér Krekić Valéria

TANÁCSKOZÁSOK

A korszerű oktatás kihívásai. 6. nemzetközi módszertani konferencia. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, 2017. október 19-21.
A Magyar Tudomány Ünnepe, a szarvasi Gál Ferenc Főiskolán 2017. november 15–16.
Akkreditált pedagógusképzések:
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2017. január 6.
József Attila Általános Iskola, Újvidék, 2017. január 10.

TANULMÁNYOK

Major, L., Namestovski, Ž., Horák, R., Bagány, Á., Pintér Krekić, V. (2017): Teach it to sustain it! Environmental attitudes of Hungarian teacher training students in Serbia, *Journal of Cleaner Production, ELSEVIER,* Vol.154, 2017/1, p. 255-268, ISSN: 0959-6526 **M23**

Kovacs,E., **Pinter Krekic**, **V**. (2017): *Teaching and learning adventurous mathematics with cooperative methods in the lower grade of primary school*, The Challenges of Contemporary Education, 6th International Methodological Conference, October 19-21, 2017 Subotica, Serbia, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica, Final Programme and Abstracts, p.67., ISBN 978-86-87095-75-5, COBISS.SR-ID 317624071, CIP 371.13(048.3), 371.3(048.3), 37:004(048.3) **M34**

Kovacs,E., **Pinter Krekic, V.** (2017): *Teaching and learning adventurous mathematics with cooperative methods in the lower grade of primary school*, The Challenges of Contemporary Education, 6th International Methodological Conference, Subotica, Serbia, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica, Book of selected papers, p. 603-618., ISBN 978-86-87095-76-2, COBISS.SR-ID 317911815, CIP 371.13(082) 371.3(082) 37:004(082) **M33**

Zita, D., **Pinter Krekić, V.**, Kovács, E. (2017): A kombinatorikus gondolkodás fejlesztése az alsó tagozatokon lényeges vagy nem? (Is the development of combinatorial thinking in the lower grades of primary school significant or not?) *Módszertani Közlöny*, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica), 2016, VI. évfolyam, 1. szám, 183-193.old. ISSN 2217-4540, ETO/UDC 371.3, COBISS.SR-ID 260056583 **M53**

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

• a 11. nemzetközi tudományos konferencia és a a 6. nemzetközi módszertani konferencia tudományos programbizottság tagja, recenzens
• Pi-nap: oktató-társszervező
• Gyermeknap: oktató-társszervező
• Műhelymunka: oktató
• Tehetségpont: szervező
• A módszertani gyakorlatok szervezője
• IPA pályázatok szervezője
• Makovecz program szervezése – az MTTK népszerűsítése magyarországi egyetemeken, karokon
• Újvidéki Egyetem Tanácsának tagja
• Újvidéki Egyetem Minőségbiztosítási Bizottság tagja
• MTTK-n a hallgatók minőségbiztosítás és önértékelés felmérési bizottságának elnöke
• A Kar Önértékelési Bizottságának elnöke
• A Kar Akkreditációs Bizottságának elnöke
• A szerbiai Tanítóképző Karok Szövetségének munkájában való részvéte
• Mentor, elnök és bizottsági tag diplomadolgozatok védésénél és értékelésénél az alap- és mesterszakon
• Módszertani Közlöny c. folyóirat szerkesztőbizottsági tag, recenzens
• Az MTTK által akkreditált továbbképzési program vezetője
• Projektben való részvétel: A Nemzeti Kisebbségek Tudományos Kutatási Projektje - Nemzeti Közösségek az VAT-ban 2017-ben - VAT, Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Tartományi Főosztály. A projekt címe: „A határokon átnyúló oktatási hálózat modellezése a természettudományok és a matematikai tudományok területén". Projektvezető: Prof.dr Takács Márta, Projet száma: 142-451-2734/2017-02
• Collegium Talentumos hallgatók szakmai tutorálása.
• külkapcsolatokkal megbízott dékánhelyettes, majd oktatással megbízott dékánhelyettes
• egyetemi rendkívüli tanári kinevezés megszerzése 2017. október 5-én

Takács Márta

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

TAKÁCS, Márta, Statisztikai módszerek tanítóknak, Szabadka, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2017. (CD-kiadvány), ISBN 978-86-87095-73-1

TAKÁCS, Márta, Matematikai logika és formális módszerek, Szabadka, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2017. (CD-kiadvány), ISBN 978-86-87095-74-8

TANULMÁNYOK

M21:
EditTóth-Laufer, András Rövid, Marta Takács:
Error calculation of the HOSVD-based rule base reduction in hierarchical fuzzy systems.
Fuzzy Sets and Systems 307., pp 67-82 (2017)

M33
Igor Bagany, Marta Takács:
Soft-computing methods applied in parameter analysis of educational models.
Proc. of 2017 IEEE 15th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics (SISY), pp 231-236, Szabadka/Subotica, Szerbia/Serbia

Yatish Bathla ; Márta Takács, **Evaluating product system behavior using soft computing in product structure modeling**, in Proc. of 2017 IEEE 15th International Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (SAMI), 2017, Pp 307-312, Herlany, Szlovákia

Neerendra Kumar ; Márta Takács ; Zoltán Vámossy, **Robot navigation in unknown environment using fuzzy logic**, 2017 IEEE 15th International Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (SAMI), Pp: 279 – 284, Herlany, Szlovákia

Marta Takács, Anikó. Szakál, Igor Baganj, **The Rule of the Aggregation Operators in Fuzzy Cognitive Maps**, In proc. of 21st IEEE International Conference on Intelligent Engineering Systems 2017 (INES), Ciprus, Larnaka

Tevékenységek *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Népkör Magyar Művelődési Központ, Szabadka, elnök (2006-)

Magyar Rektori Konferencia, Határon Túli Felsőoktatási Intézmények Bizottsága, elnök (2016-)

Vukov Raffai Éva

Tevékenységek

1. 2017. 03. 07. –rendkívüli egyetemi tanár kinevezés
2. 2017. 10. 14. –Részvétel a Termini Nyelvi Kutatóhálózat kerekasztal-megbeszélésén
3. 217. 11. 07. – *Rokon Ilonka és a másodlagos nyelvi repertoár* c. előadással részvétel az Újvidéki Egyetem Nyelvészeti Konferenciáján
4. 11. 13.-11. 21. – az Erasmus oktatói mobilizációs program keretein belül vendégtanári részvétel az ELTE TÓK-on

SZERZŐI UTASÍTÁS
UPUTSTVO AUTORIMA
INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Folyóiratunk olyan tanulmányok, szakcikkek gyűjteménye, amelyek elméleti, áttekintő és eredeti kutatások eredményeit tartalmazzák, és eddig még nem jelentek meg. A kéziratok elbírálásának alapvető kritériumai a következők: tárgyilagosság, szabatosság, valamint az oktatás szempontjából megítélhető jelentőség. Alapvető célunk, hogy széles olvasói kört szólítsunk meg (kutatókat, egyetemi oktatókat, szakmunkatársakat, gyakorló pedagógusokat és pedagógusjelölteket), illetve hogy lehetőséget adjunk számukra tanulmányaik közlésére, a kiadvány a tudományos együttműködés szellemében legalább harmadrészt külső intézményekből származó tanulmányokat közöl. Arra kérjük a kutatókat és szakmunkatársakat, hogy tevékenységükkel járuljanak hozzá folyóiratunk fejlesztéséhez.

Nyelvhasználat – A tanulmányok magyar, szerb vagy egy világnyelven jelennek meg. Minden dolgozatnak (a magyar és a szerb nyelvű összefoglaló mellett) angol nyelvű rezümét is kell tartalmaznia.

Terjedelem – A szakmunkák terjedelme 30000 karakterig terjedhet (a szavak közötti helyközzel együtt). Kivételes esetben (például bemutatkozó munkák esetében) a kézirat az 50000 karaktert is elérheti. A szerkesztő hosszabb terjedelmű munkát is közölhet akkor, ha ezt a kutatás jelentősége vagy szabatossága indokolja.

A kézirat elbírálása – Minden szakmunka elbírálását két recenzens végzi, akik számára ismeretlen a szerző identitása, továbbá a szerzőnek sem lehet tudomása az elbíráló kilétéről. Minden olyan adat, melyből a szerző személyére lehet következtetni, csakis a fedőlapon jelenhet meg, míg a szöveg nem tartalmazhat a szerző identitására utaló megjegyzést; az ilyen típusú részeket (például a szerző korábbi kutatásaira történő utalásokat) ki kell iktatni a szövegből. A recenzens jelentése után a szerkesztőség hozza meg a döntést a kézirat megjelenéséről. A határozatról három hónapon belül értesítik a szerzőt.

A munka átadása – A szerzők a következő címre küldik tudományos munkáikat: evkonyv@magister.uns.ac.rs A beadott kéziratokat a szerkesztőség nem küldi vissza.

Formai követelmények – A szövegek 10-es betűnagysággal, Times New Roman betűtípussal írt Word 97-2003 verziójú dokumentumként küldhetők be. Ha a szakdolgozat szerb nyelven íródik, cirill és latin betű használata egyaránt elfogadható. A szöveg írásakor kettes sorköz és széles margó alkalmazása javasolt. Az oldalakat sorszámozni kell! A címoldalon a következő adatok szerepelnek: a dolgozat címe, a szerző, tudományos fokozata, munkahelye, beosztása, az intézmény neve, a helység, valamint a kézirat szerzőjének elérhetőségei (elektronikus és hagyományos postai cím egyaránt). Az elektronikus (e-mail) elérhetőség közlésre kerül a folyóiratban.

Táblázatok – A táblázatok szerkesztésekor kétsoros távolságot (sorkihagyást) ajánlott alkalmazni. Minden táblázat külön oldalra kerül, a táblázatokhoz fűződő magyarázatokat, kérjük, külön oldalra szerkessze. Több táblázat esetében sorszámozunk. Minden táblázatot világos címmagyarázattal kell ellátni, és a szövegben történik rájuk utalás. A táblázat szélessége nem haladhatja meg a 12,5 cm-t.

Grafikai mellékletek – A grafikai mellékleteket nagybetűvel, a szakmunkában használt betűtípussal összhangban jelölve, külön file-ok formájában kell mellékelni. A mellék-

let nem tartalmazhat aláhúzást, beárnyékolást. A grafikai melléklethez tartozó címeket, magyarázatokat külön oldalon kell feltüntetni. A bemutatott képeket külön fájlban kell elküldeni, és ezek rezolúciója minimálisan 300 DPI. A szövegben a szerzőnek utalnia kell a grafikai bemutatás elhelyezésére. A grafikai melléklet maximális szélessége 12,5 cm.

Absztrakt (rövid összefoglaló) – Az absztrakt terjedelme (a szóközöket is beleszámítva) körülbelül 1400 karakter. Három nyelven (magyar, szerb, angol) jelenik meg. A dolgozat elején azon a nyelven szerepel, amelyen a szakmunka íródik, és egy külön file formájában nyújtandók be a további nyelvekre fordított összefoglalók. A szerző nevének és a dolgozat címének feltüntetése mellett a rezümének rá kell mutatnia a tanulmányozott probléma jelentőségére, a kutatás folyamatára, annak céljaira, módszereire és eredményeire, tartalmaznia kell a következtetéseket, valamint a pedagógiai felhasználási lehetőségeket.

Kulcsszavak – A dolgozat végén szerepeljen a legfeljebb öt kulcsszó azon a nyelven, amelyen a szakmunka íródott! A kulcsszavakat a magyar, az angol és a szerb rezümé végén is tüntesse fel a fordítás pontos értelmezése érdekében.

Referenciák, hivatkozások – A hivatkozott tételeket a dolgozat végén szereplő felhasznált szakirodalomban kétsoros tagolással (sorkihagyással) kell feltüntetni. A hivatkozott szerzők neveit a felhasznált szakirodalomban, valamint a szövegben az erre a célra használatos zárójelben mindig azonos írásmóddal kell használni.

A külföldi szerzők nevei (amennyiben a szóban forgó nyelvek írásmódja latin betűs) a szövegben eredeti írásmódjukban, illetve cirill betűs írásmód esetén fonetikusan használatosak; ez utóbbi esetben a név eredeti írásmódját is fel kell tüntetni a publikálás évével együtt: (Piaget, 1975). Több szerző felsorolásakor a betűrendbe sorolás, nem pedig az időrend szempontjai érvényesülnek (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). Kétszerzős mű esetében szükséges mindkét szerző nevét feltüntetni zárójelben (Falus és Golnhofer, 1989). Ha egy műnek kettőnél több szerzője van, a zárójelben az első szerző vezetéknevét kell feltüntetni, majd pedig a társszerzők rövidítése következzen. Pl. (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágoni, 2003) helyett csak (Fóris Ferenczi és társai, 2003).

A munka végére a felhasznált szakirodalom jegyzéke kerül, amelynek tartalmaznia kell a szövegben hivatkozott és idézett összes szerző nevét, illetve a minden szakirodalmi tételt. A felhasznált irodalom ne tartalmazzon olyan elemeket, amelyekre a tanulmány nem hivatkozik! A feltüntetett irodalomjegyzéket a vezetéknevek betűrendbe sorolása alapján kell összeállítani.

(a) A felhasznált szakirodalom jegyzékében előforduló minden egyes tételnek tartalmaznia kell a hivatkozott szerző vezeték- és utónevének kezdőbetűjét, valamint a szóban forgó kiadvány (könyv, folyóirat stb.) megjelenésének adatait: évét, helyét és kiadóját.

(b) A szakirodalmi tételeket a következőképpen soroljuk fel:

Szilágyi Zsófia (1998): „Aranysárkány: arany + sár": Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy Maszák Mihály (szerk.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105.

(c) Amennyiben a hivatkozott cikk folyóiratban jelent meg, a szakirodalmi tételnek tartalmaznia a szerző vezeték- és utónevének kezdőbetűjét, zárójelben a megjelenés évét, a

zárójel után, attól kettősponttal elválasztva a cikk címét, a folyóirat teljes címét dőlt betűtípussal írva, a folyóiratszám terjedelmét, továbbá a hivatkozott cikk első és utolsó oldalának a folyóiratban feltüntetett számát: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual rewiev: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.

(d) Internetes hivatkozás esetében fel kell tüntetni a szerző nevét, a hivatkozott tétel megjelenésének évét, a honlap címét *dőlt* betűvel, valamint a honlap megtekintésének dátumát és a weboldal teljes címét (linkjét): Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web http://www.vanguard.edu/psychology/apa.

Ha egy szerző többször fordul elő az irodalomjegyzékben, a hozzá tartozó tételeket a megjelenés éve szerint kell felsorolni. Ha egy kötetnek több szerzője van, a felsorolást az első társszerző nevének megadásával kezdjük, majd pedig a többi szerző kezdőbetűi következnek. Ha egy szerzőnek több, azonos évből származó közleményét vagy kötetét idézzük, akkor azokat betűjelekkel kell elkülönítenünk.

Publikálatlan szövegeket, dolgozatokat, tanulmányokat (például szaktanácskozások összefoglalóját, kéziratokat, magiszteri-mesteri dolgozatokat, doktori disszertációkat) nem ajánlatos idézni: ha ezt mégis megköveteli az adott helyzet, a szerzőre és a szövegre vonatkozó minél pontosabb adatokat kell megadni.

Lábjegyzetek és rövidítések – A lábjegyzetek és rövidítések alkalmazását ajánlatos kerülni. A lábjegyzetek csak hozzászólást, mellékelt szöveget tartalmazhatnak, nem pedig a hivatkozott tételekre vonatkozó adatokat. A táblázatokban és a grafikai mellékletekben, illusztrációkban előforduló rövidítéseket fel kell oldani, azok jelentését meg kell világítani.

Nemzetközi standardok – Az összes mértékegységet a nemzetközileg elismert és használatban lévő standardok szerint kell alkalmazni, a kerekítésekre pedig a használható szintet, a tudományosság ismérveit figyelembe véve kerülhet sor. A felhasznált statisztikai adatokat is nemzetközi mércék szerint szükséges használni.

Idézetek engedélyezése – Jogköteles szerzőtől származó, terjedelmesebb (350 karakternél hosszabb) idézet esetén szükséges az idézet szerzőjétől írásos jóváhagyást biztosítani. Az idézet után zárójelben fel kell tüntetni az idézett szerző nevét, az idézett szöveg megjelenésének évét és az oldalszámot.

Mellékletek – Az olyan mellékletek (például széles körű statisztikai kimutatások, számítógépes programok, kísérletek dokumentációi), amelyek szervesen kapcsolódnak ugyan a szakmunkához, és elengedhetetlenül fontosak, de meghaladják a meghatározott terjedelmi korlátokat, leadhatók a szerkesztőnek a tanulmányhoz mellékelve, szóbeli elbírálás céljából.

Szerzői jogok – A szerzői jogok és kiadók védelmének érdekében az Újvidéki Egyetem szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara a törvénnyel összhangban védi a szerzői jogot, azzal a kitétellel, hogy az Évkönyvben megjelentetett közlemények szerzői saját cikkeiket, publikációikat korlátozás nélkül felhasználhatják.

ÉVKÖNYV – Instructions to Authors

Évkönyv, the peer-reviewed journal of the Hungarian Language Teacher Training Faculty is a collection of professional articles that publishes original research papers in the field of humanities. The basic criteria of paper evaluation are the following: objectivity, precision as well as the predictability of its educational aspects. Our main goal is to address a wide range of audience (researchers, university lecturers, fellow colleagues, in-service and pre-service teachers and pre-school teachers) as well as to provide the opportunity for professionals to publish their papers. For the purpose of authentic scientific co-operation, one third of the publication will comprise studies originating from external institutions. We kindly request our candidate authors to contribute to our journal with their valuable work.

Language use – Papers can be published in Hungarian, Serbian and in other world languages. Each manuscript must contain a Hungarian, Serbian and English abstract.

Length – The maximum length can be **30,000** characters (including space and bibliography/references). Only in exceptional cases can the paper be of maximum 50,000 characters length (for instance, introductory papers). Editors are allowed to publish longer papers if the importance or preciseness of the research justifies that.

Paper review – Each manuscript is evaluated by two peer reviewers. Either the authors' identities or the reviewers' identities are anonymous. Any kind of data or information that might refer to the author should be excluded from the manuscript (for instance, previous publications or references of the author). Following the reviewers' report the editorial board makes the decision upon the manuscripts' future publication. Upon the decision, the editorial board informs the author within 3 months.

Submitting the paper – Authors are requested to submit their manuscripts to the following email address: evkonyv@magister.uns.ac.rs. The submitted manuscripts will not be spent back.

Formatting – Manuscripts have to be submitted in Times New Roman, sized to 10 point font, in Word 97-2003 version. Serbian Cyrillic and Latin scripts are both welcome. Pages must be numbered. The title page has to contain the following: title, author, scientific title, workplace, affiliation, institution, place, contact information of the author (electronic and postal address, too). The email address of the author will be published in the journal.
Tables – All tables should have a double spaced caption and each table should be on separate pages. Explanations regarding tables should also be on separate pages. In case of more tables each has to be numbered. Each table has to have a clear title and reference to the table within the body of the text. The width of the table cannot exceed **12 cm**.

Graphic appendices – Graphic appendices should be enclosed in a separate file (in capital letters) and in accordance with the manuscripts' formatting. Appendices cannot contain underlined text or shadowing. Titles regarding graphic appendices should be on separate pages. The pictures have to be enclosed in separate files and their minimal resolu-

tion should be 300 DPI. The author should also enclose instructions regarding the position and status of the graphs. The maximum width of the graphic appendix is 12 cm.

Abstract – Abstracts must be limited to 1400 characters including space. They have to be published in three languages: Hungarian, Serbian and English. The paper also must contain an abstract in which language the paper is written (at the beginning of the paper before the English abstract). The abstract should contain the importance of issues discussed in the study, the process of research, its goal, methodology and results as well as its consequences or pedagogical relevance.

Keywords – At the end of the abstract 5 keywords should be provided.

References, bibliography – The references at the end of the study should be double-spaced. The study should contain the cited authors' names in the same manner between brackets. The names of foreign authors (in case of Latin alphabet) should appear in their original forms, in case of Cyrillic alphabet in their phonetic forms; in the latter case the original form of the name should also be contained with the year of publication: (Piaget, 1975). In case of several authors the name should be listed alphabetically and not in time order of publication (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). In case of 2 authors, both names should appear (Falus and Golnhofer, 1989). Should a cited study/book/etc. have more than 2 authors, the name of the first author should appear in a bracket followed by the shortened version of the names of the rest of the authors. For instance, instead of (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágoni, 2003) (Fóris Ferenczi and others, 2003). The bibliography should be placed at the end of the study containing all the names cited and referred works within the text. The bibliography should not contain elements that are not included by the study itself. The bibliography should be arranged alphabetically. (a) The bibliography must contain the surname and first letter of the authors' first name as well as the work's year, place of publication and the publisher. (b) Example: Szilágyi, Zsófia (1998): „Aranysárkány: arany + sár": Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó, Ernő – Szegedy Maszák, Mihály (ed.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105. (c) If the cited work appeared in a journal the item in the bibliography should contain the surname of the author and the first letter of the author's first name, the year of publication in brackets, followed by a colon, the title in italics, the issue number of the journal and page numbers. For example: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15. (d) In case of internet references the author's name should be listed, with the year of publication followed by the website title in italics as well as the date of the website visit and the complete address of the website (link). For example: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web http://www.vanguard.edu/psychology/apa.

If an author appears more than once in the bibliography, their name should be listed in timely order of their publications. If a book has more than one author, the list should start with the first co-author followed by the first letter of the rest of the authors. If more works are cited from the same author published in the same year, they should be differentiated

from each other by letters. Un-published texts, studies should not be cited. Should this not be avoidable as much information as possible should be provided about the author and the text.

Footnotes and abbreviations – Footnotes and abbreviations should be avoided. Footnotes should contain only remarks, added texts, they should not contain citations. The tables and graphs should be contained by the appendix. Abbreviations in illustrations should be explained and elaborated.

International standards – All measures should be in accordance with the internationally accepted and used standards. Roundings should follow the scientifically accepted principles. The applied statistical data should be used in accordance with the international standards.

Citation – In case of a citation longer than 350 characters (from an author whose citation rights are reserved), the author who is submitting their paper should also provide a written approval from the author whose words are cited in the paper. Following the citation, the cited author's name, the year of publication and page numbers should be listed.

Appendices – Appendices that form the integral part of the paper and are vital for its proper interpretation (such as, statistical data, computer programs, experimental documents) can be submitted to the editor, in enclosed form, for oral evaluation.

Authors' rights – In protection of authors' and publication rights, the University of Novi Sad Teacher Training Faculty in Hungarian Teaching Language in Subotica follows the laws protecting authors' rights, with the exception that the authors who published in the Évkönyv can use their own publications without any restrictions.

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ
Редакција часописа

Évkönyv (Годишњак Учитељског факултета на мађарском наставном језику) је часопис који објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из области васпитања и образовања који нису претходно штампани. Битни критеријуми селекције су квалитет аргумената, јасноћа презен- тације и образовни значај. Циљ је да се широком читалачком кругу (који укључује истраживаче, људе из педагошке праксе и студенте педагогије и наставничких фа- култета) омогући приступ оваквим истраживањима. У циљу поспешивања научне сарадње са националним и интернационалном научним институцијама барем трећина Годишњака се састоји од радова аутора који нису запослени на Учитељском факултету на мађарском наставном језику. Позивају се да дају своје прилоге аутори из целог света.

Језик - Радови се објављују на мађарском, српском и енглеском језику (и другим светским и словенским језицима). Сваки рад треба да има резиме на мађарском, српском и енглеском језику.

Дужина - Радови треба да буду дужине до 30.000 знакова (с празним местима). Изузетак су прегледни радови који могу бити дужине до 50.000 знакова (с празним местима). Уредник задржава право да објави и радове који премашују ову дужину у случајевима када јасно и сажето изражавање научног садржаја захтева већу дужину, односно простор.

Оцењивање радова - Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензенти неће знати ауторов идентитет нити ће аутор препознати идентитет рецензента. Све информације о аутору, укључујући личне захвалнице и припадност институцији, треба изнети искључиво на насловној страни, а текст треба очистити од свега што може одати аутора (као што су, на пример, препознатљиве ауто-референце „У нашем претходном раду..."). На основу рецензија редакција доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора у року од три месеца.

Услови достављања текста - Све рукописе треба доставити на папиру и електронском поштом на адресу: evkonyv@magister.uns.ac.rs. Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада - Рад се доставља у Word 97-2003 формату са Times New Roman фонтом, величина 10. Уколико се рад доставља на српском језику, користи се Serbian, cyrillic или Serbian, latin. Текст треба да буде откуцан двоструким проредом и широким маргинама. Све странице треба да буду нумерисане. На насловној страни потрбно је навести наслов рада, име и презиме аутора, звање аутора, институцију, место и контакт адресу (електронску и поштанску) и институције и аутора. Електронска адреса аутора биће објављена у часопису.

Табеле - Табеле би требало да буду откуцане двоструким проредом, свака на посебној страни, означене бројем, са насловом који их јасно објашњава. Објашњења

табела треба да буду неведени на посебној страни. Ширина тебеле не сме прелазити 12 цм.

Графички прилози - Графички прилози се достављају у посебним фајловима, обележени великим словима, са симболима и у сагласности са типом коришћеног текста. Треба избегавати линије и сенчења која нису неопходна. Наслови, легенде или објашњења која прате графичке прилоге треба да буду наведени на посебној страни. Резолуција дигиталних слика мора да буде најмање 300 dpi. У тексту треба обележити приближну позицију одређеног графичког прилога. Ширина графичког прилога несме прелазити 12 цм.

Апстракт - Апстракт треба да је дужине до 1.400 знакова (с празним местима). Објављује се на три језика (мађарски, српски и енглески), а прилаже на два начина:

(1) на почетку рада на језику на коме је писан текст, (2) испод тога на енглеском језику. Наводи се наслов рада, име и презиме аутора. Апстракт треба да садржи следеће елементе: значај и контекст проблема, циљеви, узорак, методе, резултати, закључци и педагошке импликације.

Кључне речи - пет кључних речи на језику приложеног рада, а пожељно је и на мађарском и енглеском.

Референце - Списак референци треба откуцати са двоструким проредом на крају текста. Имена свих аутора која се наводе у листи референци и у заградама у тексту чланка, пишу се увек на исти начин.

Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или у српској транскрипцији - фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводе онако како је наведено у извору који се налази у списку референци на крају текста, уз годину публиковања рада: Пијаже (Piaget, 1975). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски а не хронолошки (Krnjajić, 1996; Maksić, 1998; Ševkušić, 1997). Ако су два аутора, у загради се наводе оба (Pavlović і Šefer, 1995). Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар.* или *et al*. На пример, уместо (Joksimović, Mirkov, Polovina, Spasojević, 1996) написати (Joksimović і sar., 1996).

Списак референци наводи се на крају рада. Списак треба да обухвати све референце на које се аутор позвао у раду. Не треба додавати референце које нису поменуте у тексту. Референце се наводе азбучним редом по презименима аутора.

(а) Референце у књизи треба да садрже презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача: Maksić, 5. (1998): *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

(б) Поглавље у КЊИЗИ наводи се на следећи начин: Lazarević, D. (2003): Udžbenik i uvažavanje različitosti: oslonci u kritičkom i kreativnom mišljenju; u J. Šefer, S. Maksić і S. Joksimović (prir.): *Uvažavanja različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 40-70.

(в) Чланак у часопису треба да садржи презимена свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен

и странице: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psyhology, *British, Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.

(г) Web документ - нме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, Интернет адреса сајта: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web http://www.vanguard.edu/psychology/apa.

Ако се један аутор наводн више пута, наводи се по редоследу (години) публиковања референце. Ако има више аутора, референца се наводи према презимену првог коаутора али садржи презимена и иницијале свих осталих. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години, треба их означити словима a, b, c: (1997a, 1997b).

Навођење непубликованих радова (резимеа с научних скупова, рукописи, ма- гистарски рад, докторски рад и сл.) није пожељно: Уколико је такво навођење неопходно, треба навести што потпуније податке.

Фусноте и скраћенице - Фусноте и скраћенице треба избегавати. Фусноте садрже само додатни текст (коментар), а не библиографске референце. Све скраћенице наведене у табелама и графичким прилозима треба да буду објашњене.

Међународни стандарди - За сва мерења користе се међународни стандарди, заокружени на практичне вредности где год је то примерено (са локалним еквивалентима у загради). Међународни стандарди се такође односе на коришћење статистичких показатеља који треба да поткрепе и илуструју тврдње у тексту.

Дозвола за цитате - Аутори су обавезни да прибаве писмену дозволу за публиковање дугачких цитата (преко 350 знакова), илустрација итд. за које немају ауторска права. После цитата у загради се наводи презиме аутора, година издања и страница.

Додатни подаци - Додатни подаци који су илустративни за текст или представљају доказни материјал а преобимни су за објављивање (нумерички подаци, компјутерски програми, комплетнији подаци о студијама случаја и експерименталним техникама) могу се послати уреднику, заједно са радом, ради симултаног оцењивања.

Ауторска права - Да би се аутори и часопис заштитили од неовлашћене репродукције радова, Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици задржава ауторско право као издавач, уз напомену да аутори могу да користе сопствени материјал кад год желе и то без дозволе издавача.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(058)

ÉVKÖNYV : tanulmánygyüjtemény / Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka ; főszerkesztők Samu János, Horák Rita. - 2007- . - Szabadka : Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2008- . - 23 cm
Godišnje. – Tekst na mađ., srp., hrv. i engl. jeziku.

ISSN 2217-8198 = Évkönyv (Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka)

COBISS.SR-ID 268968199