

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

XVI. évfolyam
1. szám

évkönyv

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

Tanulmánygyűjtemény • Papers of Studies

VOLUME 16 • NUMBER 1

Szabadka • Subotica
2021

2021



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
2021

A kiadásért felel

Ivanović Josip, megbízott dékán

Főszerkesztők

Horák Rita

Samu János

Szerkesztőbizottság

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

Szerkesztőségi titkár

Huszka Márta

Korrektor

Huszka Márta

Uri Anita

Zakinszki Toma Viktória

Fedőlapterv

Vinkler Zsolt

Vinkó Attila

Tördelőszerkesztő

Harangozó Attila

Nyomda

Grafoprodukt, Szabadka

Példányszám

200

Kiadó

Újvidéki Egyetem

©Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

24000 Szabadka, Strossmayer u. 11.

www.magister.uns.ac.rs

evkonyv@magister.uns.ac.rs

Recenzensek

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

Beke Ottó (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Bohner-Beke Aliz (Eötvös József Főiskola, Baja)

Boros Julianna (PTE BTK Társadalmi Kapcsolatok Intézete, Pécs)

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

Daróczy Gabriella (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest)

Farkas Róbert (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Furcsa Laura (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

Gábrity Eszter (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Gábrity Molnár Irén (Közgazdasági Egyetem, Szabadka)

Göncz Lajos (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Görög Noémi (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Grabovac Beáta (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Hegedűs Katalin (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Horák Rita (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Hóza Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Ispánovics Csapó Julianna (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Ivanović Josip (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Janković, Prvoslav (Pedagógiai fakultet, Sombor)

Koporčić, Maja (Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Osijek)

Kovács Cintia (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Lázár Zsolt (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Major Lenke (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Marić, Sladana (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

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

Mészáros Zoltán (Szabadkai Történelmi Levéltár)

Novák Anikó (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Oláhné Téglási Ilona (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

Pásztor Kicsi Mária (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Papp Zoltán (Szabadkai Műszaki Főiskola)

Patocska Mária (Eötvös József Főiskola, Baja)

Povazai-Sekulic Leonora (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Rajslji Ilona (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Samu János (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Samu-Koncos Kinga (Pécsi Tudományegyetem, Pécs)

Stanić, Miljenko (Sveučilište u Rijeci, Rijeka)

Szőke Anna (Kiss Lajos Néprajzi Társaság, Szabadka)

Szűts Zoltán (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

Varga Attila (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

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

Vukov Raffai Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Zakinszki Toma Viktória (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, 159/20. szám).

Szabadka, 2022

Támogató:



TARTALOM

I.

DIÓSI Szabolcs, BARCSI Tamás:

A fegyelmező társadalom öröksége – érvényes-e még Foucault felügyelet-elmélete? 10–33

DAMLJANOVIĆ Nataša:

A szerelem Thomas Satpen életálma árnyékában a fejlődésregény prizmáján keresztül nézve .. 34–45

KLEIN Ágnes, TANCZ Tünde:

Mielőtt megszólalunk – a gyermeknyelv elsajátításának társas kerete 46–58

II.

DRAGUN Dragica:

Fejlődési visszamaradásról szóló gyermekirodalmi szövegek tanulmányozása, és az eredmények gyakorlati alkalmazása 60–81

POVAZAI-SEKULIĆ Leonóra:

A zeneterápia hatása az Alzheimer-kór enyhítésében 82–94

III.

KALMÁR Laura:

Ökológia a projektoktatásban 96–107

HALBRITTER András Albert:

Az iskolakertek helyzete Magyarországon 108–121

GRABOVAC Beáta, NÁMESZTOVSZKI Zsolt, KALMÁR Laura, KOVÁCS Cintia:

Tanulás, motiváció és halogatás az online térben 122–131

KOVÁCS Elvira, MAJOR Lenke, PINTÉR KREKIĆ Valéria:

A tanulásszervezési módok alkalmazása a matematika tanításában 132–150

SZVERLE Szandra:

Az idő előtti iskolaelhagyás okai 152–171

IV.

SÁRINGER János:

Mozaikok a magyar–szovjet és a magyar–orosz diplomáciai kapcsolatokból az 1990–1992 közötti időszakban 174–189

NÉMETH Ferenc, VUKOV RAFFAI Éva, RAFFAI Judit, FEHÉR Viktor:

Székelykeve néprajzi, nyelvészeti és művelődéstörténeti kutatásának áttekintése 190–206

V.

AWUOR Emily, HUSZÁR Helga, BOZÓKI Zoltán:

Ammónia izotópok mérése ($^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$) fotoakusztikus módszerrel 208–220

VI.

Oklevelet szereztek 223

VII.

Tanáraink, munkatársaink tevékenysége és publikációi 229

VIII.

Szerzői utasítás 246

SADRŽAJ

I

Szabolcs, DIÓSI, Tamás, BARCSI:

Nasleđe disciplinskog društva – da li je još uvek važeća Foucault-ova teorija nadzora? 10–33

Nataša DAMLJANOVIĆ:

Ljubav u senci životnog sna Tomasa Satpena posmatrana kroz prizmu Bildungsromana 34–45

Ágnes, KLEIN, Tünde, TANCZ:

Pre nego što progovorimo – društveni okvir za učenje dečijeg jezika 46–58

II

Dragica DRAGUN:

Proučavanje tekstova dečije književnosti o zaostajanju u razvoju i praktična primena rezultata 60–81

Leonora POVAZAI-SEKULIĆ:

Efekat muzikoterapije kao sredstva za ublažavanje Alchajmerove bolesti 82–94

III

Laura KALMÁR:

Ekologija u projektnoj nastavi 96–107

András Albert, HALBRITTER:

Stanje školskih vrtova u Mađarskoj 108–121

Beáta, GRABOVAC, Zsolt, NÁMESZTOVSZKI, Laura, KALMÁR, Cintia, KOVÁCS:

Učenje, motivacija i prokrastinacija u onlajn prostoru 122–131

Елвира, КОВАЧ, Ленке, МАЈОР, Валерија, ПИНТЕР КРЕКИЋ:

Примена образовних модела рада у настави математике 132–150

Szandra, SZVERLE:

Uzroci ranog napuštanja školovanja 152–171

IV

János, SÁRINGER:

Mozaici iz mađarsko-sovjetskih i mađarsko-ruskih diplomatskih odnosa u periodu 1990–1992. .. 174–189

Ференц НЕМЕТ, Ева ВУКОВ РАФАИ, Јудит РАФАИ, Виктор ФЕХЕР:

Етнографско–културно–антрополошки, лингвистички и културноисторијски преглед Скореновца 190–206

V

Emily, AWUOR, Helga, HUSZÁR, Zoltán, BOZÓKI:

Merenje izotopa amonijaka ($^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$) fotoakustičnom metodom 208–220

VI

Spisak diplomskih radova 223

VII

Bibliografije predavača 229

VIII

Uputstvo autorima 246

CONTENTS

I.

Szabolcs, DIÓSI, Tamás, BARCSI:

The legacy of disciplinary society – how relevant is Foucault’s theory today? 10–33

Nataša, DAMLJANOVIĆ:

Love in the shadow of Tomas Satpen's grand design seen through the prism of the Bildungsroman .. 34–45

Ágnes, KLEIN, Tünde, TANCZ:

Before we learn to speak – the social framework of language acquisition

II.

Dragica, DRAGUN:

Researching texts on developmental disabilities in children's literature and their application in practice 60–81

Leonora, POVAZAI-SEKULIĆ:

Effects of music therapy in soothing the symptoms of Alzheimer’s disease 82–94

III.

Laura, KALMÁR:

Ecology in project teaching 96–107

András Albert, HALBRITTER:

School gardens in Hungary 108–121

Beáta, GRABOVAC, Zsolt, NÁMESZTOVSZKI, Laura, KALMÁR, Cintia, KOVÁCS:

Learning, motivation and procrastination in the online space 122–131

Elvira, KOVÁCS, Lenke, MAJOR, Valéria, PINTÉR KREKIĆ:

Application of learning organization methods in teaching mathematics 132–150

Szandra, SZVERLE:

Causes of early school leaving – literature review between different disciplines 152–171

IV.

János, SÁRINGER:

Mosaics from the Hungarian-Soviet and Hungarian-Russian diplomatic relations between 1990 and 1992 174–189

Ferenc, NÉMETH, Éva, VUKOV RAFFAI, Judit, RAFFAI, Viktor, FEHÉR:

Overview of research on the ethnography, linguistics and cultural history of Székelykeve 190–206

V.

Emily, AWUOR, Helga, HUSZÁR, Zoltán, BOZÓKI:

Measurement of Ammonia Isotopes ($^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$) using Photoacoustic method 208–220

VI.

List of BA and MA theses 223

VII.

The activities and publications of our professors and colleagues 229

VIII.

Instructions to Authors 246

l.

ABSTRACT

In his famous work *'Discipline and Punish'*, Foucault introduced the concept of disciplinary society; in order to create productive members for a well-functioning social body, institutions of such societies (schools, factories, hospitals) are designed to shape/measure individuals according to prescribed standards of normality. Even though disciplinary structures are still present today, more and more cultural critics claim that modern societies are primarily non-disciplinary; acts of self-observation and internal control have become more influential than external control itself. In our presentation -through the theories of Deleuze, Fisher, Han, and Zuboff - we attempt to examine the extent to which disciplinary mechanisms are still present in our age, explore what role current informational technologies play in external/internal control systems, and attempt to shed light on the possible challenges the future holds.

Keywords: *foucault, disciplinary society, control-society, global capitalism, information technology*

ÖSSZEFOGLALÓ

Foucault a *Felügyelet és büntetés* című művében írta le először a fegyelmező társadalom működését. A fegyelmező társadalom egyes intézményeiben (iskolákban, gyárakban) csak az számít, hogy a normalitás előírt mércéjéhez alkalmazkodjon az egyén, és ezáltal hasznos testként funkcionáljon. Azt nem állíthatjuk, hogy a fegyelmező struktúráknak napjainkban nincs szerepe, ugyanakkor több kultúrkritikus írt arról, hogy a globális kapitalizmus fejlett társadalmi elsődlegesen nem fegyelmező, hanem teljesítményelvű társadalmak, és a külső kontrollnál nagyobb szerepe van az önmegfigyelésnek, a belső ellenőrzésnek. Deleuze, Fisher, Han és Zuboff elméleteire alapozva, előadásunkban azt vizsgáljuk, hogy a könyvben leírt mechanizmusok mennyiben vannak jelen a globális kapitalizmus korában, hogy a modern információs-technológiai vívmányok milyen szerepet játszanak napjaink külső/belső kontrollrendszereiben, illetve kísérletet teszünk a jövőben elének táruló lehetséges kihívások feltérképezésére.

Kulcsszavak: *Foucault, felügyeleti társadalom, kontroll-társadalom, globális kapitalizmus, információs technológia*



SZABOLCS DIÓSI

Pécsi Tudományegyetem Állam-
és Jogtudományi Kar, Pécs,
Magyarország
diosi.szabolcs@ajk.pte.hu

TAMÁS BARCSI

Pécsi Tudományegyetem Állam-
és Jogtudományi Kar, Pécs,
Magyarország
barcsitamaspte@gmail.com

THE LEGACY OF DISCIPLINARY SOCIETY – HOW RELEVANT IS FOUCAULT’S THEORY TODAY?¹

A fegyelmező társadalom öröksége – érvényes-e még Foucault felügyelet-elmélete?

*Nasleđe disciplinskog društva – da li je još uvek važeca
Foucault-ova teorija nadzora?*

¹ The study was presented at the conference „Sustainable Heritage” organized by the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica in November 2021.

1. Foucault on biopower and disciplinary society

In Volume I. of ‘*The History of Sexuality*,’ Michel Foucault introduces the concept of *biopower* by analyzing modern sexual politics and the sexual ‘*strategy*’ of the 19th-century bourgeoisie. According to Foucault, the reason why control over sexuality became more general at that time is related to the decisive changes of power that have taken place across Western Europe since the 17th century. In previous centuries, the sovereign had the privilege to *rule over life and death*, symbolized by the sword: the right to take away the life of any subordinate if the ruler’s law was broken. However, from the 17th century onwards, there has been less and less emphasis on expropriation. The era of the sovereign ruler, based on the right “*to take life or let live*” (Foucault 1979 p. 138), slowly gave way to new forms of power that were more interested in “*the administration of bodies and the calculated management of life*” (Foucault, 1979, p. 140). Compared to sovereign forms of control that were more visibly coercive, these forces were undoubtedly softer, less physically violent. It aimed less to submission and more to the *efficient organization of life*; it became the guardian of life, it became: bio-power. Power over death was complementary to this power; bloody modern wars were no longer launched in the name of one ruler but launched in the name of the entire community, aiming to preserve the life and security of its people. (Foucault, 1979: 125-127). According to Foucault, biopower manifests itself in two different forms; The *anatomo-politics* of the human body and the *biopolitics* of the population. The subject of the first form of biopower is the human body perceived as a machine, and it aims to create disciplinary systems (*schools, barracks, factories, hospitals, prisons*) in which people function as obedient/docile bodies. In *anatomo-politics* the regulation of

movements and behavior plays a decisive role, and enhancing productivity holds utmost importance. The second form of biopower is *biopolitics* emerged in the middle of the 18th century. It focuses on the biological body and the overall management of the population as species (achieved partly by collecting and evaluating statistical information of a given sample, e.g., birth and death rates, productivity rates, health records, etc.). As Foucault explains; '*it focuses on the species body, the body imbued with the mechanics of life and serving as the basis of the biological processes: propagation, births and mortality, the level of health, life expectancy and longevity, with all the conditions that can cause these to vary*' (Foucault, 1978: 139). The emergence of biopower was a prerequisite for capitalist development, but later - since capitalist systems needed the growth and physical strengthening of the population as well as greater obedience from the individuals in that population - capitalism contributed to the advancement of biopower technologies. The issue of sexuality may have become this eminent in modernity, Foucault argues, since it is located at the very intersection of two political-technological forms of life: it plays a role in disciplining bodies and is relevant for population regulation (Foucault, 1978: 133-144).

Foucault discusses the first form of biopower in his book: *Discipline and Punish*. By the 19th century, the use of violent torture as a *general punishment* diminishes in the West, and incarceration steps in its place as the most prevalent form of punishment. The public spectacle of suffering was disappearing, and physical pain was gradually given less and less importance. The novel goal of punishments was to induce *mental suffering rather than physical ones*. In the age of the Enlightenment, public torture and executions were beginning to be seen as unnecessary cruelty, and more humane penalties were called for. People were already well-aware of both the cruel nature of public torture and execution and the unnecessary suffering it entailed; as Foucault points out in his book, jurists used those very descriptions (cruel /excessive suffering) for these forms of punishment, albeit without any critical intent. The acceptance of cruelty was justified on the grounds that public torture and execution should display the severity of the crime to the public. Since the offender had also offended the ruler, power should take revenge (as criminals were seen as the enemy of the ruler), and for *power* to show its supremacy, it must destroy cruelty by increasing cruelty (Foucault, 1978: 1-93). How can it be explained that *public torture and execution* were eventually "*replaced*" by *incarceration*? According to Foucault, this follows logically from the way how 17-18th century disciplinary society operated. After disciplinary techniques had already been established in various institutions (*schools, barracks, factories, and hospitals*), they eventually got employed in the penal system as well. As Foucault asserts, the practices of disciplinary society could not be restricted into one area of life as they were "*destined to spread throughout the social body*" (Foucault, 1979: 207). But disciplinary systems operated on different principles than 17-18th century criminal law and penal system originally did: it did not simply condemn acts based on law, but rather put pressure on the subjects (*workers, students, soldiers*) with a dual system of *reward and punishment*. In order to correct non-standard behaviors, the disciplinary power imposed penalties, hierarchized, compared, and ranked according to the degree of compliance with the norms it wanted to

impose, thus acting as a *normalizing power* (Foucault, 1979: 231-256). First, the interpretation and formulation of criminal law, then the executions of the penal system begin to function more like *normalizing power*. The changes eventually led to the diminishment of punishments that entailed unnecessary suffering, like *public torture and execution*, and let incarceration become the dominant form of punishment (Foucault, 1979: 240-241). The penalty of imprisonment agreed well with disciplinary society since the very mechanism of how disciplinary power functions shows unmistakable resemblances with Bentham's famous prison design; the *panopticon*. As Foucault asserts, prisons that function as *disciplinary normalizing machinery* stand closest to Bentham's panopticon – a utopia of perfect disciplinary order (Foucault, 1979: 328).

Inside a panopticon, *everyone surveils and supervises everyone* else; supervision operates as an all-pervading network - from top to the bottom, bottom to the top, all sides in every direction - in which supervisors are also supervised (Foucault, 1979: 275). Loud and violent manifestations of control are not necessary anymore; here, the constant movements of well-calculated gazes play the essential role, and power exercised over bodies is based on the laws of optics and mechanics. According to Foucault, in a disciplinary society -- similarly to a panoptic cell- members of the population are distributed in *space* in such a way that they can be well observed, and their *timetables* can be well regulated. Power operates in the time-frame of these spaces, and the subject never ends passing from one *closed space* to another (each having its own rules and laws, e.g., regulations in school, orders in the barrack, working schedules in the factory). Here, individuals are organized according to particular functions and exposed to regular examinations. The expected movements and tasks are forced on the body during training periods - e.g., compulsory exams in the education system - and all available forces are combined for the purpose of creating the most effective and productive *machinery* possible. As Foucault puts it, the division of individuals into separate functional spaces serves as a strategy to regulate behavior while creating a way to "*derive maximum advantage and to neutralize the inconvenience*" (Foucault, 1979: 142).

2. The road from a disciplinary society to a society of (self)-control

2.1 Deleuze on the crisis of disciplinary institutions and the emergence of a control society

In his essay '*Postscripts on the Societies of Control*' published in 1990, Gilles Deleuze claims that *disciplinary institutions* are in crisis – due to social/technological changes started then intensified after World War II - and reform efforts could only prolong their inevitable diminishment; eventually, disciplinary society will be replaced by a *society of control*. According to Deleuze, old disciplinary institutions could be understood as '*molds, distinct castings*,' while the new formulation of control society shares more resemblance

to a *'self-deforming cast'* that constantly changes from moment to moment. Deleuze illustrates the difference between disciplinary and control society by presenting phenomena that occurred around the time of transformation. In the second half of the previous century, with the advent of post-industrial capitalism, the increasing demand to produce immaterial goods and various digital services led to a change in the traditional production sites. *Factories* prevalent in disciplinary society (possessing a *'distinct body'*) were replaced by the *corporations* of control society (*merely 'a spirit, a gas'*). In contrast to the static, predictable environment of the factory, corporations operate under *perpetual metastability*; workers are kept in a state of *constant competition*, wages are continually changing as they are based on the latest performance evaluations. Traditional *school* settings (in which the individual received education for a certain period of time, then moved forward to the next enclosed space) lost their appeal to lifelong learning and *perpetual training*; at the same time, *constant examination* became more relevant than traditional exams. In a disciplinary society – since control took place in separated, *enclosed systems* – one always started a process, finished it, and then started all over again. In a society of control, the course of such processes knows no end: all previously separated, closed spaces (workplace, education system, armed service) are now acting as *metastable states* – *'coexisting in one and the same modulation, like a universal system of deformation'* (Deleuze, 1990: 2). As Deleuze points out, disciplinary society could be characterized by *apparent acquittals* (receiving explicit penalties as a result of breaching specific rules of law), while control society operates with *limitless postponements* – a notion borrowed from Kafka, signifying a procedure that could never come to an end.

In a disciplinary society, the subject had two features; the *signature* and the *number*; the former is associated with the subjects themselves, the latter indicates their position inside the *mass*. There was no contradiction in both features being present *at the same time* since disciplinary power simultaneously *individualizes* and *masses* (integrates into a whole). In control society, however, this duality of individual and mass is no longer present. The individual who was previously subjected to disciplinary power is no longer exists; being at the very heart of a constantly modulating network of institutions (*universal system of deformation*), the individual inevitably transforms into something Deleuze calls *'dividual'*; an abstraction of aggregated data points, an intangible piece of the *mass*. Dividuals – as the word implies – are in a state of constant division. Their identity is in a continuous state of modulation; how its temporary shape manifests itself always depends on which institution of control is currently assessing them. One has different formulations according to their work-performance evaluation, Scholastic Assessment Test (SAT) score, criminal record, or – at present days – internet browsing history. The form of control exercised over dividuals manifests in a different shape than disciplinary control did; If disciplinary society regulated *bodies* in a closed, distinct space, control society regulates *access* in a constantly modulating (cyber)space. As Deleuze asserts, *military passwords* (*watchwords*) used under disciplinary power are now replaced by *code-based passwords* – codes that decide whether to grant or decline *access* to *dividuals*. In the center of this

universal system stands one of the most influential innovations of the 20th century; the *computer*. A machine that is able to analyze huge amount of incoming information in real time, and can reach an assessment-based decision whether to grant access to individuals in seconds afterward.

In his essay, Deleuze elaborates on Félix Guattari description of a possible future city 'where one would be able to leave one's apartment, one's street, one's neighborhood, thanks to one's (dividual) electronic card that raises a given barrier; but the card could just as easily be rejected on a given day or between certain hours; what counts is not the barrier but the computer that tracks each person's position' (Deleuze, 1990: 3) Some details in Deleuze and Guattari's vision of a possible future city share undeniable resemblances with certain decision-making procedures prevalent today; when large amounts of information are needed to be structured and evaluated in a relatively short period many public institutions, law enforcement agencies, and even criminal courts rely on a novel data-based method commonly referred to as *citizen scoring system*. These systems involve *categorizing, rating, and ranking* members of the populations according to various datasets. With the help of automated algorithms, they are most commonly used to help *allocate various services*, identify particular *risks* and *predict specific human behaviors* (Dencik et al. 2019: 13). It seems Deleuze could accurately predict the directions of societal-technological changes. There is a noticeable trend towards a future where one's E-card – i.e., the scores accumulated on it- can influence what possibilities become available to them. What Deleuze could not foresee, however, is the ever-expanding scope and pervasive nature of this '*universal system*.' A few sentences later in his essay, Deleuze writes: '*A mechanism giving the position of any element within an open environment is not necessarily one of science fiction*. The very idea of a '*mechanism giving the position of any element*' turned out to be manifesting itself in a much shorter time-scale than the realm of science fiction usually wanders; only after nine years, still in the same decade in 1999 the first 3G connected GPS integrated mobile phone – the Benetton Esc! – was released, opening a new era of a ceaseless stream of geolocation data. Since then, numerous tools that convert human action and other outside phenomena into quantifiable, digitized data have become available (e.g., smart devices, sensors installed in public, the whole ecosystem of the Internet of Things). As a result, both the offline and online life of *dividuals* can be monitored, digitized, analyzed; thus, their divisions became immense, hundreds of digital profiles created from a wide variety of sources exist at the same time, and all are constantly changing as one's daily actions affect the data points (*codes*) minute by minute. In the last section of this paper, we will elaborate on the possible social ramification of the development listed above.

After thirty years of the publication of '*Postscript on the Societies of Control*', it is also clear that – in some aspect - modern control society has developed differently compared to what Deleuze envisioned in 1990. The type of control Deleuze described – an *E-card code* closing the barrier in front of a dividual - shows similarities with how *disciplinary techniques* operated in the past. (Till this day, disciplinary structures have not disappeared

entirely, where they are still present, they got combined with new digital control technologies, i.e., the infamous Social Credit System initiative in China). However, the underlying mechanism of contemporary neoliberal capitalism is not interested in old 'normalizing' practices; closing barriers is not as appealing as it was before. On the contrary, the way control embodies today is no explicit prohibitions but endless opportunities and temptations. The private sector understood - and then effectively formulated- the rules of this new era. Market actors - in search of profit maximization – transform individuals into active data-mines and passive consumers. For that transformation to be successful, specific emotions, ideas, desires, etc., have to be implanted into the minds of those individuals. In a disciplinary society - as subjects were expected only to enhance their productivity - emotions represented unnecessary *disturbances*. The neoliberal market, however, learned to weaponize emotions as a means of behavior modification. The target of those techniques is not external bodies anymore, as was the case with disciplinary and biopower. The new target is located inside the skull; a modern control society under a neoliberal veil would attack the psyche. As Byung-Chul-Han asserts, '*Psychopower is taking the place of biopower*' (Byung-Chul Han, 2017: 78). In the following sections, we will attempt to explore the subtle ways our psyche was/is targeted under different formations of capitalism.

2.2. A pervasive consumer culture that impels self-control

People living in a state of constant expectation – facing an eternal 'trial' - begin to monitor themselves to ensure they won't miss out on something that could potentially make them feel more fulfilled. Modern control society moves away from the notion of responsibility and engages in an endless pursuit of happiness. Happiness, of course, is defined by the interests of contemporary neoliberal markets: global consumer culture links happiness to the consumption of products, genuine enjoyment, therefore means the satisfaction derived from consumption. On the other hand, neoliberal education and work culture link the sense of fulfillment to continuous professional/personal development and better performance rates. Today, many have already incorporated those values and strive restlessly to live up to them; it is no surprise then that the current era of obsessive happiness-seeking is also the *era of a global mental health crisis*.

In his book *Capitalist Realism*, Mark Fisher accepts Deleuze's observation about how societies of control operate under the notion of Kafka's *indefinite postponement*. Nothing ends, nothing starts, everything merges into each other; he astutely summarizes it, '*Working from home, homing from work*' (Fisher, 2009: 22). A consequence of this 'indefinite' mode of power, Fisher argues, is that *external surveillance* transforms into *internal policing*. As he elaborates on his recent teaching experiences at an English college, he draws some vital conclusions. First being that old disciplinary measures employed through body regulations (sitting straight in a chair) along with the old *disciplinary segmentation* of time were both utterly absent in the classrooms: most of his students have not even tried to sit up straight in their chairs; they were instead *slumped all over their desk*. They also had

no consideration of any time schedule; they were non-stop chatting with each other, eating snacks, sometimes even putting their earphones on during the seminar. Fisher also concludes that the discipline techniques were mostly eroded by pleasure-seeking *systems of perpetual consumption* (eating snacks, listening to music). When Fisher told one of the students to take off his earphones, the student persisted he did not do anything wrong since he was not even listening to music on that device at the time. At another class, when a student put the earphones around his neck and was called to account for it, he explained; he could still pay attention to the lecture since the music was playing at minimum volume. As Fisher writes, these little episodes exemplify a much greater theme he calls '*interpassivity*': even in classrooms, students can't disconnect from the *entertainment matrix*. The earphone around the head, a softly played music streaming from a smartphone, reassure students that the *matrix* is still there with them (and will let them reconnect right after the class ends). As a direct repercussion of consumer culture, if something fails to serve immediate gratification, if it is not pleasant or eye-catching enough, it will automatically be doomed as boring and not worthy of attention. For instance, many of Fisher's students refused to read more complex, thought-provoking texts that could disrupt their perpetual cycle of desire fulfillment. Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) is not a deviation but a norm in late capitalism, Fisher argues, as the culture of *hypermedia consumerism* produces *entertainment addicts* with a short attention span and a fragmented subjectivity. There is no external motivation for students to change their behaviors either, Fisher writes, since they would not be expelled even if they failed to carry out their obligations – the English college system in question was overly dedicated to keeping its students enrolled as the number of the registered students impacts the distribution of scarce financial resources. (Fisher 2020: 46-50).

Most phenomena Fisher has touched upon are even more relevant in present days. His book was first published in 2009, since then, *smartphones* have become indispensable accessories of everyday life, and the amount of time people spend on social media has skyrocketed; both of these tendencies can potentially push individuals even deeper into the *consumer culture matrix*. Smartphone addicts experience a genuine urge to post, like, comment, preferably as often as possible, since they feel alive the most while interacting with their phone. Paradoxically, this is what prevents them from living their life to the fullest (except, of course, if they consider events occurring in *cyberspace* real). Following various online influencers who display and monetarize their entire lives on social media platforms can also exacerbate addiction, not to mention its apparent negative influence on the mind and self-esteem of young people. Although some primary schools do not allow bringing cellphones into the classroom, students of such schools experience genuine relief when reconnection to the matrix becomes possible. In universities, usually, there are no such restrictions; thus, it is not uncommon for lecturers to only see heads facing down since many college students find a purely academic lecture boring and lacking in alluring stimuli. Jean-François Loytard coined the term; *commercialization of knowledge* decades ago. He observed that many hard-working students do not enroll in university

with genuine curiosity about the world. Their main goal is not to acquire a wide range of general knowledge but to gain a particular set of skills that would enable them to thrive in the market environment (Lyotard, 1993). Success-oriented students are aware of what their peers - who are still trapped in consumer culture - usually do not; all of them have to thrive in an uncertain, unstable, unpredictable environment of global capitalism. Of course, the extent to which the aforementioned examples are present could vary from university to university, from faculty to faculty; still, these are very much existing phenomena of our times.

In the age of digital capitalism, *consumer culture* constantly forces individuals to *self-monitor*: they feel compelled to be acutely aware whether their body, clothing, or lifestyle correspond to what is conveyed to them as ideal. The advent of the digital age did not serve as a prerequisite to consumer culture (albeit with the advancement of information technologies, its scope, volume and influence extended massively.) Consumer culture itself developed decades before the technological revolution occurred. Between the first and second World War, across all states of the United States, modern advertisements began to target - via printed media, radio, and television - the rapidly growing middle-class population. The aim of those advertisements was straightforward; to create previously not existent needs and desires amongst the targeted groups. The techniques used to achieve such goals usually involved beautiful and healthy-looking people (mostly slender women) situated in a desirable environment or setting for the sake of conveying persuasive, powerful emotions to potential consumers. As western celebrity culture emerged, more and more often famous movie stars, singers, successful athletes, and other well-known, respected personalities were paid substantial amounts to participate in the process. Beauty and the notion of an ideal body have become a core element of advertising, which brought about the not-so-subtle message; a perfect body is vital for true happiness. Fashion and ever-changing clothing trends also invaded the mainstream culture; how one dresses cannot be a negligible part of life anymore. After all, physical appearance matters a lot; the guarantee of personal, social, and even professional success lies not in one's *character* but their *attractive personality*, which very much involves attractiveness for the eyes too (Featherstone, 1997: 72-86).

Contrary to common belief, these emerging tendencies were not extraordinary nor unprecedented; even the Victorian era's notoriously 'restraint' environment shows similarities; 19th-century citizens also cared deeply about their bodies. Their attention mainly focused on the health of the body as a means to increase its efficiency. Efficiency, productivity, and health are still primary drivers in the modern age, albeit today - due to the influence of psychoanalysis - the perceived way towards a healthy and efficient body leads through *sexual liberation* and the careful *maintenance of the body* (sexual revolution, says Foucault, is nothing more than a tactical shift in *sexual strategy*, Foucault 2014: 132-135). Of course, due to the relentless efforts made by advertisements, magazines, movies, and television, nowadays the obsessive "mania" of body maintenance is shared across all seg-

ments of the population. According to David Riesman's theory - with regards to social conformity-, from the middle of the 20th century, the so-called '*other-directed character*' becomes prevalent. Contrary to '*inner-directed characters*' this new type of person is less shaped by traditional values or close family connections and more influenced by his peer groups and the ever-present external signals of mass culture (Riesman, 1996).

By the second half of the 20th century, for masses living in welfare societies, the consumption of products, services, or even unique life experiences became a vital source of enjoyment. After carrying out daily duties when afternoons, weekends, or holiday seasons arrive, they are eager to dwell in the act of consumption. The individual who is temporarily released from the burdens of daily responsibilities does not even realize that by mindlessly consuming and by welcoming unrealistic, manufactured ideals, he is trapped inside the network of social expectations - and to escape from it (to meet with those expectations), he has to subjugate himself under repressive self-control (he treats his body like an object, a consumer goods; something that in need of constant maintenance; Featherstone, 1997: 87). In the age of digital capitalism, when consumer culture through digital devices infiltrates into all aspects of life (the separation of work and life will be eliminated in the following section), people are endlessly bombarded with incredible amounts of messages about an imaginary ideal. Under the spell of artificially manufactured health and beauty cults, individuals constantly monitor whether they select the right products labeled as healthy and follow the most recent dietary trends advertised as revolutionary. They make fashionable tattoos and buy unique accessories to express their 'individuality' regularly visit gyms and fitness classes since an overweight or out-shaped body is immediately associated with the notion of failure. Since any pornographic content is within a few clicks reach today, the image of 'good' sexuality is also heavily influenced by the contents available online. Sexuality, thus, is under control just as it was in the Victorian age, only at this time the ones imposing control are not family members or other traditional institutions, but the self itself; it will make efforts to align itself to the 'appropriate' way of sexual satisfaction.

2.3. *Work and (self) control in global (digital) capitalism*

At the beginning of the 20th century, Ford Motors, a US-based automotive company for the first time in history, managed to manufacture massive amounts of products in a ceaseless flow; its success marks the beginning of a new economic era; Fordism; the age of *mass production*. Ford's unique innovation was the integration of *assembly lines* into the manufacturing process (Tomka, 2009). By the 1950s and 1960s, similar production models - characterized by the repetition of a few pre-trained movements and constant, strict supervision - became widespread around the world. A few decades later, a transition to *post-Fordist production* once again brought about significant changes in production, most notably; the elimination of assembly lines, specialization, increased labor skills, greater flexibility, the introduction of teamwork culture (Tomka, 2009: 178). While under Ford-

ism, workers enjoyed some form of protection (collective bargaining agreements, social security schemes, etc.), in the era of post-Fordism – as companies and firms often adapt their policies according to current market changes – their position has become much more unstable. In digital capitalism, additional changes with adverse effects materialized; companies more and more often consist of two distinct groups of employees: a small closed circle of high-level CEO-s, and outside of the circle a growing number of underpaid, exploited, expendable employees (Staab and Nachtwey 2018: 115-116).

In the post-Fordist era, there are four trends relevant to our subject:

(1) As workers' vulnerability generally increases in the era of post-Fordism, there are fewer and fewer people who can *successfully manage to separate their professional and private life*. Even in our dreams, *Capital haunts us*, Fisher says, *The factory-hall and living room merge*, Han notes (Fisher, 2020: 60, Han, 2019: 100). This is especially relevant in the age of digital capitalism; Work-related e-mails, messages, notifications are constantly flowing through computers before and after working hours. This, of course, works the other way around as well; anyone working from home can not separate personal matters from professional duties entirely. Because of digital devices and the internet, our attention is more fragmented and scattered than ever; getting distracted by digital contents of the internet (news sites, social media, streaming/entertainment platforms) has never been easier; thus, those who sit in front of a computer at the workplace can also find themselves inside the consumer matrix for shorter – sometimes longer – periods.

(2) Even though neoliberal institutions are rather anti-bureaucratic, with the reduction of traditional bureaucracy, new forms of bureaucratic procedures emerged. Fisher mentions the *culture of auditing* (as a hybrid of bureaucracy and PR), in which a vast amount of data is utilized solely for promotion (a phenomenon present not only in private companies and firms but amongst the institutions of the public sphere). Employees have to provide data on their activities since there is a demand to quantify everything – even things that cannot be quantified. That way, the “Big Other” (using the concept of Lacan and Žižek) is always positively reassured. In reality, what consumes propaganda and PR is nothing more than collective fiction, a symbolic structure. Just as the “Big Other” under socialism could never see how the system really worked, under capitalism – even though everyone knows how cruel they are – the prevailing narrative of the “Big Other” still desperately focuses on the friendly, amiable faces of big corporations (change generally occurs when the ignorance of the “Big Other” can no longer be sustainable, when the “Real” behind the ‘reality’ becomes apparent). Fisher uses the term *market-Stalinism*: similar to Stalinism, capitalism of our time does not care about actual *achievements*; what matters is only its representation. Since self-representation is expected from employees, they are forced to become their own *self-supervisor* as they constantly evaluate their achievements. This type of self-supervision can be linked to the form of *self-control* mentioned in the previous section: individuals regularly examine whether their performance is sufficient for success. However, the degree of success

can only be measured at the level of achieved accomplishments; thus, they shape those achievements in a way that makes the “Big Other” satisfied with the results (at least with the *data* it receives and analyses). Fisher mentions “*hard*” (more supervisors, constant class visits) and “*soft*” (mostly based on internal performance evaluation) audits in English college education, which can correspond well to the difference mentioned before between ‘*apparent acquittal*’ and ‘*indefinite postponement*’ (Fisher, 2020: 66-84). Evaluation systems are becoming more and more widespread in Hungarian universities as well, forcing lecturers and researchers to orient their focus and attention from working in line with their genuine interests to a constant state of *self-monitoring*. Their new goal is to collect as many credit points as possible in their performance evaluation procedures. Naturally, those who fit best to the prevailing neoliberal conception of the higher education system can reach the most points; that is, designing popular courses, conveying “marketable” knowledge, publishing articles in high quantities.

(3) Under neoliberal market capitalism, *power* - according to Byung-Chul Han - is no longer interested in disciplining, regulating, or constraining the body (Han, 2017: 14). It is operating differently than its previous counterparts (sovereign, disciplinary, bio-power) did. It has finally reached its next evolutionary stage; it became *smart power*. The aim of this power, of course, has stayed the same; it wants to control. But *smart power* realized that it is much more effective to impose control on people who want to subject themselves to it *voluntarily*. As Han writes, this new power ‘*say yes more often than no*’ ‘*it operates seductively not repressively...Instead of making people complaint it seeks to make them dependent*’ (Han, 2017: 14). A power that *relies on violence* can never reach its utmost potential. Power that relies on coercion, violence, torture is all too eager to display its muscle to the eyes of the public. A sovereign power used cruel public spectacles to demonstrate its strength. Disciplinary power stopped employing public torture and execution centuries ago; imposing its will through *regulation, rewards*, and much less severe punishments turned out to be the better strategy. But still, a power like that is too visible, which at some point would give a chance to subjects to rebel or fight against it. Even if it feels counterintuitive first, the truth is that a loud and clear demonstration of power is not a sign of great strength. On the contrary, ‘*The greater the power is, the more quietly it works.*’ (Han, 2017: 14). And the reason why *smart power* can operate in such an invisible and silent manner; it has moved *inside* our bodies. It moved inside our head; it infiltrated our psyche (thus Han calls the politics of our time *psychopolitics*).

Even though *smart power* manages to stay invisible most of the time, when that is not possible, it makes sure to put on a ‘*friendly face*’, one that radiates *positivity*, one that never uses *prohibitions* or *commands*, only *initiatives* and *motivations*. One that holds the promise: if you believe in yourself, you can achieve anything you want; everything is within your reach. Under the realm of *smart power*, there are no *orders* of “should” only *imperatives* of ‘can’. Everyone *can* be successful; everyone *can* be more productive; everyone *can become* a better version of themselves. With all the incentives bombarded

on the subject, the old disciplined, *obedient subjects* eventually transform into the new archetype of this era: the *achievement subject* (and post-disciplinary, post-control-society becomes an *achievement society*).

Of course, this achievement-oriented society surrounded by fake affirmations and positivity is far from being either content or free. Individuals only *believe* they are fulfilling their dream and reaching for their genuine goals. Most of those ideas possess no real meaning to them, but since it was signaled through media many times, they believed they do; that is the *wicked logic* of neoliberalism. Even more sadly, if they reached their goal, it would still mean very little to them. Han sometimes calls the achievement subject the *subject-project*, since he refuses to think about work as a duty. Instead, he believes that work is a project. He expects to get enjoyment as doing the work and wants to be driven by an *achievement imperative*. There is nobody to exploit the subject; he voluntarily exploits himself. But despite how it sounds, it is terrible news for him. If he is no longer exploited by *another* there is no one who acknowledges the accomplishment he achieved; thus, the feeling of satisfaction after finishing the task will never arrive. The sense of lack then drives him to launch another 'project'. He *is* never happy; he is always in the process of *becoming* happy. At some point, the *excessive success drive* and continuous *self-exploitation* would inevitably lead to exhaustion, depression, and burnout (Han, 2019: 21-27, 71-94). "Fortunately," if one intends to prevent the (inevitable) burnout, he can always turn to self-help/self-development culture. There is a rich ecosystem built around it these days; self-actualization, wellness culture, positive psychology and the law of attraction, modern pseudo-philosophy, new-age spirituality, hustle culture, various self-management workshops, motivational retreats, etc. Naturally, this whole new network perfectly integrates into the fabrics of achievement society. Some of these technics may help the individual strengthen his personality, get into better shape, find new meaning in life, but they will never give him the chance to step outside the grasp of control. The knowledge and wisdom one accumulates will only be seen as new tools for *becoming* the better, more authentic self (Han; 2017: 29-32).

It should be added that Han's notion of the *achievement subject* does not apply to everyone. An excessive drive for success/productivity can stem from other sources than viciously implanted internal motives. The workings of *smart power* are indeed a force to deal with but external circumstances, especially if financially related, are still decisive factors. For instance, -as mentioned before- since the post-Fordist mode of production disrupted traditional working structures, and atypical forms of employment are more common nowadays, workers' vulnerability increased significantly. This can easily lead to an excessive *productivity drive* as the successful implementation of a work-related project could be the very condition of keeping a job; therefore, the external factors force the individual to constant self-monitoring (as one wants to perform better and better). Žižek writes that today's individual is an "*entrepreneur of himself*" who invests in his own future while also taking all the risks involved. In that sense, the individual shares more resemblance of Deleuze's *indebted subject*, who must behave in an expected way to be able to repay his loans (Žižek 2016: 76-92).

(4) Disciplinary structures and strict regulations of work-related activities are still present in certain workplaces – only these days are combined with modern digital *surveillance technologies*. Staaab and Nachtwey use the term *digital taylorism* to refer to the current conditions at Amazon's warehouses; even though algorithms and applications have replaced assembly lines, workers are as much of plain accessories next to machines as they were in a taylorist work organization. With the help of digital tools, a continuous flow of information can be gathered on the activities of warehouse workers (their location, how many goods have passed through their hands, productive working hours, etc.). These devices 'help' workers do their job as efficiently as possible, e.g., the manual equipment barcode scanner used by the employees would show them the shortest path to the goods waiting to be collected. The microphones and cameras installed in these devices are the modest price workers have to pay for greater efficiency. There is less and less surprise in such policies; as Stasab and Nachtwey assert, to stay afloat in a competitive environment, companies need to reduce prices /increase production, which leads to the rationalization of their workflow, which consequently has led to increased digital supervision of all aspect of the production process – including the supervision (surveillance) of their employees.

The logic is straightforward: more data about the workflow means a greater understanding of its underlying mechanism, which leads to more effective implementation of it, leading to higher productivity rates, which finally ends with greater profit. But of course, in Amazon's case, it is not the whole story; its surveillance practices scatter into all directions. In fact, the company got its unbelievable success in terms of size, scope, and influence – also made its CEO Jeff Bezos the world's richest man – because its entire mode of operation was built on surveillance technics. It tracked, collected, evaluated as much data from its customers' online activates as possible so it could design more and more accurate recommendations for the product it sells – first books than "literally" everything else. But Amazon has not done anything extraordinary; it only followed the business model and some of the most fundamental principles of a new, emerging form of global capitalism.

3. The control of future possibilities

3.1. *The future is on sale*

In her recent book '*The Age of Surveillance Capitalism*', Shoshana Zuboff introduces an entirely new economic model based on data, algorithms, and predictions. She does an excellent job making the readers understand how it formulated into its current state and how it differs from the old capitalist modes of production. She claims that 20th century Ford Motor Company is in many aspects analogous to Google LLC of the 2000s. In its early years (established in 1998), the company followed the industrial capitalist mindset. Zuboff uses Google's online *search bar* as an example; Every time users typed something into the search bar Google received big piles of usage data. They analyzed the incoming

information and - similarly as *surplus* would function – used the value extracted from it to upgrade and advance their search bar (to innovate their *means of production*). What eventually changed Google's whole business model was the discovery of massive amounts of additional datasets streaming from users' online engagement; they called it; *data exhaust* (Zuboff, 2019: 64). Those piles of random, non-correlated, low-quality datasets first seemed utterly futile. It was the combination of advanced analytics, clever data scientists, and some luck that helped to realize that the company – and most service-based, online platforms - were sitting on a potential goldmine. Google learned one of the most fundamental principles of the age of Big Data; all pieces of information, all fragments of a digitized dataset, are valuable - if one accumulates enough. They begin to use the enormous amount of data exhaust in their hand (metadata like; time of user login/ activity on the platform, users' typing speed/ability to type correctly, etc.) to better understand the users, their behavior patterns, personality traits, desires, and ultimately; to create predictions about their future actions. That marks the advent of *Surveillance Capitalism*. From that point forward, users ceased to be the customers in Google's business model. Today, it is still a popular conception that if you are using a product but not paying for it –like people most using social media platforms entirely free –it means; *you are the product*. Zuboff disagrees with this notion. As she writes, the reality is even darker; customers were altogether downgraded to mere raw material; *'Instead, we are the objects from which raw materials are extracted and expropriated for Google's prediction factories. Predictions about our behavior are Google's products, and they are sold to its actual customers but not to us. We are the means to others' ends* (Zuboff, 2019: 83-84). The real products are *prediction production*; the new customers are; *advertisers*, the new means of production are AI-driven *algorithms*, and the name of the new marketplace is *behavioral future market* (Zuboff, 2019: 14). The intention to sell better and more accurate predictions brought about new incentives as well; if data companies want the create more reliable predictions, they need as much data in their servers as they can handle. To achieve that, they must convince users to engage as much as possible, spend as much time on the platform as possible, and interact as often and as diversely as possible. Zuboff calls this: the *extraction imperative*.

Besides increasing the data pool of valuable information, the other major way to improve prediction accuracy is; *behavior modification*. Data companies can steer people to behave more aligned with the group of predictions they plan to sell. Higher probability rates mean higher selling prices; advertisers are willing to pay more if they know for sure they will fish new customers. If companies possess enough behavior data, dot together enough correlations, draw accurate psychological graphs, and throws some statistics into the picture, it is not overly challenging to provoke certain actions. It is also worth noting that both the scope of possibilities data analytics can offer and the size of valuable data pools are constantly growing at an accelerated pace (as more and more online platforms and services, smart devices/infrastructures are connected to the digitalized ecosystem). The means of behavior modification have never been so wide, and all evidence point to an even greater extension in the future. It is hard to imagine that surveillance capital-

ism will only be a short, temporary phase in human history. It developed faster than any earlier stage of capitalism and already affects most of the globe, including almost all its population - even if one is unaware of its direct impact. At present days it seems nearly impossible to hide or escape its shadow, as Zuboff writes: '*Surveillance capitalists' interests have shifted from using automated machine processes to know about your behavior to using machine processes to shape your behavior according to their interests. In other words, this decade-and-a-half trajectory has taken us from automating information flows about you to automating you. Given the conditions of increasing ubiquity, it has become difficult if not impossible to escape this audacious, implacable web*' (Zuboff, 2019: 310).

3.2. Digital age on 'Trial'

Many people could instinctively understand what Zuboff describes in her monumental book '*The age of Surveillance capitalism*.' Less than three decades have passed since the *World Wide Web* has become an integral part of everyday life; still, the enormous transformation it provoked in our understanding of the world is indisputable. While the advent of this new digital age held countless promises (e.g., the democratization of information, interconnectedness, more economic opportunities, and greater freedom to all, etc.), the fulfillment of those promises turned out to be more ambiguous than hoped before. Arguably, in many aspects, the last twenty years of digital transformation could not just deliver but overshoot expectations, but along the way came an army of uninvited intruders too. There are numerous phenomena we got used to today, which either had very little significance or were non-existent a generation ago (e.g., online surveillance, Pegasus-software and Amazon Alexa/ echo chambers, filter bubbles, and online rabbit holes/ russian-bots, disinformation, and fake news/ social media addiction, short attention span and ADHD). Targeted ads and online behavior marketing practices are also "members" of this group of intruders. The reason why many were not utterly shocked by reading Zuboff's book on Surveillance Capitalism, partly stems from the fact that our societies have already experienced a handful of micro-shocks as they went through the ongoing chains of events of the last two decades.

After the US Patriot Act in 2001 and Snowden's NSA-PRISM scandal in 2013, it became generally accepted that surveillance practices are permanent visitors of this century. In the first half of the previous decade, parallel with the time when Eli Praiser's book '*The Filter Bubble*' came out, the growing network of echo chambers in every corner of cyberspace, the increasing polarization, and the resurrecting social/political tribe-mentality could not come as a genuine surprise anymore. Around 2014 with the new wave of fake news, society was suddenly found itself in the era of *post-truth*; after that, the slow but steady decline of the Fourth Estate seemed like a logical episode on the constantly unfolding events. In 2016, after the Cambridge Analytica scandal erupted, the complicated relationship between users and their browsing history arrived at its end for good. The way browser cookies behaved for years probably raised suspicion in many, but the realization that a policy advisory firm can deduce one's political preferences and psychographic

profile based on digital footprints put the last nail in the coffin. Although it did serve as a good lesson on how online behavioral marketing strategies operate, still, after all these experiences, Zuboff could provide much valuable insight and shed light on further essential and deeply concerning issues about the nature of (future) behavioral marketing (e.g., users are downgraded even from the position of being a product, the exploitation and monetization of users can take place in the future now).

Knowing the likely trajectory of the future and what Zuboff implies in her book (i.e. surveillance capitalism will stay with us), it would be wise to fully fathom how vulnerable the average individual is against the BigTech ecosystem. One significant liability is the mind's limited capacity to recognize if it's being manipulated. Modern behavioral sciences (e.g., cognitive psychology, behavioral economics) revealed that people are not as much of a rational agent as it was thought before. Much of individual decision-making occurs subconsciously, passively, and without self-reflection. As people's cognitive capacities are flawed and limited biases, mental shortcomings, and cognitive limitations play a big part in their thinking. (e.g., *System 1 /System 2* thinking; Kahneman, 2013). On the other hand, albeit human decision-making is not always rational at its core, the very process of arriving at a decision itself still shows clear rules and patterns; thus, it is highly predictable. Utilizing well-known biases makes it possible to steer (*nudge*) people's decisions into specific desired directions (Thaler and Sunstein, 2008: 17-40). Thus, automated digital behavior strategies hold great potential since they could be pre-programmed to exploit certain biases and shortcomings (e.g. anchoring bias, availability heuristics, clustering illusion, confirmation bias). Without a doubt, cunning marketing strategists are thinking countless ideas how to capitalize on them - and have done so for years. The commercial sector had many years to get familiar with (and to shape) the complex system of *behavioral marketing* strategies. Fortunately, their practices attract more and more awareness. Partly due to the growing amount of attention already oriented to the private sector, we now turn our gaze to a less explored territory similar practices are deployed; the public sector.

3.2 Control through calculations – the era of quantified individuals

In their respective theories, Deleuze, Han, and Zuboff used different conceptions to talk about one phenomenon; Deleuze called it *dividual*, and Zuboff referred to it as '*the object from which raw material extracted*.' In his book '*Psychopolitics*', Han calls it the '*quantified self*: *The body is outfitted with sensors that automatically register data. Measurements involve temperature, blood sugar levels, calorie intake and use, movement profiles and fat content. The heart rate is taken in a state of meditation: performance and efficiency still count when relaxing. Moods, dispositions and routine activities are all inventoried as well. Such self-measurement and self-monitoring is supposed to enhance mental performance. Yet the mounting pile of data this yields does nothing to answer the simple question, Who am I?*' (Han, 2017: 60). All of those three concepts (*dividual*, *quantified-self*, the *object*) refer to an individual whose identity is shattered into meaningless pieces, broken into

tiny fragments of codes, datasets, waiting to be collected, evaluated, ranked, and stored for eternity. Whether it is an *E-card* closing a barrier in front of a dividual or a *personalized news recommendation* on social media, it entails a decision based on the individual's specific characteristics. A decision that - to some degree- influences its life but is reached without the individual's direct participation.

Deleuze's concept of a *code* positioned in a dynamically changing system while deciding on access for its subjects is close to a book-perfect definition of Big Data-related technologies employed in the public sector today. As mentioned in the second section, the most common automated assessments techniques used in public administration are *citizen scoring systems*. They *categorize, rate, and rank* members of the populations according to a variety of datasets. They can *identify/predict behavior* patterns, create groups, sub-groups, and even calculate risk factors /error factors in any sample (Dencik et al. 2019. 13). The history of such citizen scoring systems dates back to approximately seven decades ago. The financial sector introduced the first version of the procedure: that was called *financial credit scoring*. Using previously collected personal information of credit applicants, these systems created personalized score indexes, which later could help the institutions assess whether the applicant was trustworthy (Thomas, Crook, and Edelman, 2017: 8). It functioned as a risk assessment tool that combines collecting, storing, analyzing, and classifying different credit elements and variables to assess the final credit decisions (e.g., compares the score index of the applicant with other earlier customers to detect correlations and patterns).

Today, 70 years later, essentially the same methods are employed by many (governmental) institutions and agencies as well (e.g.: social welfare systems/ traffic management systems/ national tax authorities/childcare systems/law enforcement agencies/criminal courts, etc.). They are primarily used as data-evaluating systems when large amounts of information must be evaluated in a short period of time or errors/anomalies need to be identified in real-time. For instance, tax authorities use algorithms to identify individuals' and companies' tax avoidance practices, or various welfare systems use them to identify households requiring more attention and special care. The whole procedure here is very straightforward and not much different than it was before its digitalization - only faster, cheaper, and more effective.

It constitutes a more ambiguous practice when critical sectors like the justice system, policing, or law enforcement agencies turn to similar techniques. For instance, the trend of *automatic justice* promises to alter the whole landscape of justice systems; the ongoing changes – mediated by Big Data-related technologies – can affect crime investigation, prosecution sentencing practices, and the administration of criminal justice in general (Amber, Bowling, and Keenan, 2015: 1-34). To illustrate the changes in sentencing practices, the US-based COMPAS system serves as a good example: it helped to reach many judicial decisions. By processing, categorizing, and evaluating data linked to particular cases, the program is able to predict the likelihood of the accused's re-offending (it makes pro-

files based on 137 data points). The algorithm helps judges assess reasonable bail amounts and decide whether sending someone on probation would have merit. Contrary to speed management or tax evaluation systems that only detect certain anomalies in a vast pool of data – here, future predictions and assessments are made based on correlations in a great sample. The way algorithm-driven decision-making operates, however, suggests that they can be objective and impartial only to the extent the data they work with are objective and impartial as well. In reality, data collected and analyzed often consist and reflect past biases and prejudices deeply integrated within the fabrics of society. Big Data related technologies are considered useful because as they analyze and evaluate huge datasets, they can discover and reveal previously unrealized patterns and connections in any given sample (Cukier and Schönberger, 2014: 60-85). Yet, recognizing a certain pattern and evaluating it as an inherent structural feature –if the data in question already holds biases - can eventually lead to the unintentional legitimization of previously existing discriminatory practices (Barocas and Selbst, 2016: 673-691). According to a study made by ProPublica, the COMPAS software – due to those very reasons - showed bias against African American people. It was not intentionally programmed into the software, but because the training data it accumulated during its operation consisted of more African-American citizens (as more black people faced the criminal courts and were subjected to sentencing), it made the connection if the accused was part of that group, it had a greater chance to commit crimes again. Naturally, it is discriminatory on a massive scale to be influenced by something others committed in the past, but getting the '*tabula rasa*' is very hard when the whole functioning of an assessment system is based on training data, which is by definition built on past events. Very similar concerns are present in predictive policing; after the program establishes and identifies patterns of suspicious behavior, it lists people who show potential signs of threat; it attaches risk scores to their profiles and then ranks them. Based on this ranking, the algorithm is said to be able to determine even the likelihood of possible future crimes. With the intention of executing pre-emptive measures (e.g., NSDA operating in the UK) – Philip K. Dicks's wildest imagination could manifest in front of everybody's eye.

Today, the most ambitious country in exploiting the potential of data and citizen scoring systems - not just parts of the public sector but the whole operation of governance - is the People's Republic of China. Their nationwide program called Social Credit System (SCS) was officially announced in 2014. According to a national policy document (Planning Outline for the Construction of a Social Credit System) issued by the State Council, it will function as a massive extension of the rating and ranking system Chinese banks employed for decades (the online available English version of the policy was translated by a post-doctoral scholar at Oxford University; Dr. Rogier Creemers). It will monitor, report, and actively promote trustworthiness (honesty/ integrity/ sincerity/morality – the original word is highly context-dependent according to Creemers) throughout the whole fabric of Chinese society. The four main areas of focus would be Government integrity, Commercial trustworthiness, Judicial integrity, Societal trustworthiness (*a moral society, which values honesty, work, and family*). The Social Credit System is still developing; thus,

how it will function in its entirety is not certain yet; however, some grounded observations based on already available information could still orient. In the center of the system, there are both data collections by central, regional, and municipal government bodies and data analytics by advanced Big Data technology. Based on rating/ranking evaluation, various lists (red list/ black lists) are created. Behavior deemed as good and desirable (e.g., donating blood) means points addition, inadequate behavior (e.g., not paying tax in time) means point deduction on the list. How the ratings/rankings will work at the official program is still unclear, but considering the pilot programs already operating in bigger cities, it could be points from 0-1000, perhaps letters from A-D etc. (For now, most lists work independently, but one centralized information system seem feasible in the future). Depending on the accumulated points/position on the list, rewards and punishment (prohibition to enroll certain universities, exclusion from specific lines of works, bans on the usage of public transport) are to be imposed (Chorzempa, Triolo and Sacks, 2018: 2-8).

The official policy document –and reports coming out of the country - heavily imply that the system will be keen to shape its society to specific values. By applying the definitions of this paper, it will most certainly act as a *normalizing power*. The reward/punishment system, the clear intention to regulate every aspect of the *social body*, and the explicit norms that are expected to be acted upon (*'carry forward traditional virtues' 'social organizations must enhance the openness and transparency of their operations'*) are all showing unmistakable resemblance to Foucault's *disciplinary society*. It's outside of the scope of this paper to explore further the already existing practices and operating pilot programs, but if one would like to understand how a modern functioning hybrid of a disciplinary-control society formulates in the 21st century – an upgraded version of Bentham's prison design; an algorithmic panopticon - one should turn their eyes towards the east and keep a close look on the Asian country.

After reading some real-world applications of scoring systems, it comes as no surprise that one of the most frequently mentioned risks regarding such techniques (and Big Data-driven algorithms in general) is the possible future growth of power asymmetry between people in charge of such systems and people subjected to it. The possibility of all-powerful governments, along with the rise of authoritarian tendencies, is emerging. It is the nature of these technologies that authoritarian and centrally organized societies can benefit far more from their adaptation than their democratic counterparts; the use of sophisticated data collecting and analyzing systems – such as AI-based surveillance technologies be an ideal tool for both maintaining and extending their power. But of course, besides weakening democratic institutions, these systems hold many other challenges in terms of privacy rights, transparency, accountability, or, as was mentioned before, the resurgence of discriminatory practices. In the last section of the paper, we would like to turn our attention to another core feature of such technology, one that, without doubt, can change the fundamental nature of control – along with the future course of *human* history.

3.3 Who controls the future?

In his book *'Psychopolitics'*, Byung-Chul Han claims, today we live in the age of *second Enlightenment (the age of purely data-driven knowledge)*. In this age, Big Data technologies are our compass and light towards knowledge. However, even though societies accumulate previously unimaginable amounts of data about the world around them, these technologies change something essential in terms of general information comprehension. Han asserts: *'Big Data opens up the prospect of absolute knowledge. Everything can be measured and quantified; the things of the world reveal correlations that were previously hidden. Even human behaviour is supposed to admit exact prediction. A new age of insight is being announced. Correlations are replacing causality. That's-how-it-is stands where How so? once wavered'* (Han, 2017: 68). What Han describes here is parallel to the *Black Box dilemma* often mentioned in connection to algorithm-based decision-making. The term *'Black Box'* points to a specific problem, as in many cases, even developers themselves cannot accurately trace back how an automated data scoring program has arrived at a particular conclusion. They can interpret the outcome but cannot see through the process of reaching the results entirely. There is a clear perception of both the question asked and the answers received, but no understanding or comprehension of the *why?* There are three fundamental characteristics of algorithmic decision-making that are to be blamed; opacity, automation, and machine learning.

Opacity - according to Burrell - divides into three subcategories; *intentional, illiterate, and intrinsic opacity*. It is intentional when the processes behind decision-making are deliberately kept hidden. (e.g., program code of google's search engine constitutes a trade secret). *Illiterate opacity* implies that even if it's not concealed, only a very few can interpret it (the ones who can read complex codes or the ones who created those codes themselves). *Intrinsic opacity* means that some codes are so complex and dynamic that even programmers and highly skilled code-writers would find it challenging to grasp their basic operational entirety (Burrell, 2016: 3-5). The second characteristic of algorithmically driven scoring systems is *automation*, which significantly decreases human participation and engagement (e.g., revision, supervision) in the process. Deliberate commands or requests of human agents are not needed to start or end the process of assessments. Even the implementation of a given result – or the rejection of that implementation - would not necessarily need the approval of human agents (Citron and Pasquele, 2014: 6-8). The third attribute is tightly linked to automation; more and more often, the inner logic behind a conclusion of an assessment is based on machine learning techniques. In its simplest definition, machine learning entails that the structure of the underlying code of a system constantly changes, advances, and upgrades itself as the program can simultaneously learn from both its historical/training data and its own past assessments based on them.

It serves as an intriguing thought experiment to imagine Deleuze and Guattari's vision of a future city sharing these modern characteristics of a scoring system; to be fully automated and driven by machine learning. In this case, if the future city of control society

gets automated – individuals living in that society will get auto-regulated. It could mean that if one possibility is not open – according to the evaluation of the *E-card* – a new adequate opportunity would open up and be offered immediately – most likely one that suits the individual better. These adjustments would mean that the future life trajectory of a individual would constantly alter. However, if there are enough possibilities to offer – as there are in many neoliberal regimes – control society would not feel like real control at all; it would feel like exercising one's freedom through the diverse possibilities that suit them the most. Nobody would force the individual to do something- the automated scoring system would learn from past data and open up new, adequate possibilities. In some sense, this is how upper education systems already operate today, albeit not in a digitized, automated fashion; if one has good SAT scores, he can enroll in the university of their choice. With lower SAT scores, they will be offered to less prestigious university positions or no position at all. With an automated control society, the areas of scoring practices could extend to all aspects of life –and with enough possibilities to offer, even inside an extensive network of calculated decisions, no one could feel genuinely caged in the system.

Of course, one would argue that in order to exercise complete freedom and autonomy, the future must always stay fully open and unpredictable. However, in the age of Big Data –when everything – even future possibilities – becomes increasingly measurable – perhaps the illusion of freedom is the second-best thing to have. The other question then also stands; how can one break down the chains around him if they are invisible? Han's description of a *smart power* fits perfectly here. A force that *relies on violence* can never reach its utmost potential. '*The greater the power is, the more quietly it works.*' (Han, 2017: 14). This modern power – driven by machine learning and automated algorithms – manages to stay invisible while getting more intelligent and more powerful as society gives up its agency in many fields of decision-making (since these techniques are being deployed in more and more areas of life). And, of course, the flow of digital information (*training data*) serves as the fuel for this power to develop further. In this case, members of the population are influenced by the mechanics of both feudalism (sovereign rule) and modern surveillance capitalism: they are both the *subjects* to this power and the '*raw material*' that is creating it.

3.4. Concluding thoughts

This paper – building on Foucault's, Deleuze's, Han's, and Zuboff's theories – attempted to explore various aspects of control that manifest throughout the fabrics of societies. It discussed obvious examples of it, like the punishments used under the sovereign rule (*public torture and execution*) and less apparent ones, like in the case of an *entertainment addict* student who, even during class, could not resist reconnecting to the *matrix*. It also elaborated on externally imposed control (schedules and regulations set in workplaces and barracks in Foucault's *disciplinary society*) and discussed instances of internal (self)-control (the *achievement subject* who willingly exploits himself through the journey of

self-optimization). In the last section, the paper focused on control stemming from the commercial sector (consciously manufactured online advertisements along with the subtle behavior modification techniques applied to steer consumers towards the right direction), and on control coming from the public sector, like the assessment of recidivism and bail sentence based on psychological profile scores in criminal procedures.

Exploring control has always been an intriguing endeavor, and one could argue the most exciting chapter is still ahead. Regardless of how control was formulated in the past, one element was always constant: humans were represented in both sides of the *sword*: they exercised control and were subjected to it. In the 21st century, for the first time in human history, this might not be the case anymore.

BIBLIOGRAPHY

- Barocas, Solon & Andrew D. Selbst (2016): Big Data's Disparate Impact. *California Law Review*. Volume 104, 671-732.
- Burrell, Jenna (2016): How the machine 'thinks: Understanding opacity in machine learning algorithms. *Big Data & Society*. Volume 3 Issue 1, 1-12.
- Chorzempa, Martin, Paul Triolo, Samm Sacks (2018): China's Social Credit System: A Mark of Progress or a Threat to Privacy? *PIIE Policy Brief*, 18 (14), 1-12.
- Citron, Danielle Keats, Frank Pasquale (2014): The Scored Society: Due Process for Automated Predictions. *Washington Law Review*, Volume 89, 1-33.
- Cukier, Kenneth & Viktor Mayer-Schönberger (2014): *Big data - Forradalmi módszer, amely megváltoztatja munkánkat, gondolkodásunkat és egész életünket*. HVG Könyvek Kiadó, Budapest.
- Daniel, Kahneman (2012): *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux, New York.
- Deleuze, Gilles (1997): *Utóirat az ellenőrzés társadalmához*. Ford. Ivacs Ágnes. In: Buldózer. Médiaelmélet antológia. Média Research Antológia, Budapest.
- Deleuze, Gilles (1990): *Postscript on the Societies of Control*. Columbia University Press, New York.
- Featherstone, Mike (1997): *A test a fogyasztói kultúrában*. In: Mike Featherstone – Mike Hepworth – Bryan S. Turner (1997): *A test. Társadalmi fejlődés, kulturális teória*. Ford. Erdei Pálma, József Műhely Kiadó, Budapest.
- Fisher, Mark (2020): *Kapitalista realizmus. Nincs alternatíva?* Ford. Tillmann Ármin, Zemlényi-Kovács Barnabás, Napvilág Kiadó, Budapest.

- Thomas L., Crook J., and Edelman D. (2017): *Credit Scoring and Its Application*. SIAM Books, Philadelphia.
- Foucault, Michel (2014): *A szexualitás története I. A tudás akarása*. Ford. Ádám Péter. Atlantisz, Budapest.
- Foucault, Michel (1977): *Discipline and Punish*. Vintage Books, New York.
- Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés*. Ford. Fázsy Anikó és Csűrös Klára. Gondolat, Budapest.
- Foucault, Michel (1978): *The History of Sexuality Volume I.: An Introduction*. Pantheon Books, New York.
- Han, Byung-Chul (2019): *A kiégés társadalma*. Ford. Miklódy Dóra, Simon-Szabó Ágnes, Typotex, Budapest.
- Han, Byung-Chul (2017): *In the swarm*. Mit Press, Cambridge.
- Han, Byung-Chul (2017): *Psychopolitics*. Verso Books, Brooklyn.
- Liotard, Jean-François (1993): *A posztmodern állapot*. Ford. Bujalos István-Orosz László. In: J. J. Habermas – J.-F. Lyotard – R. Rorty: *A posztmodern állapot*, Századvég, Budapest.
- Marks, Amber, B. Bowling, C. Keenan (2015): *Automatic Justice? Technology, Crime and Social Control*. *Queen Mary University of London School of Law*, No. 211/2015, 1-34.
- Riesman, David (1996): *A magányos tömeg*, fordította: Szelényi Iván, Polgár Kiadó, Bp.
- Staaab, Philipp és Oliver Nachtwey (2018): *A piacok és a munkaerő feletti kontroll a digitális kapitalizmusban*. *Fordulat* (23), 96-121.
- Thaler, Richard and Cass Sunstein (2008): *Nudge: Improving decisions about health, wealth and happiness*. Penguin, London.
- Tomka Béla (2009): *Európa társadalomtörténete a 20. században*. Osiris, Budapest.
- Žižek, Slavoj (2016): *Zűr a paradicsomban: A történelem végétől a kapitalizmus végéig*. Ford. Reich Vilmos, Európa, Budapest.
- Zuboff, Shoshana (2009): *The Age of Surveillance Capitalism*. PublicAffairs, New York.

ABSTRACT

The novel *Absalom, Absalom* is an allegorical depiction of South America as well as the events in the period before, during and after the Civil War. Thomas Sutpen's history reflects the rise and fall of southern plantation culture. His failures necessarily reflect the weaknesses of the idealistic South. On the other hand, the title itself suggests an allusion to a headstrong son, who fights against the empire, in this novel against the wealth, built by his father.

The present paper pursues two main goals. First, applying the theory of Bildungsroman, we analyze Faulkner's novel *Absalom, Absalom*, i.e. two of his characters, Henry Sutpen and Rosa Coldfield. Although this novel was written at a time when Bildungsroman was at its peak, we cannot say that this is a typical Bildungsroman. Second, to show that love, i.e. the lack of it is something that colors Faulkner's novel *Absalom, Absalom*, no matter whether it is observed through the prism of a male or female Bildungsroman.

We also stress that Henry and Rosa are victims of the greedy Thomas Sutpen and his grand design. For this hypothesis we have used the methodology of theoretical analysis of the main characters.

Keywords: Grand design, South America, Bildungsroman, love, solitude.

SAŽETAK

Roman *Absalom, Absalom* predstavlja alegoričan prikaz Juga Amerike kao i samih događaja u periodu pre, tokom i nakon građanskog rata. Istorija Tomasa Satpena odražava uspon i pad kulture južnih plantaža. Satpenovi neuspesi nužno odražavaju slabosti idealističkog Juga. Kao što se iz samog naslova romana može zaključiti ovo je aluzija na svojeglavog sina, koji se bori protiv carstva, u ovom slučaju bogastva koje je stvorio njegov otac.

Cilj ovog rada je da ukažemo na dve bitne činjenice. Prvo, da primenjujući teoriju Bildungsromana, analiziramo Foknerov roman *Absalom, Absalom*, odnosno dva njegova lika Henrija Satpena i Rozu Koldfild. Iako je ovo delo pisano u periodu kada je Bildungsroman bio na vrhuncu po svojoj popularnosti, ne možemo da kažemo da je tipičan za taj književni pravac. Drugo, da je ljubav, tačnije nedostatak ljubavi, nešto što boji Foknerov roman. I to bez obzira da li se posmatra kroz prizmu muškog ili ženskog Bildungsromana.

Takođe, ukazujemo da su Henri i Roza žrtve pohlepnog Tomasa Satpena, odnosno njegovog životnog sna. Da bi dokazali ovu hipotezu koristili smo se metodologijom teorijske analize glavnih likova.

Cljučne reči: Životni san, Jug Amerike, Bildungsroman, ljubav, samoća.



NATAŠA DAMLJANOVIĆ
OŠ "Avram Mrazović", Sombor
ruza15@hotmail.com

**LJUBAV U SENCI ŽIVOTNOG SNA
TOMASA SATPENA POSMATRANA
KROZ PRIZMU BILDUNGSROMANA**

*Szerelem Thomas Satpen életálmának árnyékában az
oktató regény prizmáján keresztül nézve*

*Love in the shadow of Tomas Satpen's grand design seen
through the prism of the Bildungsroman*

Uvod

Bildungsroman je književni žanr koji je prema većini kritičara obeležio književnost devetnaestog veka. Nastao je u Nemačkoj, a veoma brzo prihvaćen u zemljama sa drugačijim književnim tradicijama. Problem definicije ovoga žanra nastao je zbog nemogućnosti adekvatnog prevoda nemačke reči *Bildung*, koja može da znači i proces psihičkog i obrazovnog razvoja, i stanje pojedinca na kraju jednog takvog procesa.

Bildungsroman mnogi kritičari vide kao rezultat spajanja autobiografskog i avanturističkog romana. Iako autobiografski roman kao i Bildungsroman prate razvoj i odrastanje glavnog junaka i imaju veoma sličan način pripovedanja, razlikuje ih način na koji prikazuju stvarnost. Osim toga, "u autobiografiji [...] autor, narator i glavni lik su ista osoba za razliku od Bildungsromana gde postoji autor, kao i izmišljeni narator i izmišljeni glavni lik" (Nübel, 2000: 471).

Danas postoji veliki broj različitih definicija ovoga literarnog žanra. Prema Bahtinovim rečima Bildungsroman "treba definisati na osnovu toga kako je formirana slika glavnog junaka" (Bakhtin, 1986: 10). Sa druge strane, Baldick smatra da je to "roman koji prati odrastanje glavnog junaka od detinjstva, kroz potragu za identitetom, do odrasle ličnosti" (Baldick, 1990: 24). Glavni lik, po pravilu mlada osoba, najčešće siročić ili poreklom iz provincijske porodice, odlazi u potragu za sopstvom. U toj potrazi kroz vlastita iskustva izgrađuje se i formira kao ličnost.

Jedna od najbitnijih karakteristika književnog žanra Bildungsromana jeste da se tokom vremena menjao i prilagođavao datim kulturološko-sociološkim uslovima. Tako se ovaj žanr u toku XX veka ne bavi samoopisivanjem razvoja i sazrevanja glavnog junaka,

već i njegovim kritičkim posmatranjem sveta u kome živi. Pod uticajem formiranja feminističkih pokreta širom sveta, pojavljuje se i ženski Bildungsroman u kome glavni junak nije više muškarac, već žena. Slavoj Žižek, filozof i kulturni kritičar, pak, ističe nemogućnost postojanja ženskog Bildungsromana. Tvrdi, oslanjajući se na Frojddovu i Lakanovu teoriju psihoanalize, da postati/biti žena znači povinovati se unapred određenim kulturološkim pravilima (Žižek, 1995).

Sličnosti i razlike muškog i ženskog Bildungsromana

Koliko god da je ženski Bildungsroman kao žanr nastao i prihvaćen kasnije, većina kritičara je saglasna da oba imaju mnoge zajedničke karakteristike. Pre svega to se odnosi na krajnji cilj, a to je da glavni junak ili junakinja odraste, spozna sebe i bude prihvaćen/a od strane društva u kojem živi. Zato pojedinac “[...] pokušava da transformiše i prevaziđe društvene odnose i utopijske odgovore [...]” (Weis, 1993: 98).

Neodređenost je drugi zajednički element. Nastojanje mu je da pojasni sam proces kroz koji protagonista ili protagonistkinja prolazi kako bi dosegnuo svoj cilj. “Da bi došli do svog cilja, moraju da prođu kroz proces otuđenja” (Weis, 1993: 98). U muškom, to je momenat napuštanja porodice i odlazak na školovanje. Kod ženskog Bildungsromana, pak, to je stalno povlačenje u sebe, put u unutrašnjost svoje podsvesti, razgovor sa samim sobom, odnosno neprestano preispitivanje.

Stupanje u brak takođe je karakteristično za oba tipa Bildungsromana. Ono što je različito, a tiče se braka, jeste kakvo značenje ima u muškom, a kakvo u ženskom Bildungsromanu. Glavni junak se najčešće ženi kada je već pronašao mesto u društvu, što znači da je završio svoju ‘potragu’, a glavna junakinja stupa u brak dok još uvek nije psihički sazrela. Ono što je za muški Bildungsroman odlazak od kuće i potraga za svojim identitetom, u ženskom Bildungsromanu to je oslikano kroz napuštanje kuće i ulazak u brak. Zato “za junaka Bildungsromana brak nije cilj već nagrada za postignuti cilj” (Fraiman, 1993: 129).

Osim zajedničkih elementa koje ova dva tipa Bildungsromana imaju, ističu se elementi po kojima se i razlikuju. U muškom tipu Bildungsromana radnja i praćenje razvoja glavnog lika započinju još u doba njegovog detinjstva. U ženskom tipu Bildungsromana sve ovo isto započinje ali u periodu kada je ona već u odmakloj adolescenciji. Naravno, ovo vreme kod ženskog Bildungsromana je promenljivo, ponekad započinje tek sa njenim ulaskom u brak, pa čak i sa rađanjem deteta.

Za razliku od protagoniste koji ima priliku da napusti kuću i da u potrazi za sopstvom organizuje svoj život na način koji njemu odgovara, protagonistkinja tu priliku nikada ne dobije. Možda je ispravnije reći da nikada ne dobija na isti način kao on, jer i ona ponekad napušta svoju porodicu, ali uglavnom na neko kratko vreme bez namere da stiče iskustva samostalnog življenja.

Ako je tema analize formalno obrazovanje, zapaža se i te kako razlika između ova dva tipa romana. Za muškog protagonistu formalno obrazovanje je deo njegovog procesa sazrevanja. Napuštanje kuće zapravo je njegov odlazak u veliki grad gde stiže sva iskustva, pa i formalno obrazovanje. Ovaj deo procesa sazrevanja nije namenjen i protagonistkinji, pogotovo ne u XIX veku. Njeno obrazovanje se svodi na učenje veština koje će joj omogućiti da vodi kuću i da brine o porodici i deci.

Ova dva tipa Bildungsromana razlikuje i činjenica da “protagonista Bildungsromana odrasta uz mentora, što nije slučaj sa glavnom junakinjom” (Labovitz, 1986: 24). To što glavni junak sazreva uz svoga idola, starijeg i iskusnijeg muškarca, omogućuje mu da lakše uđe u svet odraslih. To je isti onaj koji mu pomaže da otvori različita vrata života. Nasuprot njemu, protagonistkinja nema svoga mentora. Njeno sazrevanje najčešće se nastavlja u braku, uz muža, zbog čega sam proces traje mnogo duže.

Na kraju, protagonista kada dođe do kraja svog razvojnog puta, izgrađena je osoba sa jasnim ciljevima ispred sebe. Odlučuje da li će se povinovati pravilima društva u kojem živi, ili će doneti odluku da se bori protiv tog istog društva iskustvom i znanjem koje je stekao. Protagonistkinja, nažalost, nema mogućnost takvog izbora. Jedino što može da uradi je da se izoluje od spoljašnjeg sveta i da pokuša pronaći odgovore u dubini svoje podsvesti.

Formiranje lika Henrija Satpena

Henri Satpen sin je Tomasa Satpena, glavnog junaka romana *Absalom, Absalom* (1936). Jedini je i pravi Tomasov naslednik, jer je plod braka sa belkinjom Elenom Koldfield. Iako ga Tomas smatra svojim naslednikom, Henri nije njegov jedini sin. Sin mu je i Čarls, iz odnosa sa Haičankom, meleskinjom, Eulalijom Bon. Čerka je vlasnika plantaže na kojoj je Tomas nekada radio kao nadzornik. Shvativši da prelepa Eulalija ima crnačke krvi u sebi, Tomas donosi odluku da napusti i nju i sina Čarlsa.

Kao i u svakom tipičnom Bildungsromanu, Henrijevo odrastanje prolazi kroz različite faze. Na svom putu spoznaje mora da se izbori sa postavljanjem različitih životnih prepreka. Odrasta na imanju svoga oca, nekoliko kilometara udaljenom od Džefersona. Drugim rečima, on je “dete određenog senzibiliteta koji odrasta na selu ili u provinciji, gde nailazi na različita ograničenja, društvena i intelektualna, [...]” (Buckley, 1974: 17). U svom ranom detinjstvu najviše vremena provodi sa majkom i sestrom Džudit. Nažalost, pošto živi na periferiji, udaljen i izolovan od ostale dece, Henri nema drugog izbora. Sva ta oskudnost života sa kojom se Henri bori u svom ranom detinjstvu ostavlja na njega dubok trag. Takav život onemogućava mu da ispolji i razvije svoje talente koje, kao i svako drugo dete, poseduje. Svaki dan proveden na tom istom mestu stvara mu stigme koje će ga pratiti i obeležiti njegov kasniji život. Jedino što mladom Henriju preostaje je da svakodnevno posmatra kako bogatstvo njegovog oca raste. Međutim, Henri ne uživa i ne pronalazi zado-

voljstvo u tome. Za njega to nema nikakvog značaja. Više ga boli i razdire što njegov otac, zbog širenja svoje imperije, ne provodi vreme sa njim. Primoran je da skoro svako veče gleda borbe crnaca koje Tomas organizuje, a neretko i učestvuje u njima. Njegova majka ih opisuje kao neku vrstu horora jer “[...] oni se ne bore kako se bore belci sa oružjem i pravilima koja su svima poznata, već to rade tako da povrede jedan drugog što brže i što je teže moguće” (Faulkner, 2005: 29). Henri u neverici posmatra i često, u suzama, nakon tih borbi traži utehu u zagrljaju svoje majke. Njegove reakcije govore da ne liči na svoga oca i da nije ‘pravi’ Satpen, bar ne onakav kakvim Tomas želi da ga vidi. Senzibilitet se više poklapa sa senzibilitetom majke, odnosno Koldfeldovih sa kojima ima istinski odnos pun poverenja. Odlasci kod svog dede, Eleninog oca, činili su ga srećnim, iako nisu bili česti. Ali za njega bili su potpuno novo iskustvo, neki drugačiji svet.

Henri Satpen u toku 1859. godine napušta porodicu i odlazi na Univerzitet u Misisipiju kako bi nastavio školovanje, a ujedno i započeo svoj samostalni život. Prema Baklijevim rečima, “tamo u gradu započinje njegovo pravo ‘obrazovanje’, ne samo priprema za karijeru, već, i često još važnije, njegovo direktno iskustvo urbanog života” (Buckley, 1974: 17). Po prvi put Henri se udaljava od kuće na duže vreme. Napušta mesto gde je rođen i odlazi u nešto za njega totalno nepoznato. “Henri, koji do tada nikada nije bio čak ni do Memfisa, [...] obučen u svoju seljačku odeću, odlazi na konju i sa svojim slugom – crncem” (Faulkner, 2005: 97). Često je svojom pojavom, među vršnjacima, izazivao podsmehe drugih. Njegova jednostavnost i direktnost, kao i nemogućnost da bude prihvaćen i da se uklopi u novo okruženje, shvaćeni su kao odlike mladog, prostog čoveka. Odrastanje na periferiji, nemogućnost druženja i odrastanja sa drugom decom, veoma brzo kod Henrija uzima svoj danak. Većina njegovih vršnjaka, kolega sa fakulteta, za njega kažu da “[...] je bio provincijalac, po ponašanju sličan klovnu, koji je u većini slučajeva reagovao instinktivno i veoma agresivno, [...]” (Faulkner, 2005: 96).

Na njegovo veliko iznenađenje, upoznaje Čarlsa Bona, nekoliko godina starijeg od sebe. “[...] Čarls Bon [...] je mladi čovek koji odiše svetskom elegancijom i sigurnošću svojstvenom njegovim godinama, lepotom, [...]” (Faulkner, 2005: 74). Ni ne sluti da je to njegov polubrat, odnosno sin Tomasa Satpena sa Eulaliom Bon, Haićankom kroz čije vene teče osmina crnačke krvi. Henrijevo školovanje, od samog početka pa sve dok nije prekinuto zbog građanskog rata, bilo je pod Čarlsovim uticajem. Čak je uspeo da ga nagovori da pređe na pravo uz nameru da Henriju ukaže da zakon u ovoj državi nije isti za sve. Bila je to Čarlsova skrivena želja da Henriju da do znanja o različitoj primeni zakona u njihovim svetovima. Osim što postaju dobri i nerazdvojni prijatelji, Čarls postaje i Henrijev uzor. Svojim savetima mu pomaže, a Henri “[...] protagonist pokušava da oblikuje život prema svom uzoru” (Labovitz, 1988: 181). Čarls se postavlja u ulogu Henrijevog mentora, i osim što ga usmerava formalno, utiče i na njegovo neformalno ili životno obrazovanje. “Mogu samo da zamislim način na koji je to uradio; način na koji je Henrijevu nevinu i lošu stranu malograđanske duše kao i njegovog intelekta lagano izlagao tajnama života, [...]” (Faulkner, 2005: 110).

Čarls je često upozoravao Henrija na neprihvatljiv način njegovog ponašanja. Počev od držanja, načina govora, ophođenja prema drugim ljudima, pa sve do odnosa prema ženama. Upozoravao je da sve one veštine koje je naučio kod kuće nisu dovoljne da bi uspeo i bio prihvaćen u nekom otmenom društvu. To što Henri ume sa životinjama i što bolje jaše konja nego što hoda, ovde nema nikakvu važnot. Zbog toga je Henri “[...] noći i noći provodio budan da bi naučio kako da se izležava u spavaćoj sobi obučen u penjoar [...]” (Faulkner, 2005: 317). Vremenom, Čarlsov uticaj na Henrija postajao je sve snažniji. Mogućnost da manipuliše Henrijem poprilično ga je činila srećnim. Hranio je svoju sujetu, svoju bol koju je negde duboko u sebi skrivao. Jer, Čarls nije imao iste mogućnosti kao Henri, da odrasta pored svoga oca. Njihova druga zajednička Božićna poseta Džefersonu pretvara se u pakao. Henri konačno saznaje pravu istinu od svog oca – Čarls je njegov polubrat! Zato i ne može da oženi Henrijevu sestru Džudit, jer mu je ona polusestra.

Henrijeva reakcija ostavlja njegove najbliže članove porodice bez reči. Iako svi očekuju da on Čarlsu okrene leđa, poverenje i prijateljstvo koje je sa njim izgradio tokom boravka na fakultetu, a koje nije pronašao ni u jednoj muškoj osobi u svom najbližem okruženju, pre svega ni u svom ocu Tomasu, gura ga u Čarlsovo naručje. Iz straha da može da ga izgubi za sva vremena, Henri odlučuje da napusti svoju porodicu. “Henri nije morao da ode. On je dobrovoljno od sebe napravio beskućnika, [...]” (Faulkner, 2005: 106). U tom trenutku njemu je Čarls važniji od bilo koga na ovom svetu. Želeo je da se poistoveti sa njim, sa njegovim načinom života.

Uz Čarlsa, Henri otkriva i ulazi u novi svet, svet žena. Dugogodišnje iskustvo njegovog polubrata pomaže mu da prekine sa predrasudama koje su ga proganjale i da postane pravi muškarac. Henri je odrastao u delu Amerike u kome se žene dele u tri grupe: device koje muškarci jednog dana žene, kurtizane koje muškarci posećuju kada subotom odu do grada da bi se malo zabavili i crnkinje-robinje koje služe da muškarci-belci najčešće izgube nevinost. Naravno, Čarlsa je to sve vređalo jer je i njegova majka delom crnkinja, zbog čega nije priznat kao Satpenov sin. Ima potrebu da te Henrijeve predrasude o ženama promeni. “[...] Ne kurva. [...] Nikada se ne obraćaj tako ženama u Nju Orleansu [...]. Mi - nas hiljadu belih muškaraca ju je stvorilo, [...]. Mi smo doneli zakon kojim smo omogućili da osmina jedne krvi prevagne i nadmaši sedam osmina druge” (Faulkner, 2005: 115).

U svakom Bildungsromanu glavni junak u svom sazrevanju najčešće doživljava dve ljubavi sa osobama suprotnog pola koje na njega imaju neizmeran uticaj. One su deo procesa životne edukacije, životnog *Bildunga*, i u zavisnosti kako ih doživi, formira svoj stav prema ženama. Obično jedno iskustvo je negativno, a drugo pozitivno, “jedno ponižavajuće, a drugo uzbuđujuće - koje se pamti ceo život. Oba ova iskustva služe da izazovu moralnu i emocionalnu reevaluaciju” (Buckley, 1974: 18). Iako Henri uz Čarlsa upoznaje svet žena, ne stiče ista iskustva kao bilo koji drugi protagonist Bildungsromana. Možda zato što ovo delo i nije tipičan Bildungsroman. Henrijeva prva ljubav je njegova rođena sestra Džudit prema kojoj još u ranom detinjstvu počinju da se javljaju osećanja. Vremenom postaju jača. Ponekad toliko jaka da je i okolina to primećivala. Kako su živeli na

periferiji, udaljeni od druge dece, svakodnevna i neminovna međusobna usredsređenost i nije mogla da izraste u ništa drugo do osećanja o kojima su mnogi sugrađani šaputali među sobom. “[...] Mnogi u gradu znali su da između Henrija i Džudit postoji nešto više nego što je tradicionalna vernost koja postoji između brata i sestre; veoma čudan odnos [...]” (Faulkner, 2005: 79).

Henrijeva druga velika ljubav je sam Čarls Bon, njegov polubrat. Taj ljubavni trougao će sve njih na kraju dovesti do samouništenja. Henrijevo i Čarlsovo poznanstvo vremenom prelazi u prijateljstvo, a kasnije u Henrijevu ogromnu opsednutost njime. Iz takvog njihovog odnosa Henri saznaje koliko malo zna o životu. Čarlsova prefinjenost, držanje, maniri, iskustvo nešto je što Henrija obara sa nogu. Sposobnost da se u svakoj situaciji snađe, da za sve ima rešenje, da ga i drugi obožavaju koliko ga on obožava, to je Henrija ostavljalo bez daha. Toga je bio svestan i Čarls “[...] koji već godinu i po posmatra Henrija kako se oblači kao i on sam, kako ga imitira kada govori, [...]” (Faulkner, 2005: 107). Iako u tom kovitlacu emocija, i Henri je bio svestan koliko je zapravo opčinjen Čarlsom. “Oh, znam. Znam. Ti mi kažeš da su dva i dva jednako pet, i zaista jesu pet” (Faulkner, 2005: 118). Pa čak i one noći kada je napustio svoju roditeljsku kuću, odrekao se prezimena, nasleđa, i tada je bio svestan svega, svoje ljubavi koju je osećao prema Čarlsu, mada je nikada nije smeo izgovoriti naglas.

Izbijanje građanskog rata u Americi onemogućava Henrija da svoje školovanje privede kraju. Tragični događaji koji se šire zemljom utiču da se uzavrele emocije među članovima Satpenove porodice donekle stišaju. Međutim, Henrijev i Čarlsov odnos postaje sve komplikovaniji. Velika ljubav i Henrijeva opsednutost Čarlsom, prelaze u mržnju koja se završava tragično. Naime, prefrigani Čarls, u nameri da napakosti svom ocu Tomasu Satpenu, iz nedvosmisleno rđavih porodičnih odnosa preti da će ipak da oženi Džudit, Henrijevu rođenu, a svoju polusestru. Ovaj, pak, to zabranjuje i onemogućuje, uz objašnjenje da su Čarls i Džudit blizak rod. Po njemu ta veza nije moguća. Taj čin zatiče čitaoca, jer je ceo grad pričao “da, Henri je bio taj koji je zaveo Džudit; a ne Čarls [...]” (Faulkner, 2005: 97). Na kraju, kada uvidi Čarlsovu rešenost da je oženi i da to više ne može da spreči, Henri ubija Čarlsa.

Formiranje lika Roze Koldfeld

Roza Koldfeld je mlađa sestra Henrijeve majke, Elene Koldfeld, i jedan od nepouzdanih pripovedača ovoga romana. Kao pravi ženski predstavnik Juga Amerike pre građanskog rata, sve događaje posmatra i prikazuje uklapajući ih u jedan veliki mozaik, kako bi opisala sve ono što se dešavalo u prošlosti. Roza pokušava da ubedi čitaoca da je i sama, kao i Henri, žrtva jednog čoveka, odnosno njegovog velikog plana. Smatra da je zato i ostala sama, usedelica. Odakle inače mržnja koju oseća prema Tomasu Satpenu i sa kojom živi već pune četrdeset i tri godine. Mržnja koja traje toliko dugo i ne može da prođe.

Roza je rođena kao drugo dete u porodici. Velika razlika u godinama između nje i sestre Elen ukazuje na želju njihovog oca da ima i sina. Na Rozinu veliku žalost, njena majka koja u tom momentu ima oko četrdesetak godina, umire na porođaju. Roza nikada nije osetila šta znači prava i istinska roditeljska ljubav. Odrastala je u veoma surovoj sredini, bez majke, sestre, drugarice. Sve to ostavilo je posledice na nju i kasnije se reflektovalo na njeno ponašanje i celokupan život. Jedini oslonac pronalazi u tetki, očevoj sestri koja je bila usedelica sve do svoje trideset i pete godine. I uprkos nastojanju da nadomesti Rozinu majku, nije u tome uspela. Zato Roza svoje detinjstvo posmatra kao spartansko odrastanje koje ju je nateralo da “[...] čuje pre nego što razume i da shvati pre nego što je čula [...]” (Faulkner, 2005: 140). Tetka brine o Rozi i njenom bratu “[...] sve do noći kada se popela na prozor i nestala [...]” (Faulkner, 2005: 64). Tako Roza ostaje ponovo sama.

Kao tipični ženski protagonist Bildungsromana, Roza ima veoma zategnut, usiljen i problematačan odnos prema svome ocu. Pamti po krutosti i bezosećajnosti. Tokom celog života živi sa mišlju da je njeno rađanje bilo razlog majčine smrti. Otuda okrivljuje oca i oseća veliku mržnju prema njemu. Ne uspeva da njihov odnos popravi jer ga je krivila za mnoge loše stvari u njihovoj porodici. Smatra ga krivcem i za Eleninu udaju za Tomasa Satpena. Satpen je za nju bio strašni džin, koji doprinosi uništenju budućnosti Roze i njene porodice, što će se na kraju ispostaviti kao istina.

Rozino razočarenje u oca intenzivira se kada on odluči da zatvori prodavnicu i bukvalno se sakrije od vojske u potkrovlje kuće. “On nije bio kukavica” (Faulkner, 2005: 82), tako bi Roza često znala da ponovi i na taj način pokuša da pronađe opravdanje za oca. U dubini duše znala je da sve u vezi sa njim predstavlja kukavički čin. Svoj gnev koji se u njoj sakupljao godinama, a koji nije mogla da ispolji prema svom ocu - kukavici, donekle je inspirisao da “u isto vreme piše herojske pesme o muškarcima od kojih se njen otac skrivao [...]” (Faulkner, 2005: 68).

Tipična je junakinja Bildungsromana devetnaestog veka, jer je kao i ostale junakinje lišena mogućnosti da se školuje. Za tetkinog života sa njima, nije učila da radi ni kućne poslove jer ih je radila tetka. Suočavanje sa realnim životom dešava se kada tetka odluči da pobjegne sa svojim budućim mužem. Međutim, nakon očeve smrti, Roza upada u još veći problem jer “sada gospođica Roza nije bila samo siročić, već i beskućnik” (Faulkner, 2005: 84). Zato je primorana da se preseli kod Džudit i Klajt i da sa njima dočeka kraj rata. Sve joj to pada veoma teško, ali to je jedini način da preživi. Zajedno iščekuju povratak Tomasa Satpena kući jer je “[...] jedini razlog našeg opstanka [...] saznanje da će kad se vrati pokušati da spase ono što je preostalo od njegovog imanja i da ga povrati” (Faulkner, 2005: 154). Naravno, to je dalje značilo da će time povratiti i njihov ugled i mogućnost da se one konačno udaju.

Osim toga što Roza nema mogućnost da se školuje, oseća i veliki nedostatak mentora ili ženskog idola. Ovo je i jedna od najznačajnijih karakteristika koje prave razliku između muškog i ženskog Bildungsromana devetnaestog veka. Nakon smrti njene majke koju ni ne pamti, smrti starije sestre i bekstva tetke koja se i najviše zadržala u njenom životu, gubi

svaku mogućnost da u najbližoj okolini pronade nekog potencijalnog uzora. Ostaje prepuštena samoj sebi. Zbog toga, prema rečima Ester Labovic (Esther Labovitz), za razliku od razvojnog procesa kod muškaraca koji se završava okončanjem obrazovanja, razvojni proces kod većine žena nastavlja se i u srednjim godinama. Dakle, “[...] ženski Bildungsroman zahteva nastavak obrazovanja i nakon što heroína uđe u brak, jer do ovog trenutka ona nema jasnu definiciju sebe ili svoje uloge [...]” (Labovitz, 1988: 194).

Na kraju rata Tomas Satpen vraća se kući i po prvi put Rozu posmatra kao ženu. Ona to primećuje i u njoj se rađa želja da konačno oseti pravu, istinsku ljubav. Sa jedne strane ima osećaj krivice, jer je reč o bivšem mužu njene pokojne sestre, kojeg se plašila i upoređivala ga sa džinom. Sa druge strane, svesna je da joj je izbor muškarca sveden samo na njega, jer je rat odneo mnoge mlade živote. Inače, kao siročić i beskućnik, nije ni bila neka prilika za udaju. Odmah po dolasku, Satpen sa svojih pedeset devet godina odlučuje se da zaprosi skoro trostruko mlađu Rozu. Njegova direktnost je pomalo zbunjuje. “Ti možda misliš da ja nisam bio dobar muž za Elenu. [...] stariji sam i mislim da mogu da obećam da neću biti gori muž prema tebi. To je bilo svo njegovo udvaranje” (Faulkner, 2005: 164). Nažalost, Roza oseća da to i nije neka ljubav, nego više njegova potreba za ženom i još jednim naslednikom. Na to ukazuje i njegovo odlaganje određivanja datuma svadbe. Svesna je da mu nikada nije nedostajala, da nikada nije bilo strasti među njima. Jer, više je bio zabrinut za ponovno uspostavljanje imanja, nego za nju.

U jednom od njihovih zajedničkih popodneva Satpen povređuje Rozu tako što joj predlaže da oni “[...] prvo probaju, i ako bude dečak i poživi, oni će se uzeti” (Faulkner, 2005: 284). Na ovakvu ponudu Roza je zanemela. Nije mogla da veruje u njegovu toliku surovost. Snovi o udaji su se u momentu srušili. Ponos koji joj je još jedino preostao, nije mogao da podnese ovakvu uvredu. Njena reakcija na Satpenovu ‘neprirođnu ponudu’ ukazuje na dva procesa karakteristična za ženski Bildungsroman. Prvi, shedding ili odbacivanje, termin je koji Ester Labovic definiše kao momenat karakterističan za razvoj, sazrevanje i samospoznaju heroine Bildungsromana. To je “[...] značajan čin kojim se heroine oslobađaju viška prtljaga tokom svog životnog puta” (Labovitz, 1988: 253). Ovaj termin se takođe odnosi i na lišavanje osećaja krivice, straha, mržnje samoga sebe, sopstvene beznačajnosti, kao i oslobađanje od porodičnih veza, tereta različitih ideologija i religije. Drugi, borba za polnu, rasnu i svaku drugu ravnopravnost. To je proces koji ukazuje na specifičnost ženskog Bildungsromana a koja se opet ogleda u njegovoj povezanosti sa različitim ideologijama i političkim pokretima. Kroz njeno sazrevanje “[...] heroína traži jednakost tamo gde ranije nije postojala, [...]” (Labovitz, 1988: 255).

Samim tim, u toj njenoj želji i borbi za ravnopravnost među polovima, protagonistkinja otvara novi svet u potrazi za svojim ličnim razvojem. Momenat ‘Satpenove neprirođne ponude’ postaje i momenat kada Roza odlučuje da sa sebe zbaci teret koji kao heroína romana nosi na svojim plećima. Usprotivljuje se Satpenovoj ponudi tako što podiže svoj glas. To je ujedno i momenat kada Roza definitivno odlučuje da napusti njegovo imanje i da se konačno pomiri sa svojom sudbinski predodređenom samoćom.

Zaključak

Karakteristika pisanja Vilijama Foknera (William Fockner) jeste da jednu te iste priču priča više junaka njegovog romana. Tako svakom čitaocu omogućuje da priču sagleda iz različitih uglova, a ujedno mu šalje poruku da nijedan od pripovedača nije do kraja pozdan. Daje glas “diskreditovanim ljudima koji su predstavnici poraženog Juga Amerike, kao i ljudima koji su otuđeni od sredine u kojoj žive, duševnim bolesnicima i idiosinkratičnim osobama” (Denard, u: Kolmerton & Wittenberg, 1997: 22).

Fokner, inače, svoje pisanje usredsređuje na događaje sa područja američkog Juga. To je mesto gde je rođen i gde pronalazi neiscrpn materijal. “Svoju stilističku jarost i snagu naracije usmerio je na kreiranje mita o istoriji Juga, koja je prilično tragična, koja fascinira svojom psihološkom dubinom i obojenošću, nasiljem, kompleksnošću odnosa crnaca-Indijanaca-belaca [...]” (Vukčević, 2010: 364).

Sve ove karakteristike Foknerovog načina pisanja romana kao i teme kojima se bavi, omogućavaju da se roman *Absalom, Absalom* koji, i ako nije tipičan Bildungsroman, analizira iz ovoga književnog pravca. Kroz odrastanje i sazrevanje njegovih likova, Henrijevo i Rozino, koje je obojeno nedostatkom ljubavi i razumevanja kako od njihove najbliže familije, tako i od okoline u kojoj žive, opisuje sve što se dešavalo na Jugu Amerike pre, tokom i nakon građanskog rata. Ukazuje kako dva različita lika postaju žrtve Tomasa Satpena, osobe, koja ima ‘plan’. Zato, za Henrija i Rozu, ljubav je puko vraćanje u prošlost.

Ako je doživljavanje dve ljubavi u klasičnom Bildungsromanu karakteristično za njegovog protagonistu, onda se i Henri sa svoje dve ljubavi potvrđuje u ovom pravilu. Međutim, za Henrija obe ljubavi su nažalost tragično iskustvo, za razliku od klasičnog Bildungsromana gde je prva ljubav najčešće bolna i poražavajuća, a druga kao ljubav života. U ranoj mladosti Henri se zaljubljuje u svoju rođenu sestru Džudit, a odlaskom na dalje školovanje rađa se druga ljubav-Čarls, njegov polubrat. Zaludenost Čarlsom i ljubav koju oseća prema njemu, odvlače ga i od kuće i od porodice. Sreću ne može da pomuti niti saznanje da mu je Čarls polubrat, niti Čarlsova namera da iz osвете oženi Džudit, koja je Čarlsu polusestra, a Henriju rođena sestra. Ljubavni trougao između Henrija, Čarlsa i Džudit usmeriće njihove živote ka tragičnom kraju.

Roza Koldfield, glavna junakinja romana, takođe, ne uspeva da spozna istinsku ljubav. Tragedija kreće rođenjem i traje do kraja života. Smrt majke na porođaju i egoističan stav oca koji je umesto Roze očekivao sina naslednika, kod nje izazivaju osećaj mržnje. Povratak Tomasa Satpena iz građanskog rata bio je nagoveštaj ljubavne priče koja se zapravo nikada nije ni desila. Svesna da mu je potrebna žena, a njoj sigurnost i utočište, potisnula je i drastičnu razliku u godinama između sebe i Tomasa, pa i činjenicu da je četiri godine mlađa od njegove ćerke Džudit. Mračnu senku na Rozinu nadu u ljubav bacila je Tomasova sumnja da mu možda neće roditi sina. Uvređena, a i suviše ponosna, Roza bez dvoumljenja napušta Tomasovo imanje.

Na kraju, oba ova lika, Henri i Roza, završavaju tragično, ne uspevajući da do kraja prođu kroz proces sazrevanja. Žive zarobljeni u svojoj ljušturi formiranoj u prošlosti. U želji da se odrekne toga bremena, Henri uništava samoga sebe. A Roza koja i živi jedino u prošlosti, vremenom postaje pravi osobenjak. Izolovani su, otuđeni od svega što ih okružuje, usamljeni, bez ljubavi. Henri ubija svoga polubrata Čarlsa i neko vreme provodi u izgnanstvu. Pred smrt, uspeva da se vrati kući i kradom ostaje nekoliko godina uz svoju sestru Džudit i polusestru Klajt. Roza je takođe sama, ispunjena mržnjom prema Tomasu Satpenu, koji joj je uništio i nadu da će konačno osetiti strast i ljubav prema muškarcu. Zbog toga što ju je ponizio, omalovažio, ne može drugačije već da se svakodnevno budi sa osećajem mržnje pune četrdeset i tri godine.

LITERATURA

- Baldick, C. 1990. *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtin, M. 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. Texas: University of Texas Press, Austin.
- Buckley, J. H. 1974. *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding*. Cambridge: Harvard University Press.
- Denard, C. 1997. "The Long, High Gaze: Mythical Consciousness in Morrison and Faulkner". In *Unflinching Gaze: Morrison and Faulkner Re-Envisioned*. Eds. Carol Kolmerton and Judith Wittenberg. University of Mississippi Press. 17-30.
- Dimino, A. 1997. "Toni Morrison and William Faulkner: Remapping Culture". In *Unflinching Gaze: Morrison and Faulkner Re-Envisioned*. Eds. Carol Kolmerton and Judith Wittenberg. University of Mississippi Press. 31- 47.
- Faulkner, W. 2005. *Absalom, Absalom*. London: Vintage books.
- Fraiman, S. 1993. *Unbecoming Women: British Women Writers and The Novel of Development*. New York: Columbia University Press.
- Labovitz, E. K. 1986. *The Myth of the Heroine: The Female Bildungsroman in the Twentieth Century: Dorothy Richardson, Simone de Beauvoir, Doris Lessing, Christa Wolf*. New York: Peter Lang.
- Nübel, B. 2000. *Autobiografskikomunikacionimedijioko 1800. godine*. In: R.E.Č. Časopis za književnost, kulturu i društvena pitanja. Nr. 60. 5. Beograd. Samizdat Free B92.
- Vukčević, R. 2010. *A History of American Literature*. Beograd: Filološki fakultet.
- Weis, C. L. 1993. *From Margins to Mainstream*. Philadelphia: Iniversity of Pennsylvania Press.
- Žižek, S. 1995. *Woman is one of the Names-of-the Father*. Lacanian Ink 10 – 1995 Web, 29 November 2011.

ÖSSZEFOGLALÓ

Gyakran halljuk, hogy az anyák született nyelvtanárok. Ebben az értelemben a babák született nyelvtanulók, akik minden érzékszervüket és tevékenységüket aktivizálják a nyelvsajátítás folyamatában. Az anyanyelv elsajátítása aligha képzelhető el szociális támogatás nélkül. Folyamata pedig mamának és babának egyaránt sikerélményt és örömforrást jelent. A két szereplő kiegészíti egymást, sikeressé téve a folyamatot és annak végeredményét. Jelen tanulmányban a nyelv elsajátítását tekintjük át, főként a szociális környezetre és interakciókra fókuszálva. A tanulmány elméleti kereteit a nyelvsajátítás folyamatának egyes lépései adják, hiszen bár a nyelvsajátítás szintjei egyetemesek, az egyes elemek elsajátításának tempója egyéni. A dolgozat rámutat a nyelvi támogatás fontosságára, annak jelentőségére a nyelvsajátítás folyamatának kezdetén. Ez a tény kiemelkedő fontosságú a csecsemő- és kisgyermeknevelők képzésében.

Kulcsszavak: interakció, nyelvsajátítás, szociális környezet, nyelvsajátítás feltételei és lépései

ABSTRACT

We often hear that mothers are born language teachers. In this sense, babies are born language learners who activate all of their senses and activities in the process of language acquisition. Learning the mother tongue is hardly conceivable without social support. This process is a success and a source of joy for mother and child equally. The two actors complement each other and make the process end by a successful result. In the present study, we examine language acquisition, focusing mainly on the social environment and interactions. The theoretical framework is formed by individual steps of the language acquisition process, as language acquisition stages are universal, but the speed at which individual elements are acquired is individual. The study points to the importance of language training and its importance at the beginning of the language acquisition process. This fact is of the utmost importance for the training of educators.

Keywords: interaction, language acquisition, social environment, conditions and steps of language acquisition



**KLEIN ÁGNES
TANCZ TÜNDE**

Pécsi Tudományegyetem
klein.agnes@pte.hu

MIELŐTT MEGSZÓLALUNK – A GYERMEKNYELV ELSAJÁTÍTÁSÁNAK TÁRSAS KERETE

*Before we learn to speak – the social framework of
language acquisition*

*Pre nego što progovorimo – društveni okvir za učenje
dečijeg jezika*

1. Bevezetés

Az utóbbi években számos tanulmány készült a gyermekek nyelvi fejlődéséről, annak egyes szakaszáról, valamint az egyes nyelvi területeken elért, lezajlott fejlődési eredményekről, azok következményeiről. A nyelvi fejlődés átfogó analízise megköveteli ezek mellett a nyelvi input jelentőségének áttekintését is. A nyelvi input a gyermek életének első szakaszában tagadhatatlanul az édesanyáktól és a gyermek szűkebb környezetének tagjaitól jut el a kicsihez. Jelen vizsgálat arra fókuszál, hogy milyen, a nyelvsajátítást befolyásoló stratégiákkal találkozunk a gyermekek és az őket gondozók interakciójában, illetve annak bemutatására, hogy hogyan fejleszti ez a személyre szabott interakció a gyermekek nyelvi képességeinek fejlődését.

2. A gyermeknyelv elsajátításának területei

A nyelvet nem öncélúan, önmagáért sajátítjuk el, hanem azért, hogy rajta keresztül kapcsolatba lépjünk az emberekkel, valamint hogy érzéseket és gondolatokat fejezzünk ki. A nyelvi szocializáció keretében a gyermekek egyfajta használati tudásra tesznek szert. A beszédelsajátítás folyamatában szakaszos fejlődés során sajátítják el annak a nyelvnek a grammatikáját és szabályrendszerét, amelynek hatásai őket érik. „A gyermeknyelv nem a felnőttek nyelvének egy kevésbé tökéletes formája, hanem egy olyan rendszer, [...] amely mindinkább megközelíti a felnőttek beszédét” (Göncz 2004: 25). Mivel minden gyermek egyénileg kerül a nyelvvel kapcsolatba, ezért sok egyéni változata létezik. Nincs két egy-

forma gyermeknyelv, bár ezeknek a változatoknak sok közös vonásuk van (Tancz 2011). A nyelvelsajátítás szintjei egyetemesek, de a nyelvi elemek elsajátításának sorrendje és tempója egyéni eltéréseket mutat (Ellis 1995).

Mit sajátítanak el a gyermekek a nyelvtanulás során? A gyermekeknek anyanyelvük tanulása során meg kell ismerkedniük a nyelvi szintekkel: a fonetikával, a szemantikával, a szintaxissal és a pragmatikával, a nyelv egymásra épülő, egymásból kibontakozó részeivel (hangokkal, szavakkal, mondatokkal) és a szituációknak megfelelő használatukkal. El kell sajátítaniuk a kommunikáció három, egymással szervesen összefüggő komponensét: a szegmentális vagy tagolt (beszédhang, szótag, szó, mondat), a szupraszegmentális vagy folytonos (hangszín, hanglejtés, intonáció, időtartam) és az extralingvális, vagy nyelven kívüli (mimika, gesztus, testtartás, távolságtartás stb.) jeleket.

A lenti táblázatban összefoglaljuk a nyelvi szinteket, és összekapcsoljuk őket azokkal a kompetenciákkal, amelyek az adott szintekhez tartoznak. Hangsúlyozzuk, hogy a nyelvelsajátítás során mindegyik szinten egyszerre zajlik a tanulás folyamata.

1. táblázat: Nyelvi szintek és kompetenciák

Nyelvi szintek	Szintek viszonyrendszere	Szintekhez kapcsolódó kompetenciák
Fonetika	Hangviszonyok	Helyes hangképzés
Szemantika	Jelölt és jelölő viszonya	Helyes jelentéshasználat és megértés
Szintaktika	Jelviszonyok	Helyes nyelvtanhasználat és mondataalkotás
Pragmatika	Jelölt és jelölő viszonya jelen és jelrendszeren kívül	Megértés és értetés képessége

Forrás: Bokor–Bokor 2013: 247 alapján

Képesé kell válniuk továbbá a szimbólumok és szabályok megfejtésére és képzésére, hiszen a nyelvi jelek többsége szimbolikus. Meg kell ismerkedniük a grammatikai szabályokkal (kategóriák, kivételek) és alkalmazásukkal, amelyek előfeltételei a statisztikai mechanizmusok működésének (www.cogsci.bme.hu/-babarczy/orak/Szeged2005/gyereknyelv; Butzkamm–Butzkamm 2008). A grammatika kibontakozásában a következő magyarázó elvek érvényesülnek (Gósy 2005; Lengyel 1981; Pléh 2006):

– A kognitív elsőbbség elve: azok a ragok jelentkeznek korábban, amelyek a gyermek számára egy cél elérését segítik elő, egy beszéd előtti állapotban is szerepet kaptak már, mint például a beszédszándék. A gyermek ilyenkor gesztusokkal mutat egy elérni kívánt tárgyra (pl. tárgy ragja macit).

- A pragmatikai hatások elve: önmagára és a birtokviszonyokra vonatkozó jelölések (*macim*, *macija*), egyes szám első személyű alakok (*kapom?*). Mindezek a magyar nyelvre jellemző agglutinációs rendszer kibontakozását segítik elő.
- A formai bonyolultság elve: minél egyszerűbb a nyelvtani elem, annál korábban sajátítják el a gyermekek, a formailag bonyolult elemek később jelennek meg.
- A gyakoriság elve: a felnőttek által gyakrabban használt nyelvtani formák korábban jelennek meg a gyermek beszédében.

A mondat szerkezet kialakulásának ismert menete az egy elemű, majd a két elemű mondatok egymásutánisága, amit azután követnek az egyre hosszabb és bonyolultabb mondatok. A folyamat a következő elvek alapján zajlik (Cromer 1974):

- azok a formák jelennek meg a gyermek számára először, amelyeket tartalmukban értelmezni képes,
- ezek a formák más beszédszándékokra is rávetítődnek (pl. a tagadás),
- az új nyelvi eszközök egyszerre több nyelvi szinten is megjelennek (pl. az igeidők és a hozzájuk kapcsolódó időre utaló határozószók),
- a nyelvi fejlődés és a gyermekek kognitív fejlődése között összefüggés van.

Tekintsük át azokat a feltételeket, amelyek nélkül nem valósulhat meg a sikeres nyelvelsajátítás! A sikeres nyelvelsajátítás megfelelő kognitív adottságokat kíván, ami körülbelül minimum 70-es IQ-t jelent (Pléh et al. 2002: 19). A beszédtanulás fiziológiai előfeltétele az ép beszédképző- és hallószervek megléte, illetve ezek megfelelő működése. A folyamat kötdődik, egyben függ is a gyermek teljes körű fejlődésétől. Teljes körű fejlődésen a kogníció, az érzelem, a mozgás és az érzékelés területeinek önálló és közös előrehaladását értjük. Ha konkrétan lebontjuk ezt részterületekre, akkor a gyermek részéről szükség lesz arra, hogy ép szenzoros integrációval rendelkezzen, és a külvilágból észlelt ingereket kognitívan tudja kezelni és feldolgozni. Ide soroljuk a mozgás és a nehézségi erő, valamint az izomfeszítés érzékelését és kontrollját, valamint a látást, a hallást és a tapintást. Ezek a tapasztalatok természetesen nemcsak a nyelv elsajátításának alapkövét jelentik, hanem más komplex képességek elsajátításához is szükségesek (Ayres 1987). Nézzünk erre egy példát: a fej emelése és a hang irányába fordítása, a tekintet fixálása, a beszédszervek egymásra hangolása és a nyelv finom mozgásai mind-mind feltételezik a megfelelő és összehangolt hallást, látást és izommunkát.

3. Szociális keretek

A nyelvelsajátításban – akárcsak más készségek kialakulásában – bizonyos életkoroknak különleges és kitüntetett a szerepük. Ekkor az agy különösen gyors fejlődésre képes, és érzékenyen reagál a környezeti ingerekre. Ez az egyéntől függően más és más időszak-

ban következik be. Egy idegi növekedési faktor, az ún. BDNF (brain-derived neurotrophic factor) bekapcsolja agyunknak azt a részét, amely felelős a figyelem összpontosításáért, és bekapcsolva tartja azt az időszak teljes tartalma alatt. Ez a folyamat a kamaszkori változásokig tart (Doidge 2011). Az elsajátított tartalmak és struktúrák hosszú ideig hatnak. Ez a kijelentés pozitív és negatív értelemben egyaránt érvényes. A megfelelő időben fejlesztett gyermekek nem maradnak el az adott életkorban velük szemben támasztott elvárásoktól, míg a nyelvi hátrányos (kevesebb nyelvi inputot kapó) gyerekeknél fennáll annak a kockázata, hogy olyan deficiteket szereznek, amelyeket már nehezen vagy egyáltalán nem lehet pótolni (Kühne 2003).

A szenzitív periódus tehát a legoptimálisabb időszak a ‚nyelvi-behangolás‘ (‚tuning‘) szempontjából, de vitatott, hogy mikor kezdődik, és mikor ér véget ez az időkeret. A nyelv-elsajátítás folyamatát tekintve az agy a szenzitív idő alatt a legalkalmasabb a nyelvtani szerkezetek elsajátítására, de ezen a perióduson túl sem veszíti el teljesen alkalmazkodóképességét. A gyermekek az évek során viszonylag gyorsan megtanulnak beszélni. Szinte minden esetben egységesen és sikeresen zajlik az első nyelv elsajátításának folyamata. A folyamat egységes, mert a hasonló fejlődési szakaszok meghatározott sorrendben zajlanak, és sikeres, hiszen a gyermek az első nyelvet a nyelv-elsajátító képessége és szociális környezete összjátékának köszönhetően magas szinten képes elsajátítani (Meisel 2003).

A nyelv-elsajátítás szociális beágyazottságát az úgy nevezett ‚vad gyerekekről‘ szóló történetek is alátámasztják, akik kora gyermekkorukban nem volt részük szociális kapcsolatokban (Kassai 2011: 81, Klein 1992: 177). Az emberi hang hidegen hagyta őket, gondolataik csak a jelenre korlátozódtak, nem reflektáltak sem a múltra, sem a jövőre, sem pedig saját helyzetükre, és nem voltak képesek az érzelmek kinyilvánítására és megértésére sem (Simon 2010). Szociális keretek között tanuljuk azokat a szociális-kommunikatív mintákat is, amelyeket az emberiség a törzsfejlődése során sajátított el, és hagyományozott tovább. Általánosságban elmondható, hogy azoknak a gyermekeknek van esélyük valamilyen szintű nyelv-elsajátításra a kritikus periódus után, akik azt megelőzően egy emberi közösség tagjaként kommunikációs folyamat részesei lehettek (pl. jelnyelv).

4. Az interakció társas keretei

4.1. A baba szerepe

A csecsemők kivételes előfeltételekkel rendelkeznek a nyelv-elsajátításhoz, azaz képesek és kellőképpen motiváltak is arra, hogy környezetükkel kapcsolatba lépjenek. A szociális környezetük számukra lényeges ingereit érzékszerveikkel érzékeljék, integrálják, és tapasztalatokat szerezzenek. Az optimális fejlődés feltételei tehát elsősorban a baba környezetén múlnak (Papoušek 2001: 179).

A beszéd tanulása az értéssel kezdődik, azzal a tevékenységgel, melyben a kicsik odafi-
gyelnek a körülöttük zajló eseményekre és a feléjük irányuló beszédre. Az auditív figyelem
fejlődése a csecsemőknél a következő lépésekben zajlik (Papousek– Papousek 1986: 148):

1. a babák a fejüket a hangforrás irányába fordítják,
2. az anya hangja felé irányítják a figyelmüket,
3. az anyai beszédmód melodikus kontúrjaira fókuszálják figyelmüket (a nem nyelvi-
ekre is!),
4. fokozatosan képesek a legjellegzetesebb kontúrok (különbségek és hasonlóságok)
megkülönböztetésére,
5. képesek megfigyelni a hangsorokat.

Az úgynevezett proto-konverzáció (beszéd előtti társalgás) során, amely gesztiku-
lációval, mimikával és hangadással jár, a babák már néhány hetes korukban reagálnak
a környezetükre. Nemcsak imitálnak, hanem érzelmeket fejeznek ki, és igyekeznek a
figyelmet magukra terelni. Ennek következtében megnövekszik a rájuk fordított figye-
lem, így a gyermek eléri elsődleges célját: biztosítja túlélési esélyét a sikeresen kiépített
szociális rendszerben. Minél több figyelmet kap, minél több gondoskodásban részesül,
annál inkább képes a beszéd prozódiai, fonotaktikai jellegzetességeit mint „ujljenyoma-
tokat” emlékezetében elraktározni. A prozódia mindazt magában foglalja, ami a beszéd
dallamához, a kiejtés sebességéhez, a hangsúlyozáshoz, a hangerőhöz és a hangszínhez
kapcsolódik. A fonotaktikai ismeretek megalapozzák a fonémák sorrendjét, és szótagokba,
majd szavakba rendezését (pl. a magyar nyelv nem szereti a mássalhangzó-torlódásokat a
szó elején, ellentétben a szláv nyelvekkel). Mindezeket a nyelvi tapasztalatokat a gyermek
a memóriájában tárolja, és amikor eléri a megfelelő érési fázist, felhasználja. Tapasztalatait
és kognitív analíziskapacitását a nyelvtani kategóriák és sémák felépítésében alkalmazza.
A jól kiépített szociális rendszer és a zavartalan nyelvtani fejlődés között tehát összefü-
géseket lehet sejteni (Goldberg 1999: 209). Ezt igazolja Grimm (1999: 23) vizsgálata is, aki
megfigyelte, hogy minél aktívabb az anyák interakciója gyermekükkel, annál fejlettebb
szókinccsel rendelkeznek a picik 21 hónapos korukra.

Az anya és a gyermek egyformán fontos szerepet játszik a nyelvelsajátítás folyamatá-
ban (Bruner 1980). A gyermek nyelvelsajátítása közös problémamegoldó folyamatot igé-
nyel mindkettőjük részéről. Az anya gyermeke nyelvi szárnypróbálgatásaira individuális
módon reagál, azaz leképezi azt, annak alapján, hogy a gyermek a folyamat melyik fejlő-
dési fázisában van éppen. A gyermek számára ez a dialógusba való behatolás kezdetét je-
lenti, mely ekkor még főként nonverbálisan, szavak nélkül történik. Az anya arca számára
nem statikus, hanem állandó mozgásban van és hangjával egységet alkot (Grimm 1999:
22). Mindkét résztvevő egymás szándékait és közléseit interpretálja, és igyekszik megfej-
teni, hogy a másik mit gondol (Kühne 2003). Az anya nyelvi elemeket kapcsol gyermeke
mozdulataihoz, reakcióihoz, a gyermek pedig olyan kommunikációs eszközöket alkalmaz
(gesztus, mimika, hangadás), amelyek rendelkezésére állnak. A gyermek találkozik az

anyai beszéddel, így lehetősége nyílik az utánzására. Leszűkítve utánoz, tehát imitációi nem pontosak, hanem a szülői beszéd egyszerűsített mintázatai (Butzkamm–Butzkamm 2008). A gyermek azért imitál, hogy az éppen megtanultat gyakorolja (Réger 1986; Zimmer 1988: 12), ez a szókincsre, a mondattanra és a társalgási eljárásokra is vonatkozik (Réger 1986). Elsősorban szótanulás céljából imitálnak a gyermekek, illetve az új, értelmetlen szavaknak igyekeznek mondatba foglalással egyértelmű jelentést adni. Az utánzás tehát a saját kommunikációs rendszer bővítésének az eszköze, amellyel a gyermek társas szerepeket gyakorol (Pléh 2006: 775). A gyakorlás addig tart, amíg az adott elem eluralkodik a spontán beszédében, ezt követően az utánzás egyre csökken (Pléh et al. 2002: 18, Réger 1986 nyomán): kétéves korra a gyermeki megnyilatkozásoknak csupán 20%-a, hároméves korban pedig 2%-a (Zimmer 1988: 12). A nyelvet elsajátító gyermek nyelvi fejlődése az utánzás és a spontaneitás összjátékából alakul ki (Stern–Stern 1928).

4.2. Az anya szerepe

A nyelvszajátítás két főszereplője, a felnőtt és a gyermek ismeretei és tapasztalatai között nincs egyensúly. A felnőtt világról való tudása és nyelvi ismeretei nem hasonlíthatók össze egy kezdőével, aki a felfedezés és megismerés fázisában van. Viszont éppen ez a különbség teszi a felnőttet alkalmassá arra, hogy megismertesse a gyermekkel a nyelvet, azon keresztül a világot. A gyermek nem készen, hanem a szülő által nyújtott formában és számára feldolgozható állapotban kapja a nyelvi ismereteket, információkat és tapasztalatokat. Az utánzás nemcsak a gyermek számára fontos tevékenység. A szülő is utánoz, de ő ellenkező irányba kiterjesztve teszi ezt: kiegészíti a gyermeke által elmondottakat (Kühne 2003; Pléh 2006).

Az anya implicit pedagógiát alkalmaz, mely a gyermek érdeklődésén és figyelmén alapul. Szituációkat teremt, lehetőséget nyújt gyermekének arra, hogy saját viselkedése és az anyai reakciók között kapcsolatot tudjon kialakítani (Grimm 1999: 40).

A beszédelsajátítás sikere szempontjából öt tényező tűnik fontosnak (Grimm 1999: 43):

1. A hangfekvés: az anya magas hangfekvésben beszél (400–600 Hz).
2. A mondat dallama: az anya túlzó intonációt használ és megemeli a hangszintet a mondat végén.
3. A hangsúly eltolása: az anya a fontos szavakra hangsúlyozással hívja fel a figyelmet.
4. A kontrasztképzés: bizonyos hangképzésekkel felkelti az érdeklődést.
5. Az irányított nyelv: miközben az anya beszél, szemkontaktusban van a gyermekkel. Új szituációkat teremt a gyermek figyelmének felkeltése és fenntartása érdekében.

Mindezek a szükséges és kívánatos jellemzők megjelennek a dajkanyelvben is, amelyben az artikulált vagy artikulálatlan hangcsoportokat gögicsélő kisgyermek kezdetleges, de állandóan visszatérő hangjaihoz vagy hangsorozataikhoz a gyermek környezetében élő

felnőttek bizonyos fogalmakat kapcsolnak (pl. *papi*, *bibis*). A dajkanyelv szavainak jellemző sajátossága a szótagismétlés, a reduplikáció. Túlzott használata ugyanakkor visszavetetheti a gyermek beszédtanulását. A dajkanyelv jellegzetességei a világ összes nyelvközösségében érvényesülnek, például egyszerű mondatok, egyszerű szavak, egyszerű, tiszta, egyértelmű hangsúlyozás, magas hangfekvés, kérdő jellegű intonáció a mondatvégeken. Külön kiemeljük a dajkanyelv melódiáját, ami szavak nélkül is információt közvetít a kicsiknek. Az emelkedő-ereszkedő dallam a jóváhagyást jelenti, az emelkedő a figyelem felkeltését igyekszik elérni, a finom és alacsony hangmagasságú, legato mormogások pedig megnyugtatóknak (Lengyel 1981: 122, Pinker 1999: 278, Réger 2002: 18). A felnőttek a gyermeket körülvevő természetes környezetről és személyekről beszélnek, olyasmiről, ami spontán módon itt és most jelen van. A szülők ilyen jellegű „súgóművészete” nélkül nem lenne sikeres a beszédtanulás. A felnőttek tehát nemcsak nyelvet adnak át, hanem spontán és intuitív módon olyan környezetet teremtenek, amely fejleszti a gyermek nyelvelsajátításának folyamatát (Butzkamm 2002, Reimann 2014). Az anyák folyamatosan alkalmazkodnak gyermekeik fejlődéséhez. A legfontosabb ebben a folyamatban az érthetőség, az egyszerűség, valamint a nyelvi-nyelvtani helyesség. Felkeltik és fenntartják a gyermek figyelmét úgy, hogy gyakran használnak főneveket a névmások helyett, sokszor alkalmaznak megszólításokat és felszólításokat. A jól időzített és finoman beállított interakció elősegíti a nyelvelsajátítást, aminek során a gyermek aktív érdeklődése a kulcsponthoz vezet a szóelsajátításnak. A tartalmat hordozó szó nyomatékosan jelenik meg, ami a gyermek számára segítséget nyújt az értelmezésben és a szótanulásban. Ez a szótanulás egyik legfontosabb segédeszköze, hiszen a szóhatárok felállítását legtöbbször a gyermekeknek maguknak kell elvégezniük. A gyermekek az összefüggő beszédfolyamból csak lassan hámozzák ki az egyes szavak jelentését, éppen ezért, ha nem korrekt a gyermektől elhangzó kijelentés, gyakori a visszakérdezés. A tisztázás és az a tény, hogy az anyák fenn akarják tartani az interakciót, sokszor bámulatos rejtvények megfejtésére ösztönzi őket. Ebben az időszakban az a szülők elsődleges célja, hogy gyermekeik megértsék őket és szót fogadjanak nekik. Ez az időszak a szituatív beszéd korszaka, amikor a gyermek szavai a közös szituációban (egy helyzethez vagy tárgyhoz kötődően) érthetők meg. Ebben a beszédfázisban az édesanya vagy a gyermekkel sok időt eltöltő gondozó személy érti igazán a kicsik beszédét.

A szakirodalom a nyelvi fejlesztés során megkülönbözteti a technikák két csoportját: a gyermekek kifejezéseit megelőző nyelvformázási és a beszédet követő technikákat (Dannenbauer 2002: 152; Kannengieser 2009; Motsch 2017). A szülők azzal segítik hozzá a kis csecsemőt a beszéd elsajátításához, hogy születése óta a baba jelzéseit jel értékűnek tartják. Egy önkéntelen hangocskának jelentést tulajdonítanak, és nyomában elvégzik azokat a tevékenységeket, amelyekre a hangadás szerintük vonatkozhatott: pl. tisztába teszik a babát, megetetik, felveszik, szeretgetik. Az eredetileg önkéntelen, biológiai hangadás így válik a hatodik hónapra akaratlagos, immár valóban jel értékű hangadássá. Az anya ezeket a hangokat kommunikációra irányuló szándéknak tartja, aminek következtében beszél hozzá. A baba pedig idővel felismeri azt, hogy fizikai szükségleteit sírásával

kielégítheti (Kassai, 2011: 85). Ennek során egyre inkább maga irányítja hangképző szerveit, elkezdi őket uralni: melodikusabb lesz a hangadás, az egyes hangok kontúrjai határozottá válnak. Amikor az első szótagok a csecsemőknél megjelentek, megváltozott az anyák magatartása, akik ezeket a szótagokat igyekeznek beemelni azokba a szómodellekbe, amelyeket gyermekeiknek mondanak (Papousek 1994). Mintegy értelmet tulajdonítva, és szóvá kiegészítve a gyermek által kiejtett szókezdeményt. A gyermek képes kilenc hónapos korára intenciókat felismerni, azaz mások cselekvését mint szándékos akciót egy cél elérésért értelmezni, majd ezt követően a tevékenység kommunikatív jelentését megérteni (pl. az anya rámutatását egy játékra és annak megnevezését). Ehhez két partner együttműködésére van szükség, ami szenzomotoros tevékenységen nyugszik (Tomasello 2002: 69). A kommunikáció fejlődése a motoros képességek fejlődésével, a szociális kapcsolatok bővülésével, a kapcsolatok jobb észlelésével és értelmezésével párhuzamosan zajlik. Ennek a folyamatnak az összefoglalását tartalmazza a következő táblázat:

2. táblázat: A pszichológiai állapotokban való osztozás motivációja

3. hónap	9. hónap	12. hónap
az élő cselekvés megértése (nézés)	célkövetés megértése (látás)	a cselekvéstervek megértése (figyelem)
diadikus (kettős: baba és mama) kapcsolódás (közös érzelmek és viselkedés)	triadikus (hármás: baba–mama és tárgy/személy) kapcsolódás (közös célok és észleletek)	együttműködés (közös szándékok és figyelem)

Forrás: Tomasello et al. 2007: 102

Mielőtt a gyermek kimondaná az első szót, komoly kognitív tevékenységek során összekapcsolta a jelölőt és a jelöltet. Egy jelentést úgy képes kibontani, hogy követi az anya tekintetét, és feltételezi, mi járhat anyja fejében, amikor az anya egy tárgyra mutat és azt megnevezi (Tomasello 2002). A mama és a baba duóban megjelenik egy harmadik dolog, tárgy, élőlény a gyermek érdeklődésének alapján. A gyermekek első szavai azokra a személyekre, játékokra, tárgyakra vonatkoznak, amelyek a környezetükben vannak, amelyekkel gyakran érintkeznek (*mama, papa, vau-vau* stb.). Ezek a gyermekek első konkrét tapasztalatait tükrözik. Jellemző, hogy a főnevek – mert ezek jelennek meg legelőször a gyermekek beszédében – alakját a gyermekek torzítják. Szívesen kettőzik a szóvégi szótagokat, esetleg a szó elejét vagy végét mondják ki, pl. *reggeli – geji, vau-vau – kutya*. Az első szavak további tapasztalatok alapján differenciálódnak, ahogyan a gyermek a *labda* szó mellett megismerkedik a *teniszlabda, pingponglabda, medicinlabda* stb. kifejezésekkel a későbbiekben.

5. Összegzés

Egy nyelv elsajátítása jóval többet kíván a gyermektől, mint a fonetikai és a nyelvtani alakzatok, illetve a szavak megtanulása. El kell sajátítania azt is, hogyan használja ezt a tudását a hétköznapi társas szituációkban. A zavartalan és hatékony nyelvelsajátításnak fontos feltétele a gyermekek aktív és tevékeny ösztönzése a beszédprodukciónak. Az is köztudott, hogy a „*gyermekek szókincse követi a hallott beszéd mennyiségét*” (Cole–Cole 2003: 333). A gondolatmenetet folytatva elmondhatjuk, hogy az a gyermek, akiknek verbális vagy nonverbális megnyilatkozásait a környezet támogatóan fogadja, hamarabb tárolja és aktivizálja nyelvi tudását. A nyelvelsajátítás folyamatát megerősítik és gyorsítják a gyermekek nyelvi produkcióira adott pozitív reakciói, hiszen ez a gyermekek számára sikerélményt és örömforrást jelent (Leist-Villis 2010). A hatékony és átgondolt nyelvi fejlesztés egyaránt fókuszál a kognitív, az emotív és a szociális készségek fejlesztésére. Megteremti a támogató környezetet. Érzékenyen reagál a gyermek fejlődésére. Ismeri és a gyakorlatban alkalmazza azokat a fejlesztő tevékenységeket, melyekkel ösztönözni, bátorítani és segíteni tudja a gyermekek nyelvelsajátítását.

SZAKIRODALOM

- Ayres, Jean (1987): *Bausteine der kindlichen Entwicklung: Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes*. Berlin: Springer.
- Babarczy Anna (2005): *Miért van szükség statisztikai tanulási mechanizmusra a nyelvsajátításhoz?: Gervain Judit – Kovács Ágnes – Lukács Ágnes – Racsmány Mihály (szerk.) Az ezerarcú elme*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 19–25.
- Bokor Tamás–Bokor Bacsák Györgyi (2013): *Részvétől a részvételeig. A partícipatív kommunikációs koncepció érvényesítésének lehetőségei a logopédiai tevékenységben. Gyógypedagógiai Szemle, 4, 241–253.*
- Bruner, Jerome (1980): *Mutter-Sprache. Psychologie Heute, 9, 60–67.*
- Butzkamm, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang – Butzkamm, Jürgen (2008): *Wie Kinder sprechen lernen*. Tübingen: Francke.
- Cole, Michael – Cole, Sheila (2003): *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris.
- Cromer, Richard (1974): *The development of language and cognition. The cognition hypothesis*. Bross Brian (szerk.): *New perspectives in child development*. Harmondsworth: Penguin, 184–252.
- Dannenbauer, Frieder M. (2002): *Grammatik*. In Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern*. München, Basel 2002.
- Doidge, Norman (2011): *A változó agy*. Budapest: Park.
- Ellis, Rod (1995): *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, Adele (1999): *The emergence of the semantic of argument structure constructions*. MacWhinney, Brian (szerk.): *The Emergence of language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, 277–304.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Göncz Lajos (2004): *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvpszichológiai vonatkozások*. Szabadka: Verzal.
- Grimm, Hannelore (2012): *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention*. Göttingen: Hogrefe.
- Kannengieser, Simone (2009): *Sprachentwicklungsstörungen – Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Urban & Fischer Verlag, Elsevier GmbH.

- Kassai Ilona (2011): *Gyermekek és nyelvek*. Bús Imre – Klein Ágnes – Meskó Norbert (szerk.): *Nevelés és kutatás. Tanulmányok az óvodapedagógus-képzéshez*. Szekszárd: PTE IGYK, 81–96.
- Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Anton Hain.
- Kühne, Norbert (2003): *Wie Kinder Sprache lernen*. Darmstadt: Primusverlag
- Leist-Villis, Anja (2004): *Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke*. Münster – New York – München – Berlin: Waxmann.
- Lengyel Zsolt (1981): *A gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Meisel, Jürgen (2003): *Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Expertise als Beitrag zur 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildung und Migration*. Heinrich-BöllStiftung, Berlin. <http://www1.uni-hamburg.de/romanistik/personal/pdf-Dateien/Zur%20Entwicklung%der%20kindlichen%20Mehrsprachigkeit.pdf> letöltve: 2018. 10. 22.
- Motsch, Hans-Joachim – Riehemann, Stephanie (2017): *Grammatische Störungen*. In: Mayer, Andreas – Ulrich, Tanja (szerk.): *Sprachtherapie mit Kindern*. Ernst Reinhardt, München, 151–226.
- Oerter, Rolf – Montada, Leo (1987): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Papousek, Hanus – Papousek, Mechthild (1986): *Neue wissenschaftliche Ansätze zum Verständnis der Mutter-Kind-Beziehung*. Storck, Jochen (szerk.): *Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings: neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion*. Stuttgart: Frommann Holzboog, 53–71.
- Papousek, Mechthild (2001): *Vom ersten Schrei zum ersten Wort – Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Göttingen: Hans Huber.
- Pinker, Steven (2006): *A nyelvi ösztön*. Budapest: Typotex.
- Pléh Csaba (2003): *Kritikus periódusok a nyelv elsajátításában*. <http://www.plehcsaba.hu> Letöltve: 2010. 08. 08.
- Pléh Csaba (2006): *A gyermeknyelv*. Kiefer Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 753–781.
- Pléh Csaba – Palotás Gábor – Lőrük József (2002): *PPL Nyelvfejlődési szűrővizsgálat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Réger Zita (1986): *A gyermeknyelvi utánzás kutatása a pszicholingvisztikában. Egy új szempont*. *Pszichológia*, 6, 93–134.
-

- Réger Zita (1970) (1990) (2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest: Soros Alapítvány, MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Reimann, Bernd: *Der frühe Spracherwerb. Ein Informationsangebot zur Entwicklung der kindlichen Sprache*. www.mutterspracherwerb.de letöltve: 2014. 12. 12.
- Simon Eszter (2010): Állatok nevelte gyerekek: vadon felnőni. <http://www.nyest.hu/hirek/mauglik-a-valosagban-vadon-nott-farkasgyerekek> Letöltve: 2014. 07. 07.
- Stern, Clara – Stern, William (1928) (1975): *Die Kindersprache*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tancz Tünde (2011): *A kommunikáció és a nyelv fejlődése a kora gyerekkorban*. janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/index.html. Letöltve: 2017. 11. 12.
- Tomasello, Michael (2002): *Die kulturelle Entwicklung der menschlichen Denkens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael – Carpenter, Malinda – Call, Josep – Behne, Tanya – Moll, Henrike (2007): Understanding of intentions, shared intentions: The origins of cultural thinking. A szándékok megértése, közös szándékok a kulturális gondolkodás gyökerei. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*. 62: 61–105.
- Zimmer, Dieter (1988) *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache & Denken*. Zürich: Haffmans.
- www.cogsci.bme.hu/-babarczy/orak/Szeged2005/gyereknyelv Letöltve: 2014. 07.

||.

ABSTRACT

The paper discusses developmental disabilities as a topic in children's literature. The basic concepts related to developmental disabilities found in picture books are presented. Several picture books are observed, i.e. several disabilities (blindness, stuttering, cerebral palsy, intellectual disabilities). There is a research part in the paper whose aim, based on the results of a survey, is to examine whether the respondents (children) were previously familiar with the picture books that talk about the title topic (developmental disabilities), the degree of their identification with the character, whether their concepts of the developmental disabilities overlap with their assumptions about the health problem prior to their reading the text and the usefulness of information on developmental disabilities obtained from picture books. Research results confirm the validity of the assumption that children are not yet familiar with this type of *Otherness*. Based on the results of the survey, it was observed whether the respondents were familiar with picture books that talk about developmental disabilities. The results of the research show that they are unfamiliar with them, but also that there is considerable usefulness of the information about the disabilities that the respondents received from the literary text.

Key words: children's literature, research, picture book, developmental disabilities, legal acts



DRAGICA DRAGUN
Faculty of Humanities and Social
Sciences, Osijek, Croatia
ddragun@ffos.hr

RESEARCHING TEXTS ON DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN CHILDREN'S LITERATURE AND THEIR APPLICATION IN PRACTICE¹

*Fejlődési visszamaradásról szóló gyermekirodalmi szö-
vegek tanulmányozása, és az eredmények gyakorlati
alkalmazása*

*Proučavanje tekstova dečije književnosti o zaostajanju u
razvoju i praktična primena rezultata*

¹ The study was presented at the conference „Sustainable Heritage”
organized by the Hungarian Language Teacher Training Faculty in
Subotica in November 2021.

Introduction

The Croatian Register of Persons with Disabilities Act (OG 64/01) distinguishes between eleven groups of developmental disabilities. These are the impairments of: vision, hearing, speech-voice communication, locomotor system, central nervous system, peripheral nervous system, other organs and organ systems (respiratory, circulatory, digestive, endocrine, skin and subcutaneous tissue and urogenital), mental retardation, autism, mental disorders and several types of impairments. *Disability, special needs* or *developmental disabilities* are terms used on a daily basis in formal and informal communication, numerous documents and legal provisions, and scientific and professional literature. Although seemingly the same or similar, there are certain semantic differences between them that can be observed in different legal acts.

About 10% of the total population of children are disabled, most of whom live in developing countries, are born with a disability or are disabled during childhood (Lansdown, 2011). General socio-demographic data of the Republic of Croatia, from the beginning of 2017, show that about 12% of persons with disabilities and 8% of children with disabilities live in the Republic of Croatia (Benjak, 2017).

People with disabilities and children with disabilities were not recognized until the end of the 20th century as vulnerable groups in society that require more attention, so they are receiving more and more attention in literature. In literature for children and young people, as a consequence of the lack of research, there is no systematic corpus of works that thematize developmental disabilities. For the purpose of the paper, and in accord-

ance with the current division of types of developmental disabilities, five picture books were selected that thematize five types of developmental disabilities. The titles researched are: *Djevojčica i knjiga* (*The Girl and the Book*), *Mucka* (*Stutter Girl*), *Osmijeh moje sestre* (*My Sister's Smile*), *Priča o Vedranu* (*The Story of Vedran*), *Moj veliki brat Matija* (*My Big Brother Matija*), i.e. blindness, stuttering, cerebral palsy, intellectual disabilities and attention deficit disorder as developmental disabilities.

Contemporary picture book is a book that is essentially determined by double visual-verbal discourse, three-dimensionality, interactivity, specific readership and a relatively small number of pages. (Narančić Kovač, 2015) According to Narančić Kovač, since a narrative picture book is closely related to narrative literature, theoretical research of picture books belongs to the field of contemporary intermedial and interdisciplinary narratology. It cannot be denied that the contemporary theoretical literature on picture books provided basic insights into the problems of narrators and narrative perspectives, and that this topic decisively directed theorists towards the methodology of narrative theory, as well as the fact that many important questions have been opened, says Narančić Kovač (2015). Since the topic of this research is a reference to models that deal with developmental disabilities, it deals with their recognition and a pointing at the problem (and not by going into narrative perspectives and characteristics). The attention of the picture book reader is focused on both discourses, verbal-visual, and both are present, sequential and essential for understanding the story that the picture book mediates. In this context, the research is focused on the verbal (*the story*).

1. Developmental disabilities in picture books

The picture book *Djevojčica i knjiga* (*The Girl and the Book*) by Ana Paula Jelić (2010) deals with visual impairment, more precisely blindness as a form of visual impairment. Ivana, the protagonist of the picture book, is a blind girl who moves independently with the help of a white cane, as Fajdetić says about it: a visible and functional aid for blind and highly visually impaired people (Fajdetić, 2015), and wearing dark-black glasses. The emphasis is on the problem of written communication of blind people, i.e. reading and the availability and adaptation of books. The opposition between visually impaired people, who have a wealth of literature at their disposal, and the blind, who can only read books written in Braille, is shown. Ivana has only one such book available in the library: "She had read it countless times, but she always came again because it was the only book she could read, apart from school textbooks." (Jelić, 2010). In addition to a realistic depiction of the problems encountered by blind people, the author inserts a fantastic motif into the picture book. Namely, after the books in the library come to life at night, the colorful books borrowed by many children mock the brown, thick and big book that only Ivana borrows. "It was a small consolation for her that she knew that other books didn't like it because they

didn't know what was written in it and because it was different. Just as her Ivana was different." (Jelić, 2010). It should be noted that the library, as the only place of action, has a special function. It is Ivana's refuge (as is to Bozo, the obese boy). In relation to the depiction of the social acceptance of the blind person, the picture book *The Girl and the Book* shows the loneliness and exclusion of the blind girl from the society of her peers.

The picture book *Mucka (The Stutter Girl)* by Sanja Pribić (2004) deals with a difficulty that belongs to the group of impairments of language-speech-voice communication - stuttering. Stuttering is a syndrome of numerous manifestations in the speech, language, psychological, physiological, physical and social areas (Sardelić, 2003). Specifically, stuttering is non-standard speech behavior expressed by the repetition of sounds, syllables, words and sentences, prolongation of voices, pauses and interruptions in speech, inadequate pauses, bursting or explosive beginning of speech, adding different voices and gestures, longer speech duration, etc. (Sardelić, 2003; Zrilić, 2011). Stuttering occurs in both children and adults, but research shows that about 95% of all stuttering begins by the age of seven (Sardelić, 2003), i.e. in preschool age.

The main character in the picture book *Mucka* is six-year-old Lara, a girl in kindergarten, about to enroll in the first grade. Lara's stuttering is realized as a repetition of sounds and syllables at the beginning of words: tttt-amo, ha-ha-halo, ddddoobar d-dan (Pribić, 2004, 4-8), which is also one of the most common symptoms of stuttering (Sardelić, 2003). The title of the picture book refers to Lara's nickname in kindergarten, which is the result of mocking her stuttering: "*Lara stutters, Lara stutters, Lara is - a stutter girl! Stutter Girl, stutter girl, stutter girl ... - Luka, Sven and Nikola make fun of her. That is how Lara became a Mucka in kindergarten.*" (Pribić, 2004, 6) In this way, the author emphasizes that people who stutter often encounter a lack of understanding of the environment. Negative reactions of peers affect Lara's behavior, which becomes insecure and timid, and when a child becomes aware that something is wrong with her speech, then she begins to avoid speech in certain speech situations (Sardelić, 2003). By developing a fear of speech, Lara narrows the circle of people she communicates with and eventually withdraws into herself: "*Soon Lara stopped talking to her family. She nodded and shook her head instead of answering. (...) She did not want to go to the store. Not even for ice cream. She didn't want to go to Iva's birthday. Neither Petra's, Vedran's, Maja's or Roko's. She did not greet the neighbors. She no longer talked to the pet parrot Viki.*" (Pribić, 2004, 10-12). As for avoiding speech situations, Onslow (2016) systematized research that sought to determine which situations are most often avoided by people who stutter. The results indicate that stutterers most often avoid telephone conversations (Trotter and Bergmann, 1957; Vanryckeghem et al., 2017, 2018; James et al., 1999, according to Onslow, 2016), which is also shown in Lara's case: "*She wouldn't answer the phone anymore, although she had known for a long time how it was done.*" (Pribić, 2004, 8). Possible reasons for avoiding telephone conversations include lack of nonverbal communication, unknown reactions of the interlocutor to stuttering, lack of understanding of the interlocutor and pressure that occurs in a person who stutters

for fear of not having enough time (Onslow, 2016), which is again evident in Lara's case: "*Lara, Dad wants to talk to you - Mom would say. - Quick, quick, he has not much time! If he has no time, he will not want to listen to my stuttering, Lara would think.*" (Pribić, 2004, 8)

Prolonged backlash of stuttering affects the formation of character traits of the person who stutters, often the negative ones (Sardelić, 2003). Therefore, a timely visit to a speech therapist, an expert in impaired language-speech-voice communication, is extremely important. The seriousness of Lara's situation is also noticed by her family, who decide to find a solution and help her. With the help of speech therapy exercises and advice, Lara eventually stops stuttering, and such an end of the picture book corresponds to the results of modern research which confirms that most children, about 70%, overcome stuttering with little or no therapy (Zrilić, 2011). In addition, less than 1% of adults stutter, which also indicates the effectiveness of speech therapy exercises (Zrilić, 2011). By determining the thematic layer of the picture book, not only the communication but also the emotional and social problems encountered by the stuttering child are recognized.

At the center of the picture book *Osmijeh moje sestre* (*The Smile of My Sister*) by Sonja Jurić (2016) is ten-year-old Ana, who suffers from cerebral palsy. It is a damage to the central nervous system (Zrilić, 2011), where the word *cerebral* refers to the brain, and the word *palsy* (*paralysis*) to the inability of a person to use muscles in the normal way (Kostelnik et al., 2004). Impairments can be of varying degrees, from a minimal degree that is barely recognizable to severe damage that allows a child to control their body to a very small extent (Kostelnik et al., 2004). It should be noted that children with cerebral palsy rank third in terms of representation in the population of children with disabilities (Bouillet, 2014).

Ana's level of cerebral palsy prevents her from moving and controlling her body, which is why she needs numerous aids such as wheelchairs, stands, bath accessories, and car seats. As cerebral palsy is accompanied by additional disabilities (Zrilić, 2011), Ana also suffers from epilepsy and frequent pneumonia. Ana's life with cerebral palsy is learned from the perspective of her younger sister Gabriela, and the emphasis in the picture book is on her position in the family and feelings related to her sister's condition. Namely, Gabriela feels neglected because her parents direct all their attention to Ana: "*I thought she was to blame because I was deprived of all my mother's and father's love, walks, games, travel, hugs ...*" (Jurić, 2016, 55) Her loneliness, associated with anger and sadness, is especially emphasized: "*In everything, just everything, I am alone: I study and do homework on my own, I go to school alone, I sleep alone in my room. Sometimes it seems to me that I am the loneliest child in the whole world.*" (Jurić, 2016, 59) The author, however, decides on a happier outcome of the story, so that all family members are satisfied. Namely, the opening of a home for children with disabilities means daily therapies for Ana and partial improvement of her condition (calmer sleep, less frequent epileptic seizures), as well as less worry for her parents and more frequent socializing of Gabrijela with them: "*Everything has become more beautiful in to our house: mom was more rested and would spend more time with me, dad was happier and would rest when he got back from work. Ana also looked*

much better. ”(Jurić, 2016, 63). The picture book presents a significant change in family dynamics caused by a child with cerebral palsy. The author also brings the sisters closer, Gabriela ultimately understands her sister's condition and needs.

Cila Baričević (2016) in the picture book *Priča o Vedranu* (*The Story of Vedran*) thematizes intellectual disabilities in very simple language, which, according to Zrilić, implies below-average intellectual functioning and a simultaneous deficit in adaptive behavior, i.e. communication, self-care, social skills, self-activity, etc. (Zrilić, 2011). Simplicity of language is important for *The Story of Vedran*. The level of language is a key shaper of infantile consciousness and its relations with the environment, just as it is for the *Zaboravljeni sin ili Anđeo iz Omorine* (*Forgotten Son or Angel from Omorina*) by Miro Gavran (Dragun, 2016).

The protagonist is twenty-five-year-old Vedran, a young man and not a child, age wise. However, the level of intellectual functioning defines him as a child: “*Vedran is only a young man who has already grown up in body: he weighs close to seventy kilograms and is over one hundred and seventy centimeters tall. But he knows and understands as much as a three-year-old child could know and understand.*” (Baričević, 2016) Due to intellectual disabilities in learning and adaptive behavior, people need constant help from the environment (International Classification of Diseases and Related Health Problems, 2012), as well as Vedran does. The picture book emphasizes the joyfulness of a child with severe intellectual disabilities (isn't the name a sign!? Vedran= Joyful): “*A friend told him:” Vedran, if you didn't have ears, a smile would stretch around your head.*” (Baričević, 2016) A good naturedness of a child with severe intellectual disabilities is gradually transferred to a picture of the beauty of his soul and empathetic nature: “*At one of the following stops an elderly gentleman enters the tram. Vedran quickly takes the bag and with his wide warm smile invites him to sit down. And his smile is returned. Joy shines from their faces.*” (Baričević, 2016) However, the author decides to present a realistic picture of society's attitude towards a child with intellectual disabilities, which sometimes implies non-acceptance and rejection: “*Sometimes, as he walks through the city streets, some ugly shouts and insulting laughter echo behind him. He then turns to his mother, and she, helpless, tries to comfort him by urging him to move away from those who mock him as soon as possible. Vedran's eyes are then full of tears, he helplessly clenches his fists, realizing that he is not like others.*” (Baričević, 2016) Namely, children with intellectual disabilities belong to the risk population that is very exposed to violence. Research by Josipović, Najman Hižman and Leutar (2008) shows that the largest number of people with intellectual disabilities were victims of verbal violence, implying derogatory teasing, ridicule and swearing, which is exactly the case in the event that the author decides to present.

As it is a problem picture book, at the end there are instructions and questions for interpretation, as well as the thoughts of children who, like the main character, have intellectual disabilities. The questions for interpretation are designed to further encourage the young reader to think and put herself in the position of another, a different one: *Why*

do you think some children mock Vedran? How do you feel when someone makes fun of you? What is Vedran good at? What are you good at? Do you know anyone like Vedran? (Baričević, 2016). In addition to actualizing the topic of intellectual disabilities with these issues, it facilitates interpretation.

Behind the title of the picture book *Moj veliki brat Matija* (*My Big Brother Matija*) Anja Freudiger (2016) is a boy who shows attention deficit / hyperactivity disorder (ADHD). It is a developmental disorder that is characterized by inattention, hyperactivity and impulsivity as three key behaviors or symptoms (Kudek Mirošević and Opić, 2010). In order for ADHD to be diagnosed, a child must have pronounced symptoms for six months or more, and they must be represented to a greater extent than in the behaviors of other children of the same age (Kudek Mirošević and Opić, 2010). Also, a child with ADHD does not necessarily have to have all three of these behaviors at the same time, so there are generally three subtypes of the disorder, depending on which behavior is most pronounced: predominantly hyperactive - impulsive type, predominantly inattentive type and combined type (Zrilić, 2011).

Due to the inability to maintain attention and concentration, such children find it very difficult to learn, do not follow instructions and do not finish what they started, do not pay attention to details, etc., which is reflected in their school and social skills (Zrilić, 2011). They often remain unidentified due to the unobtrusiveness of their disorders, which is why parents and teachers often do not notice that it is ADHD (Kudek Mirošević and Opić, 2010; Zrilić, 2011). Zrilić states, among other things, the importance of a positive and benevolent attitude towards the child and praise for the effort that the child invests in a particular task (Zrilić, 2011).

Matija, the protagonist of the picture book *My Big Brother Matija*, in addition to attention deficit disorder, also shows hyperactivity and impulsivity, so it can be said that he belongs to the combined type (Zrilić, 2011). ADHD is explained from the perspective of Matija's younger brother Julije, and the emphasis is on describing the daily behaviors of a child with a combined type of ADHD in a family and school setting, as well as on diagnosing the disorder. Already the first pages of the picture book reveal that Matija is different from other children, and Julije points out that he cannot be compared to anyone. Due to difficulties in predicting the consequences for certain behaviors, children with ADHD are often fearless and persist in situations that frighten other children (Kudek Mirošević and Opić, 2010), and he is just like that - a boy who does not know fear: "*Matija is the bravest guy I know! He jumps from very tall buildings. Or he descends by scooter down a terribly steep hill and is not afraid of it at all. And when one of the adults warns him about something, he simply scolds him.*" (Freudiger, 2016) In addition, impulsiveness, i.e. reacting without thinking about the possible consequences of behavior (Zrilić, 2011), creates numerous problems for Matija and his family. Although he never intended to hurt others or do harm, his behavior often results in this: "*Last week, while my mom was telling us a very funny story, he laughed so hard that he overturned the TV. Mom said it was sooo lucky*

that I quickly jumped to the side. Otherwise it could have been anything. Yes, and she said that Matija just doesn't pay enough attention." (Freudiger, 2016) In general, parents of careless, hyperactive and impulsive children must be constantly vigilant to prevent accidents and injuries to which these children are prone, and the furniture itself can be threatening to these children (Zrilić, 2011). The picture book shows some other behaviors typical of children like Matija, such as emotional instability, low tolerance for frustrations, frequent outbursts of anger and excessive sensitivity to criticism (Zrilić, 2011): "Of course, each of us sometimes cries. Each of us is angry at times. I know that. But I realized that with Matija, all this is somehow much stronger than with me: both when he is angry or sad, but also when he is happy." (Freudiger, 2016). Matija has problems at school because of his behavior, and the picture book lists the usual indicators of ADHD in students, which the teacher still associates with indiscipline and disobedience: "Matija says that the teacher constantly complains about him: he still counts on his fingers, does not write neatly in a notebook, always covers everything up." (Freudiger, 2016), which suggests the problem of the school system and insufficient education of teachers. ADHD is most often diagnosed during the school period, when a child is unable to meet school requirements and rules due to characteristic behaviors, such as Matija's (Zrilić, 2011). The author decides to present this situation, so after the complete characterization of Matija as a boy with ADHD, there is a positive decision and reaction of the mother, who seeks the help of a psychologist whose role is explained simply: "A psychologist is someone who can help us how deal with our feelings. Especially when those terrible feelings like sadness and anger are so horrible that no child can stand it." (Freudiger, 2016) Thus, a psychologist enters Matija's life and gives him and the whole family an explanation for his unusual behavior. The definition of ADHD is again vividly explained: "My mother explained to me that ADHD is an abbreviated name for attention deficit / hyperactivity disorder. She said that in the brain, every man has messengers who constantly run between nerve cells and carry information. Like postmen with letters and packages from one place to another." (Freudiger, 2016) This unfolding of the picture book emphasizes the importance of timely diagnosis of ADHD in children, so that therapeutic or counseling work can begin with the child and parents, but also with teachers. (Zrilić, 2011)

2. Reception of picture books about developmental disabilities

2.1. Field research - a research draft

A field research was designed on a sample of children - students from the third to the sixth grade of primary school, on the basis of which an attempt was made to examine how well they know previously rendered picture books that deal with developmental disabilities. What we wanted to examine, in addition to knowledge of picture books, is the degree of understanding of the character and his problems, i.e. the disease itself, and the

assessment of the usefulness of information about developmental disabilities obtained by reading picture books. The research is intended for two groups - the primary school group of lower and higher grades, and to them as an age group sometimes inappropriate age of the protagonist was not crucial, for example in kindergarten student Lara (*Mucka*) or twenty-five-year-old Vedran (*The Story of Vedran*). In some picture books, however, the age of the protagonist coincides with the age of the respondents, such as ten-year-olds Ana (*My Sister's Smile*) and Matija (*My Big Brother Matija*).

2.2. Description of samples

Data collection was undertaken by the face-to-face technique with the examiner present, in the second semester of the school year 2020/2021. The research included one hundred respondents, students from two primary schools. The results were analyzed in the SPSS program. The study analyzed three key variables of differentiation: age, gender category, and self-assessment of reading interest.

Table 1. Description of the sample by data collection points and number of respondents

	School	Number of respondents	%
Respondents	Elementary School Ljudevit Gaj, District School Sarvaš	50	50,00%
	Elementary School Josipovac, Josipovac	50	50,00%
	Total	100	100,00%

Data were collected in Osijek-Baranja County, in the elementary school *Ljudevit Gaj* in Osijek and regional elementary school Sarvaš and Josipovac in Josipovac. It can be seen from Table 1 that the research was evenly distributed among two groups of respondents in two schools. Fifty respondents (50.00%) participated in the first survey (conducted in the third and fourth grades of primary school), and one hundred respondents (50.00%) participated in the second (conducted in the fifth and sixth grades).

Table 2. Description of the sample by age and sex

Age		Gender		Total
		male	female	
8	Number of respondents	4	5	9
	%	10,26%	8,20%	9,00%
9	Number of respondents	4	9	13
	%	10,26%	14,75%	13,00%
10	Number of respondents	12	18	30
	%	30,77%	29,51%	30,00%
11	Number of respondents	5	8	13
	%	12,82%	13,11%	13,00%
12	Number of respondents	10	15	25
	%	25,64%	24,59%	25,00%
13	Number of respondents	4	6	10
	%	10,26%	9,84%	10,00%
Total	Number of respondents	39	61	100
	%	100,00%	100,00%	100,00%

Age was observed in the study. As can be seen from Table 2, the youngest respondents are eight-year-olds, who are the least represented (9.00%). Most respondents are aged ten (30.00%), and the oldest respondents are thirteen-year-olds (10.00%). It can be seen that female respondents are more represented than male respondents, sixty-one girls (61.00%) and thirty-nine boys (39.00%) joined the survey.

Table 3. Description of the sample according to reading preference

		Number of respondents	%
Tendency to read	not interested at all	5	5,00%
	not interested	13	13,00%
	indifferent	16	16,00%
	interested	52	52,00%
	extremely interested	14	14,00%
	Total	100	100,00%

Respondents expressed a propensity to read with the following statements: I am not interested in reading at all 5.00%, I am not interested in reading 13.00%, I am neither interested nor disinterested in reading 16.00%, I am interested in reading 52.00%, I am extremely interested in reading 14.50 %. We see that the least are represented those who are not interested in reading at all, and the most represented are those who are interested in reading.

Table 4. Correlation between reading preference and gender determinant of the sample

			Gender		Total
			male	female	
Tendency to read	not interested at all	Number of respondents	3	2	5
		%	7,69%	3,28%	5,00%
	not interested	Number of respondents	8	5	13
		%	20,51%	8,20%	13,00%
	indifferent	Number of respondents	10	6	16
		%	25,64%	9,84%	16,00%
	interested	Number of respondents	12	40	52
		%	30,77%	65,57%	52,00%
	extremely interested	Number of respondents	6	8	14
		%	15,38%	13,11%	14,00%
	Total	Number of respondents	39	61	100
		%	100,00%	100,00%	100,00%

Self-assessment of interest in reading was measured on a Likert five-point scale, where the first degree indicates the absence of any interest, and the last, the fifth, indicates total interest. The table shows that the largest number of respondents are interested in reading (52.00%). This data, observed in relation to the gender category, shows that 30.77% of them are boys and 65.57% are girls. Of the 5.00% of those who are not interested in reading at all, 7.69% are boys and 3.28% are girls. 13.11% of girls are extremely interested in reading, while 15.38% of boys are interested in reading.

2.3. *The questionnaire*

A questionnaire was designed for the research, which, in addition to data on: grade, age, school, gender and assessment of reading aptitude, consisted of three questions that respondents had to determine: whether they had been previously familiar with picture books on the same/similar topic, degree of empathy / identification with the character and to assess the extent to which the perception of developmental disabilities matches their assumptions about the problem before reading the template and the usefulness of the information during reading (and by exchanging opinions after reading). The questionnaire brought the title in relation to the read template, each group read a picture book in which one disability was observed, i.e. each name / disability was observed by twenty respondents. The results were observed collectively.

2.4. *Results of statistical analysis and their interpretation*

2.4.1. Reception of picture books *The Girl and the book, Mucka, My Sister's Smile, The Story of Vedran, My Big Brother Matija*

Respondents (elementary school students) showed interest in *The Girl and the Book, Mucka, My Sister's Smile, The Story of Vedran, My Big Brother Matija*. The self-assessment of reading obtained by analyzing the first part of the questionnaire was confirmed by the distribution of answers in the part of the questionnaire that referred to the literary template itself.

Table 5. Assessment of familiarity with the picture book on developmental disabilities

<i>Picture Books</i>				
			Grade	Total
			3., 4., 5. i 6.	
<i>Djevojčica i knjiga (The Girl and the Book), Mucka (The Stutter Girl), Osmijeh moje sestre (The Smile of My Sister), Priča o Vedranu (The Story of Vedran), Moj veliki brat Matija (My Big Brother Matija)</i>	I am unfamiliar with the picture book	Number of respondents	86	86
		%	86,00%	86,00%
	I am only partially familiar with the picture book	Number of respondents	3	3
		%	3,00%	3,00%
	I am familiar with the picture book	Number of respondents	11	11
		%	11,00%	11,00%
Total		Number of respondents	100	100
		%	100,00%	100,00%

Familiarity with the picture book was observed according to the claims that: *the picture book is not known to me at all, the picture book is only partially known to me and the picture book is known to me*. The largest number of respondents showed unfamiliarity with the book, 86.00%, partial familiarity was shown by 3.00%, and familiarity with the picture book is confirmed by 11.00% of respondents.

Table 6. Assessment of empathy / identification with the character

			Grade	Total
			3., 4., 5. i 6.	
Ivana (<i>Djevojčica i knjiga</i>)	I can identify with the character	Number of respondents	14	14
		%	14,00%	14,00%
Lara (<i>Mucka</i>)	I can only partially identify with the character	Number of respondents	59	59
Ana (<i>Osmijeh moje sestre</i>)		%	59,00%	59,00%
Vedran (<i>Priča o Vedranu</i>)	I cannot identify with the character	Number of respondents	27	27
Matija (<i>Moj veliki brat Matija</i>)		%	27,00%	27,00%
Total		Number of respondents	100	100
		%	100,00%	100,00%

Although the research included respondents who do not have developmental disabilities, the aim was to examine whether they could express coexistence, i.e. whether they could identify with the character. Coexistence with the character was assessed according to the statements that they can be coexisted / identified with the figure of 14.00%, they can only be partially coexisted / identified with the figure of 59.00% and cannot be coexisted / identified with the figure of 27.00%. The largest number of respondents opted for partial coexistence / identification with the character, which could be expected with the relevant topic (illness).

Table 7. Assessment of coexistence / identification with the character in relation to gender

<i>Djevojčica i knjiga (The Girl and the Book), Mucka (The Stutter Girl), Osmijeh moje sestre (The Smile of My Sister), Priča o Vedranu (The Story of Vedran), Moj veliki brat Matija (My Big Brother Matija)</i>					
			Gender		Total
			male	female	
Ivana <i>(Djevojčica i knjiga)</i> Lara (<i>Mucka</i>)	I can identify with the character	Number of respondents	4	10	14
		%	10,26%	16,39%	14,00%
Ana (<i>Osmijeh moje sestre</i>) Vedran (<i>Priča o Vedranu</i>)	I can only partially identify with the character	Number of respondents	27	37	59
		%	69,23%	60,66%	59,00%
Matija (<i>Moj veliki brat Matija</i>)	I cannot identify with the character	Number of respondents	13	14	27
		%	33,33%	22,95%	27,00%
Total		Number of respondents	39	61	100
		%	100,00%	100,00%	100,00%

The degree of coexistence / identification with the character was also observed in relation to the gender category. Partial empathy / identification was confirmed by 69.23% of boys and 60.66 girls. Such a result is a bit unexpected because female protagonists, i.e. female characters were more represented: Ivana (*Girl and Book*), Lara (*Mucka*), Ana (*My Sister's Smile*).

Table 8. Assessment of matching the image of developmental disabilities with one's own image of difficulty before reading the text

<i>Djevojčica i knjiga (The Girl and the Book), Mucka (The Stutter Girl), Osmijeh moje sestre (The Smile of My Sister), Priča o Vedranu (The Story of Vedran), Moj veliki brat Matija (My Big Brother Matija)</i>				
			Grade	Total
			3., 4., 5. i 6.	
blindness, stuttering, cerebral palsy, intellectual disabilities, attention deficit disorder	coincides with my notion of the difficulty before reading the picture book	Number of respondents	24	24
		%	24,00%	24,00%
	partially coincides with my notion of the difficulty before reading the picture book	Number of respondents	22	22
		%	22,00%	22,00%
	does not coincide with my notion of the difficulty before reading the picture book	Number of respondents	54	54
		%	54,00%	54,00%
Total		Number of respondents	100	100
		%	100,00%	100,00%

The distribution of answers on the correspondence of the notion of developmental disabilities to their own notion of disability before reading the text shows that 54.00% of respondents do not express the coincidence of the notion of disability before reading the picture book. Partial coincidence is shown by 22.00% of respondents, while 24.00% of respondents agree with the statement: *it coincides with my notion of disabilities before reading the picture book.*

Table 9. Assessment of the correspondence of the perception of developmental disabilities with one's own perception of difficulty before reading the text with regard to the gender of the respondents

<i>Djevojčica i knjiga (The Girl and the Book), Mucka (The Stutter Girl), Osmijeh moje sestree (The Smile of My Sister), Priča o Vedranu (The Story of Vedran), Moj veliki brat Matija (My Big Brother Matija)</i>					
			Gender		Total
			male	female	
blindness, stuttering, cerebral palsy, intellectual disabilities, attention deficit disorder	coincides with my notion of the difficulty before reading the picture book	Number of respondents	16	8	24
		%	41,03%	13,11%	24,00%
	partially coincides with my notion of the difficulty before reading the picture book	Number of respondents	8	14	22
		%	20,51%	22,95%	22,00%
	does not coincide with my notion of the difficulty before reading the picture book	Number of respondents	15	39	54
		%	38,46%	63,93%	54,00%
Total	Number of respondents	39	61	100	
	%	100,00%	100,00%	100,00%	

The degree of correspondence of the notion of developmental disabilities with one's own notion of disability before reading the text was also observed in relation to the gender category, and the result of the correspondence in favor of boys was 41.03%. Girls, 63.93% of them, show a discrepancy with their own idea of disabilities before reading the picture book.

Table 10. Assessment of the usefulness of the obtained information on children with disabilities

			Gerade	Total
			3., 4., 5. i 6.	
<i>Djevojčica i knjiga (The Girl and the Book), Mucka (The Stutter Girl), Osmijeh moje sestree (The Smile of My Sister), Priča o Vedranu (The Story of Vedran), Moj veliki brat Matija (My Big Brother Matija)</i>				
information on developmental difficulties	not useful at all	Number of respondents	1	1
		%	1,00%	1,00%
	mostly useful	Number of respondents	25	25
		%	25,00%	25,00%
	completely useful	Number of respondents	74	74
		%	74,00%	74,00%
Total	Number of respondents	100	100	
	%	100,00%	100,00%	

The usefulness of the information about children with disabilities described in the picture books was shown through the distribution of answers as 1.00% *not useful at all*, 25.00% *mostly useful* and 74.00% *completely useful*. Respondents, therefore, confirmed in large numbers statistically (via a questionnaire), but also by talking after the research, that they could not say a lot about developmental disabilities such as: blindness, stuttering, cerebral palsy, intellectual disabilities and attention deficit, and that what they read was very useful.

2.5. Results in relation to the research of the reception of picture books on developmental disabilities

The aim of the research part of the paper was, based on the results of the survey, to examine whether they were previously familiar with the picture books *Girls and Books*, *Mucka*, *My Sister's Smile*, *The Story of Vedran* and *My Big Brother Matija*, which talk about

developmental disabilities, empathy / identification with the character, to what extent the notion of developmental disabilities coincides with their assumptions about the problem before reading the text and the usefulness of information on developmental disabilities obtained from the picture books. Respondents aged eight to thirteen were included in the study: the lowest number of respondents was eight years old, the highest was ten years old. There were more girls among the respondents. In the self-assessment of reading propensity, the respondents rated themselves mostly as claiming that they were interested in reading. Girls showed a greater tendency to read in relation to gender. Assessment of familiarity with picture books that problematize developmental disabilities shows that respondents are not familiar with them (86.00%). A large number of respondents can identify with the character (probably also through the described events, mostly school events). In assessing the usefulness of information on children with disabilities, respondents show that it is completely useful to them (72.00%). The research confirms the justification of the assumption about children who are not yet familiar with texts, in this case picture books, which problematize developmental disabilities and that the phrase in the title of the paper *application in practice* is almost non-existent or inconspicuous.

To conclude

Legal acts and ordinances cited in the paper served to define the basic concepts related to developmental disabilities, as well as to present the current division of types of developmental disabilities. *Disability*, *special needs* or *developmental disabilities* are terms used on a daily basis, and it has been established that there are certain semantic differences between them. The first part of the paper, which analyzes the templates (picture books), reveals the dominant theme of developmental disabilities: blindness (*Girl*), stuttering (*Mucka*), cerebral palsy (*My Sister's Smile*), intellectual disabilities (*The Story of Vedran*), Attention Deficit Disorder (*My Big Brother Matija*). The results of the research, which are an integral part of the second part of the paper, show that most children are not familiar with this type of text, with the problems that disabilities bring in the environment in which they are encountered, most often in the school environment. This leads to the final conclusion that it is important to introduce titles in practice (regardless of the genre category), and the results of this research show that there is most certainly reception potential.

REFERENCES

- Baričević, C. (2016): *Priča o Vedranu*. Udruga Korablja, Zagreb.
- Benjak, T. (2017): *Izvjешće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj* (co-auth. Petreski, N. T., Štefančić, V., Ivanić, M., Radošević, M., Vežović, Z.). Hrvatski zavod za javno zdravstvo, Zagreb.
- Bouillet, D. (2014): *Nevidljiva djeca – od prepoznavanja do inkluzije*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku, Zagreb.
- Dragun, D. (2016): *Dnevnička proza u hrvatskoj književnosti za djecu i mladež*. Matica Hrvatska Ogranak Osijek, Osijek.
- Fajdetić, A. (2015): *Tiflotehnička pomagala za osobe s oštećenjem vida. Priručnik za videće asistente osobama s oštećenjem vida*. Hrvatski savez slijepih, pp. 122-134.
- Freudiger, A. (2016): *Moj veliki brat Matija*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Jelić, A. P. (2010): *Djevojčica i knjiga*. CSN, Karlovac.
- Josipović, A. M., Najman Hižman E. and Leutar, Z. (2008): *Nasilje nad osobama s intelektualnim teškoćama. Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, Vol.VI No.3, pp. 353-371.
- Jukić, R. (2013): *Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, Vol. XI No.3, pp. 401-416.
- Jurić, S. (2016): *Osmijeh moje sestre, u: Na krilima ljubavi*. Alfa, Zagreb.
- Kobešćak, S. (2000): *Što je inkluzija? Dijete, vrtić i obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, Vol.6 No.21, pp. 23-25.
- Kolak, A. (2013): *Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole. Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagoške znanosti* (eds. Neven Hrvatić and Anita Klapan). Hrvatsko pedagoško društvo, pp. 226-238.
- Kostelnik, M. J., Onaga E., Rohde B. and Whiren A. (2004): *Djeca s posebnim potrebama: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Educa, Zagreb.
- Kudek Mirošević, J. and Opić S. (2010): *Ponašanja karakteristična za ADHD. Odgojne značnosti*, Vol.12 No.1, pp. 167-183.
- Lansdown, G. (2011): *Vidi me, čuj me: vodič za uporabu Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom i promicanje prava djece*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Narančić Kovač, S. (2015). *Jedna priča – dva pripovjedača*. ArTresor, Zagreb.
- Onslow, M. (2016): *Stuttering and Its Treatment: Eleven Lectures*. Sydney: Australian Stuttering Research Centre, University of Sydney.
-

- Oreb, I., Nemčić T. and Matić A. (2014): Suvremeni pristup fenomenu invaliditeta i samim studentima s invaliditetom (dio 1). *Kineziološke aktivnosti i sadržaji za djecu, učenike i mladež s teškoćama u razvoju i ponašanju te za osobe s invaliditetom: zbornik radova 23. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske* (ed. Vladimir Findak). Hrvatski kineziološki savez, pp. 383-389.
- Piskač, D. Jurdana, V. (2013): Literarni doprinosi inkluziji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol.49 No.Supplement, pp. 173-183.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. *Narodne novine*, br. 24/15. Accessed at https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (17 May 2021).
- Pribić, S. (2004). *Mucka*. Mozaik knjiga, Zagreb.
- Sardelić, S. (2003): *Etiologija mucanja: kratki prikaz. Balada o mucanju*. Zagreb: Prosvjeta, pp. 7-43.
- Zakon o Hrvatskom registru o osobama s invaliditetom. *Narodne novine*, br. 64/01. Accessed at https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_07_64_1049.html (17 May 2021).
- Zakon o socijalnoj skrbi. *Narodne novine*, br. 157/13, 152/14, 99/15, 52/16, 16/17, 130/17. Accessed at <https://www.zakon.hr/z/222/Zakon-o-socijalnoj-skrbi> (17 May 2021).
- Zrilić, S. (2011): *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Sveučilište u Zadru, Zadar.

SAŽETAK

Muzika je univerzalni jezik svih ljudi. Terapija muzikom je jedan od najjednostavnijih pristupa u prevenciji kao i olakšanju već postojećih bolesti. Muzika ima tu moć da uspori moždane talase, uspori disanje, utiče na srčane otkucaje, puls i krvni pritisak, reguliše hormone stresa, utiče na temperaturu, smanji napetost mišića, poboljša pokretljivost tela. Alchajmerova bolest je vrsta demencije koja uzrokuje probleme sa pamćenjem, razmišljanjem i ponašanjem. Simptomi se obično razvijaju polako i vremenom se pogoršavaju do te mere da obolelim osobama znatno mogu ometati obavljanje svakodnevnih zadataka. Poslednjih godina muzikoterapija je postala popularna zbog svoje sposobnosti da pomogne u smirivanju ljudi sa demencijom i da ih ponovo poveže sa njihovim sećanjima. Osoba sa demencijom može da se povuče toliko da više ne reaguje na spoljašnju okolinu, što ukazuje na to da su ličnost i svest izgubljeni. Za neke ljude sa demencijom, pokazalo se da muzikoterapija poboljšava pažnju i kogniciju, poboljšava ponašanje, smanjuje anksioznost i depresiju. Pevanje pesama može pomoći da se podstaknu određena sećanja koja bi inače mogla biti potpuno zaboravljena, kažu stručnjaci. S obzirom na to da se muzika obrađuje u određenom delu mozga, doktori kažu da pacijenti mogu da zadrže sposobnost da plešu i pevaju dugo nakon što se sposobnost govora smanji. Određeni pacijenti postaju veoma uznemireni zbog dezorijentisanosti i mogu da bacaju stvari ili da napadnu druge, međutim, kada čuju muziku iz mladosti, to ih može staviti u poznato okruženje i pomoći im da se osećaju opuštenije. Određena istraživanja sugerišu da nefarmakološki pristupi nude obećavajuće metode za poboljšanje kvaliteta života pacijenata sa dijagnozom Alchajmerove bolesti i da je muzička stimulacija posebno efikasna za dugotrajne efekte na emocionalno blagostanje pacijenata.

Ključne reči: muzika, muzikoterapija, Alchajmerova bolest, demencija, nefarmakološki pristup

ABSTRACT

Music is the universal language of all people. Music therapy is one of the simplest approaches in the prevention and alleviation of existing diseases. Music has the power to slow down brain waves, slow down breathing, affects heart rate, pulse and blood pressure, regulates stress hormones, affects the temperature, reduces muscle tension, improves body mobility. Alzheimer's disease is a type of dementia that causes problems with memory, thinking and behavior. Symptoms usually develop slowly and worsen over time to such an extent that they can significantly interfere with the performance of daily tasks. In recent years, music therapy has become popular because of certain ability to help calm people with dementia and reconnect them with their memories. A person with dementia can recede so far that he or she is no longer responsive, suggesting personality and consciousness have been lost. For some people with dementia, music therapy has been shown to improve attention and cognition, improve behavior, and reduce anxiety and depression. Singing songs can help prompt specific memories that otherwise might have been forgotten completely, experts say. And because music is also processed in part in a core part of the brain, doctors say patients can retain the ability to dance and sing long after ability to talk has diminished. Some patients get very agitated by being disoriented, and might throw things or lash out at others. But when they hear music from their youth, it can put them in a familiar environment and help them feel more at ease. The present finding suggests that non-pharmacological approaches offer promising methods to improve the quality of life of patients with dementia and that music stimulation is particularly effective to produce long lasting effects on patients' emotional well-being.

Key words: music, music therapy, Alzheimer's disease, dementia, non-pharmacological approach



**LEONORA POVAZAI-
SEKULIĆ**

Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom
nastavnom jeziku u Subotici
povazaileonora66@gmail.com

**EFEKAT MUZIKOTERAPIJE KAO SREDSTVA
ZA UBLAŽAVANJE ALCHAJMEROVE BOLESTI**

A zeneterápia hatása az Alzheimer-kór enyhítésében

*Effects of music therapy in soothing the symptoms of
Alzheimer's disease*

Uvod

Muzikoterapija, kao najmlađa disciplina medicine, nije samo fenomen novog doba već se ovakav vid lečenja proteže hiljadama godina unazad, u drevna vremena, kada su se improvizovani mistični muzički instrumenti koristili za lečenje bolesti i oživljavanje duha. Od aboridžinske upotrebe didžeridua za lečenje fizičkih teškoća, do drevne orijentalne upotrebe gonga za lečenje duha, muzikoterapija se koristi u mnogim kulturama i tradicijama već hiljadama godina.

Termin *muzikoterapija* pojavljuje se prvi put u XX veku naročito u Kanadi i Sjedinjenim Američkim Državama, međutim njene prve tragove nalazimo još u Starom zavetu. Prvi pronađeni tekstovi koji dokazuju postojanje muzike datiraju još od Antike, zahvaljujući papirusu, amforama, rukopisima ili čak u ugraviranom kamenju. Još od tog doba, muzici su se pripisivale magične i isceliteljske moći.

Čini se da je muzika oduvek postojala, pa nije moguće jasno odrediti njenu pojavu, a ne može se ni sa sigurnošću tvrditi koja je bila prva komponenta ove umetničke grane: ritam ili melodija. Međutim, verovatno se u velikoj meri razlikovala od muzike kakva nam je danas poznata. Da bi se došlo do one muzike koja je pretpostavimo izvođena u prvobitnim društvenim zajednicama treba se uputiti u proučavanje savremenih plemena u Australiji, Africi i u pojedinim krajevima Azije gde žive zajednice koje su još uvek autentične i koje još nije "udario" talas svetske globalizacije. Ti ljudi su neprocenjiv izvor informacija i autohtoni izvođači svoje muzike.

Poreklo zvuka i muzike može se pratiti još od praistorije, a istorija muzike ostaje u fragmentima tokom svog razvoja, stoga je teško precizno rekonstruisati razvoj muzike od praistorijskih vremena. Još od praistorije ljudi su koristili zvuke, udaraljke i pesme tokom raznih ceremonija i gozbi. Muzika je nastala kao rezultat ritualizacije ovih ceremonija, okupljanja članova zajednice i stvaranja novog sredstva emocionalne komunikacije. Tako su velike civilizacije poput Egipta, Grčke, Persije i Kine počele da koriste muziku u medicinske svrhe. Za prve ljude koji su živeli na zemlji muzika je bila sredstvo izražavanja. Studije sprovedene o praistoriji za sada ne donose dokaz da su muzika ili zvuk imali isceliteljsku moć, iz razloga što su istraživanja usredsređena na muziku uopšte.

U drevnom Egiptu muzika je bila predstavljena istim hijeroglifom koji simbolizuje radost i blagostanje. Muzičari su smatrani rodbinom faraona i bili su nezaobilazan faktor prilikom zabava, ceremonija, ali i sahrana odnosno kako su Egipćani govorili “prelaska na onaj svet”. Natpisi i crteži na hramovima, grobnicama, statuama, freskama, svedoče da se muzika koristila tokom raznih obreda u hramu. Iako su informacije o muzici koja leči dosta nepoznate, zahvaljujući papirusima starim 2.600 godina koji govore o pevanim činima namenjenim lečenju neplodnosti, imamo uvid u to da je muzika korišćena u medicinske svrhe.

U antičkoj Grčkoj muziku su najpre koristili u svrhu katarze, a prisutna je i na određenim plemenskim obredima, kako bi izazvala stanje ekstaze ili transa. Iz ovog običaja nastao je tarantizam. Kada bi osoba ispoljila određeni mentalni poremećaj, bilo u obliku prevelikog ushićenja ili kao potpunu malaksalost, to bi se pripisalo ugrizu tarantule. Lečenje ovog stanja je podrazumevalo hitni pronalazak muzičara koji bi neprestano svirao muziku dok se pacijent ne oporavi. U ovom slučaju, muzika se smatrala jedinom efikasnom metodom lečenja pacijentovog stanja.

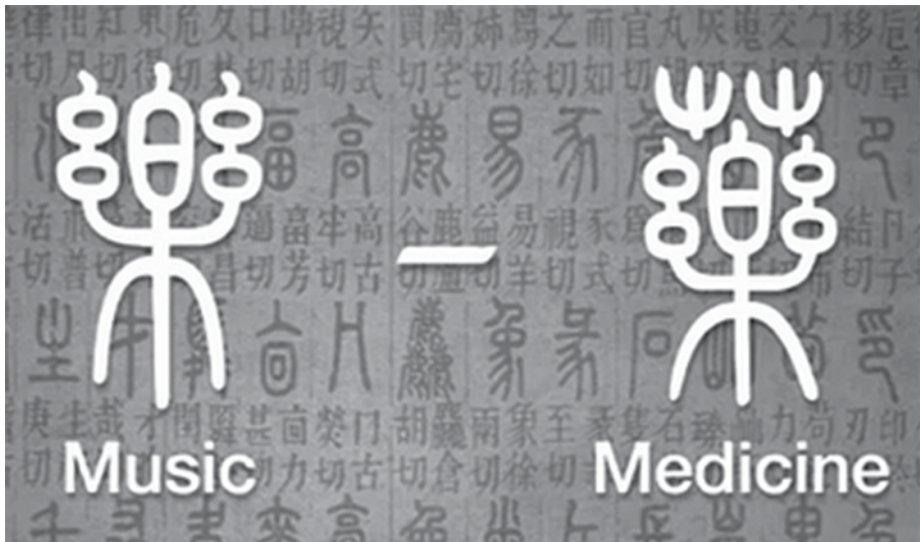
Kod starih Grka, muzika se proučavala kao nauka povezana sa matematikom, fizikom i medicinom. Imala je istaknuto mesto u obrazovanju dece i mladih, i smatrala se neophodnom za formiranje karaktera. Među Grcima je već bilo muzikoterapeuta koji su svojim melodijama uticali na raspoloženje ljudi, koristeći instrumente kao što su lira i aulos. Čuveni grčki filozofi bavili su se značajem muzike i isticali njen uticaj na čoveka. Hipokrat je još u V veku pre nove ere koristio muziku kako bi lečio ljude sa raznim psihičkim problemima. U svom čuvenom delu *Država*, Platon opisuje muziku kao suštinski deo obrazovanja. Po njemu muzika utiče na naše emocije, raznežuje i pokreće našu dušu. Pitagora je smatrao da muzika može značajno da doprinese zdravlju čoveka, a proces izlečenja muzikom nazivao je „pročišćavanje“. Bio je prvi osnivač škole koja se bavila pitanjima proučavanja uticaja muzike, odnosno ritma, na ljudske strasti, a muziku koja je imala pozitivan uticaj na čoveka nazivao je „Muzikom sfera“. Smatrao je da se uz pomoć muzike mogu pročititi i telo i um. On i njegovi učenici razvili su učenje koje govori o usklađenosti muzike, matematike i astronomije poznato kao “Harmonija sfera”, prema kojoj nebeska tela krećući se svemirom proizvode zvuk koji je nama nečujan.

Aristotel je smatrao da muzika utiče na karakter ljudi i isticao je značaj i moć koju ona ima nad ljudskim dušama.

Kinezi su koristili razne vrste muzikoterapije još pet vekova pre nove ere. Drevni kineski znaci za muziku i medicinu su veoma slični i razlikuju se u jednom malom detalju, što znači da je i koren tih reči odnosno pojmova u drevnom kineskom isti, odnosno sličan, a to ukazuje na to da su drevni kineszi muziku smatrali jednim oblikom medicine i pripisivali su joj izlečiva svojstva.

Primer 1

Drevni kineski znaci za muziku i medicinu:



Muzika

Medicina

Za drevne Kineze suština muzike se nalazi u zvuku i ekvivalentna je odjeku, spontanoj reakciji, strujanju vazduha, udisaju. Takođe, ona predstavlja vezu koja uspostavlja harmoniju čoveka između neba i zemlje. O tome je pisao i zen-učitelj Su Ma Cien u svojim memoarima: „Zvuci i muzika pokreću arterije i vene. To proizvodi životvorni dah i srcu pruža sklad i čestitost. Ton kong utiče na slezinu i podstiče u čoveku svetost. Ton kio deluje na jetru i donosi čoveku sklad savršene dobrote. Ton če deluje na srce i donosi čoveku sklad idealnih običaja i obreda. Ton jo utiče na bubrege i pruža čoveku sklad savršene mudrosti.“ Tako se na osnovu njegovih rukopisa može videti da je u Kini bilo uobičajeno lečenje pomoću zvuka, odnosno muzike.

Muzika koju neko sluša može mnogo da kaže o njenom slušaocu. Međutim, često se dešava da muziku ne slušamo, već je samo čujemo, odnosno ne predajemo joj se u potpunosti, jer je za slušanje potrebno predati celo svoje biće. Bez obzira iz kog razloga se muzika koristi, ona utiče na ćeljski sistem kao celinu. Tako da je muzika mnogo više od izvora zabave.

Muzikoterapija kao vid ekspresivne umetničke terapije, koja koristi muziku za poboljšanje i održavanje fizičkog, psihološkog i sociološkog blagostanja pojedinca, uključuje širok spektar aktivnosti, kao što su slušanje muzike, pevanje, sviranje nekog muzičkog instrumenta, pisanje pesama. Ova vrsta terapije se lako obavlja uz pomoć obučanih terapeuta, pa se ovaj vid terapije može naći u bolnicama, rehabilitacionim centrima, školama, popravnim ustanovama i staračkim domovima.

Beneficije od muzikoterapije imaju mnogi. Zbog svoje raznovrsnosti muzika se primenjuje u lečenju fizičkih i psiholoških problema. U nekim slučajevima, terapijska upotreba muzike je uspeła da pomogne ljudima na način na koji drugačiji vidovi terapije nisu mogli.

Muzikoterapija

Muzikoterapija je naučna disciplina koja se zasniva na upotrebi muzike kao osnovnog terapijskog sredstva u svrhu poboljšanja, održavanja ili lečenja mentalnog, fizičkog i emocionalnog zdravlja osobe. Ona koristi zvuk i muziku u svim svojim oblicima, kao sredstvo izražavanja i komunikacije. Koristi se u terapijske svrhe vekovima, ali tek nakon Drugog svetskog rata postaje strukturisana, nakon što su njene beneficije primećene kod hospitalizovanih veterana. Sastoji se u korišćenju muzičkih instrumenata i slušanja muzike kao posrednika. Stoga, u muzikoterapiji zvukovi i ritmovi postaju instrumenti za povećanje nečije kreativnosti, za povezivanje sa samim sobom, kao i za lečenje različitih zdravstvenih problema.

U ljudskom mozgu ne postoji jedan izdvojeni „muzički centar“, nego su njime obuhvaćene desetine mreža raštrkanih po celome mozgu.¹ Dobro je poznato da muzika ostavlja značajan efekat na ljude, a s obzirom na to da dopire do samog srca ljudi, muzika je privilegovano sredstvo izražavanja, što omogućava pojedincu da iznese svoje patnje i emocije. Kao sredstvo za lični razvoj, muzika može povećati svoju dinamičnost kao i poboljšati *kognitivne* (pažnju, pamćenje), *psihomotorne* (hitrost, koordinaciju, mobilnost) i *socijalno-afektivne* sposobnosti. Iako je muzikoterapija u početku bila rezervisana za psihoterapiju, njeni terapijski ciljevi su od tada postali mnogo širi.

U muzikoterapiji, zvuk i muzika posreduju u odnosu između pacijenta i terapeuta, u cilju izlečenja i očuvanja psihičkog i fizičkog zdravlja pacijenta. To je globalni pristup koji

¹ Saks O: Muzikoflija, priče o muzici i mozgu, Clio, Beograd, 2007.

uključuje telo, čula, afektivnost, kao i intelektualne i mentalne sposobnosti. Terapeutski proces, usredsređen na interakciju između pacijenta, terapeuta i muzike, može se interpretirati i koristiti prema različitim psihološkim teorijama.

Terapeut olakšava istraživanje, samoizražavanje i neverbalnu komunikaciju pacijenata kroz muziku, koja treba da odgovori na njegove emocionalne, psihološke, fizičke, intelektualne, kreativne i duhovne potrebe. Muzička produkcija pacijenta tumači se u simboličkoj formi, kao projekcija njegovog unutrašnjeg stanja. Muzička interakcija sa terapeutom dovodi ga do otkrivanja svoje ličnosti, zatim do iskazivanja, organizovanja i reintegracije svojih misli i osećanja.

Upotreba muzičkog izraza razlikuje muzikoterapiju od drugih oblika terapije. Ova posebnost se, između ostalog, zasniva na kvalitetima prožimanja i kontakta zvuka, kao što su ritam, melodija na njegove fiziološke efekte, na njegovu moć buđenja i udruživanja emocija, na njegov potencijal za stimulisanje kreativnosti i pristup duhovnoj dimenziji. Za muzikoterapiju nije potrebno da pacijent poseduje određeno znanje o muzici i instrumentalnoj tehnici. Muzikoterapija se primenjuje kod dece, adolescenata i odraslih sa najrazličitijim poremećajima, i praktikuje se u grupama ili na pojedinačnim seansama. Koriste se različite tehnike ili metode, u zavisnosti od indikacije. Spontana improvizacija pomoću instrumenata i glasa može poslužiti kao osnova za mogućnosti izražavanja i kontakta.

Još od pamtiveka dobrobiti muzike su uočene u ponašanju pojedinaca, u lečenju određenih stanja ili kod psihijatrijskih poremećaja, za slobodnije izražavanje, za podsticanje kreativnosti, korišćenjem njegovih relaksirajućih ili stimulativnih vrlina. Proces podrazumeva početnu procenu muzikoterapeuta koji određuje relevantnost terapije, prijemčivost pojedinca na muziku i zvuk, nakon čega muzikoterapeut postavlja sa pacijentom kratkoročne ciljeve iz sveobuhvatnog pristupa lečenju.

Intenzivnije delovanje muzike na naš nervni sistem pokazuje da ona ima u stvari više moći nego druge grane umetnosti. Ali, ako istražimo prirodu te moći, otkrićemo da je on kvalitativan i da taj njoj svojstveni kvalitet počiva na fiziološkim uslovima. Čulni faktor, koji je u svakom uživanju lepote nosilac duhovnog, veći je u muzici nego u drugim umetnostima. Muzika, po svom bestelesnom materijalu najduhovnija, po svojoj bespredmetnoj formalnoj igri najčulnija umetnost, pokazuje u ovom svom tajanstvenom ujedinjavanju suprotnosti jednu živu težnju da se asimiluje s nervima, organima nevidljive veze između tela i duše.

Aktivna muzikoterapija

Aktivna muzikoterapija je disciplina koja se zasniva na stvaranju zvuka korišćenjem muzičkih instrumenata i glasa. Kroz aktivnu muzikoterapiju osoba postaje kreativna i izražava se kroz muziku. Da bi se koristio ovaj vid muzikoterapije nije potrebno prethodno poznavanje muzike koja se koristi tokom terapija, a praktikuje se pojedinačno ili u

grupama, u bilo kom uzrastu. Ne postoji samo jedan instrument koji se primenjuje tokom muzikoterapije, već se koriste različiti instrumenti kao što su bubnjevi, ksilofoni, marakas, flaute i gudački instrumenti. Primena ove tehnike je raznovrsna, a može uključivati pacijente sa različitim zdravstvenim problemima, na primer ljude sa problemima u govoru, autistične, psihotične ili osobe sa Parkinsonovom ili Alchajmerovom bolešću. Ovaj vid muzikoterapije omogućava izražavanje potisnutih osećanja i pomaže ljudima koji imaju nisko samopouzdanje ili samopoštovanje, koji su pod stresom ili pate od anksioznosti. Muzikoterapija pomaže da se ojača odnos između dece i roditelja. Takođe je namenjena deci koja u školi imaju teškoće sa održavanjem pažnje, koncentracije, sa pamćenjem, kao i ljudima koji pate od poremećaja inhibicije ponašanja, raznih fobija. Na primer, na terapiji možemo videti decu da lupaju po bubnju kako bi iz sebe izbacili višak energije ili gnev koju su u sebi potisnuli, jer nemaju dovoljno slobodnog vremena ili ne mogu da je ispolje kod kuće. To im omogućava da svoja osećanja pretvore u muziku, a ne u reči, što je često i lakše. Ukratko, kaže se da je muzikoterapija aktivna kada osoba sama proizvodi zvukove i izražava se muzičkim instrumentima, glasom ili telom, jer na taj način razvija kreativnost i samoizražavanje.

Receptivna muzikoterapija

Za razliku od aktivne muzikoterapije gde je akcenat na pacijentu, kod receptivne glavnu ulogu ima muzikoterapeut koji najpre sa pacijentom obavlja razgovor i daje mu da popuni upitnik muzičke prijemčivosti kako bi napravio muzički izbor koji se uspostavlja u skladu sa godinama, muzičkom kulturom i psihološkim problemima pacijenta. Upitnik sadrži pitanja vezana za odnos pacijenta prema muzici: sećanja vezana za muziku, zvukove koji su za njega od posebnog značaja, muzičko obrazovanje, odnos porodice prema muzici, slušanje muzike, radija, kako bi se definisao razlog njegovog dolaska na seanse, odnosno ono što ga tišti i opterećuje. Od dobijenih odgovora, terapeut se odlučuje za odgovarajuću muziku, koju će koristiti tokom terapije. Izabrana muzika će se menjati tokom terapije kako bi se približili problemu koji pacijent ima, kao i krajnjem cilju njegovog rešavanja. Cilj seansi je da se muzikoterapeut približi pacijentu, njegovom raspoloženju i stanju uma, kao i da podstakne maštu pacijenta kroz slušanje muzike. Na primer, kod osobe koja pati od depresije seansa može početi slušanjem melodije melanholičnog tona, dok za dete koje je nervozno ili hiperaktivno pre će se koristiti snažnije melodije koje evociraju dinamičnost i energiju, a ne muzika za opuštanje i smirenje koja neće imati uticaja na njega. Ukoliko je u pitanju pesma, tekst pesme takođe igra značajnu ulogu, reči moraju biti usko povezane sa psihičkim stanjem pacijenta kako bi on mogao rečima da iskaže svoja osećanja. Receptivna muzikoterapija donosi blagostanje ljudima koji imaju ozbiljne zdravstvene probleme kao što je rak. Uz pomoć muzikoterapeuta, osobe sa invaliditetom, osobe sa autističnim poremećajima pronalaze način izražavanja i poboljšavaju svoj odnos sa drugim ljudima. Muzikoterapija takođe doprinosi regulaciji srčanih i disajnih funkcija

prevremeno rođene dece. Receptivna muzikoterapija u suštini provocira, jer teži da kroz muziku pokrene određene emocije kod pacijenta, kako bi on bio otvoren za dijalog i pomoć.

Alchajmerova bolest

Alchajmerova bolest je degenerativni moždani poremećaj srednjeg ili poznog životnog doba koji uništava neurone i veze u moždanoj kori što dovodi do značajnog gubitka moždane mase. Danas se smatra glavnim uzrokom senilne demencije koja se nekad smatrala normalnim stanjem u starosti. Alchajmerova bolest uzrokuje postepeno i nepovratno gubljenje pamćenja, sposobnosti govora, svesti o vremenu i prostoru, i eventualno, sposobnost da se oboleli brinu sami o sebi. Osobe sa Alchajmerovom bolešću često imaju bihevioralne poteškoće poput razdražljivosti, sumnjičavosti, agresije, obmane, halucinacija, lutanja, besciljnog hodanja, uzrujanosti kao i problema sa spavanjem.²

Najčešći rani simptomi su poteškoće sa pamćenjem nedavnih događaja. Sa razvojem bolesti, pojavljuje se niz drugih simptoma: problemi sa govorom, dezorijentacija, promene raspoloženja, gubitak motivacije, nebriga o sebi i problematično ponašanje. Sa pogoršanjem stanja, dolazi do povlačenja osobe iz porodice i društva. Postepeno se gube telesne funkcije, što ultimativno dovodi do smrti. Mada brzina progresije može da varira, prosečni životni vek nakon dijagnoze je tri do devet godina. Alchajmerova bolest ne predstavlja normalan deo starenja iako je najveći poznati faktor rizika upravo starost, jer većina obolelih ima više od 65 godina. Bolest je opisao nemački psihijatar Alojz Alchajmer (Alois Alzheimer) 1906. godine i tada se smatralo da je ona retko mentalno stanje pretežno mladih ljudi.

Ne postoje tretmani za zaustavljanje ili revertovanje progresije bolesti, mada neki mogu privremeno da poboljšaju stanje pacijenata. Pogođene osobe su vremenom sve više zavisne od pomoći drugih, što je često značajno opterećenje za pružaoce nege; zahtevi obuhvataju socijalne, psihološke, fizičke, i ekonomske elemente. Programi vežbanja su korisni u pogledu dnevnih aktivnosti i potencijalno mogu da poboljšaju ishod.

U poslednje vreme sve se više u naučnim krugovima pominje kako muzika i konkretno muzikoterapija može da pomogne da se ova bolest uspori, ali ne i spreči, jer je ona nažalost, progresivna, a postepenim odumiranjem nervnih ćelija dolazi do smrti pacijenta.

Činjenica da su moždana područja, koja su zadužena za obradu muzičkog materijala među poslednjima na meti od moždanog propadanja, zaista je fenomen vredan pažnje.

Aldridž tvrdi da razlog tome leži u činjenici da su osnove jezika u suštini muzičke i da one prethode leksičkim i semantičkim svojstvima razvoja jezika, te pretpostavci

² Aldridge D, ur. Music Therapy in Dementia Care. London: Jessica Kingsley Publishers, 2000.

da je za jezičku obradu zadužena jedna moždana hemisfera, dok procesuiranje muzike podrazumeva razumevanje interakcije između obe moždane hemisfere.³

Niz studija je potvrdio uticaj muzike na poboljšanje kratkotrajnog pamćenja te komunikacionih veština u gerijatriji. Tako su na primer Priket i Mur utvrdili veću sposobnost pamćenja reči pesama prilikom pevanja kod osoba sa Alchajmerovom bolešću nego u slučaju govora, a procenat sećanja bio je veći kada se radilo o starijim nego novijim pesmama.⁴ To isto istraživanje utvrdilo je veću mogućnost učenja novog materijala u slučaju da je taj materijal prikazan u kontekstu pesme. Takođe, kognitivne sposobnosti Alchajmerovih bolesnika bile su ispitivane i u području povezivanja imena i lica osoba. Primetno je poboljšanje mogućnosti prepoznavanja i imenovanja osoba nakon individualnih časova pevanja. Naime, četiri od sedam učesnika u istraživanju tačno je povezalo imena s licem osoba neposredno nakon pevanja, za razliku od ispitanika koji nisu prethodno bili izloženi muzici.

Starijim osobama se naročito lako može obratiti muzikom, jer osim poboljšanja opšteg stanja, smanjenja bola i mogućnosti opuštanja, može se uticati na raspoloženje i ponašanje i pružiti mogućnosti za poboljšanje rezidualnih veština u sklopu novog učenja.

Ljudi u starijem životnom dobu doživljavaju telesne, psihičke i socijalne promene, a dosta se često u njima javlja i osećaj gubitka nezavisnosti i samopoštovanja. Zato je važno istaknuti da muzika deluje između ostalog i na povećanje samopouzdanja jer stvara osećaj vrednosti. Primenom muzikoterapije u gerijatriji smanjuje se potreba za propisivanjem lekova i hipnotika na bolničkim odeljenjima što ukupno doprinosi boljoj i racionalnijoj rehabilitaciji.

Takođe, kroz muzikoterapiju u gerijatriji ističe se i važnost zasnivanja muzikoterapije na ciljevima lečenja, a to su socijalni ciljevi vezani uz interakciju i saradnju, psihološki ciljevi vezani uz podizanje raspoloženja i samoizražavanje, intelektualni ciljevi stimulacije govora i mentalnih procesa i fizički ciljevi poput senzorne stimulacije i motoričke integracije.

Asocijativno-kognitivna uloga muzike u ublažavanju Alchajmerove bolesti

Svi ovi gore navedeni aspekti interakcije pacijenta sa muzikom mogu na specifičan način pomoći u njegovom oporavku ili ublažavanju teškoća određenih bolesti, odnosno ublažavanju osećaja koji pacijent ima suočen sa saznanjem da boluje od neizlečive, ili teško izlečive bolesti. Naročito je značajna grupna muzička terapija koja sa sobom nosi i mnoge oblike međusobne interakcije na psihološkom nivou. Muzika može korisnicima muzikoterapije omogućiti samoizražavanje, osećaj uspeha pa čak i smisla života, a

³ Ibid.

⁴ Prickett C, Moore R. The use of music to aid memory of Alzheimer's patients, *J Music Therapy* 1991; 28: 101-10.

razvijanjem osećaja pripadnosti među korisnicima terapije, smanjuje se verovatnoća pojave uznemirenosti koja se smatra načinom izražavanja osećaja beznađa, očaja, frustracija, dosade ili usamljenosti.⁵ Istraživanja su utvrdila kako muzika može značajno olakšati poteškoće sa spavanjem osoba sa Alchajmerovom bolešću, kao alternativa umesto sedativa i ostalih hipnotičkih lekova. Takođe drugi istraživači su došli do saznanja da su pacijenti učešćem u nizu muzičkih aktivnosti (pevanju, sviranju instrumenata, plesanju uz muziku, improvizacijama i igrama) bili znatno smireniji tokom i nakon muzikoterapije. Konkretno, bilo je manje besciljnog hodanja po sobi, nemogućnosti sedenja ili ležanja na jednom mestu, brzog govora, psihomotornih aktivnosti, plakanja...⁶ Iako u području bihevioralnog aspekta muzika ima više kratkotrajnih pozitivnih učinaka, iz razloga što je manje kumulativan i dugotrajan, pa muzikoterapiju treba primenjivati u dužem vremenskom periodu.⁷ Muzikoterapijska intervencija u bihevioralnim aspektima bolesti pretenduje da menja uslove i oko bolesnika želi da stvori sigurno, stimulativno okruženje kako bi se zadovoljile socijalne i emocionalne potrebe obolele osobe zasnovane verovatno na uznemirenom ponašanju.⁸ U savremenom naučnom istraživanju interakcije muzike sa pacijentima sa Alchajmerovom bolešću nije dovoljno osvetljen jedan aspekt koji se izdvaja po svojoj specifičnosti, naročito je interesantan i trebalo bi mu posvetiti više pažnje jer njegova primena može dovesti do „buđenja“ pacijenta iz stanja demencije. Ovaj aspekt interakcije pacijenta sa muzikom pripada takozvanoj receptivnoj muzikoterapiji i on se odnosi na slušanje određene vrste muzike koju odabere muzikoterapeut u skladu sa prethodnim slušalačkim iskustvom pacijenta. Prilikom prikupljanja informacija trebalo bi konsultovati najbliže porodično okruženje pacijenta, odnosno one osobe koje najbolje poznaju sklonosti, ukus, životne navike i izbore pacijenta. Ove seanse bi bilo idealno voditi u dobro osvetljenoj prostoriji, tihog okruženja, a pacijent bi trebalo da bude u stanju potpune opuštenosti u polusedećem ili ležećem položaju. Idealno bi bilo da izvor zvuka bude iz zvučnika koji nisu vidljivi na prvi pogled i da intenzitet zvuka bude umeren, nikako jako intenzivan bez obzira na vrstu muzike, jer bi zvuk jakog intenziteta mogao da dovede do uznemirenosti pacijenta, a to je u svakom slučaju kontraproduktivno.

Reč je dakle o metodi koja bi potencijalno mogla da povрати sećanja i misli pacijentu uz pomoć slušanja muzike.

Svima nama je dobro poznat primer emitovanja Novogodišnjeg koncerta iz Zlatne sale Muzičkog društva u Beču kada su na programu pored ostalih manje poznatih austrijskih kompozitora izvođeni i valceri porodice Štraus uz najpoznatiju kompoziciju, zbog koje svi slušaju čitav Koncert i čekaju da čuju upravo nju, a reč je o kompoziciji „Na lepom plavom

⁵ Ledger A, Baker F.: An investigation of long-term effects of group music therapy on agitation levels of people with Alzheimer's disease. *Aging & Mental Health* 2007; 11: 330-8.

⁶ Brotons M., Pickett-Cooper P. The effect of music therapy intervention on agitation behaviours of Alzheimer's disease patients. *J Music Therapy* 1996; 33: 2-18.

⁷ Bruscia K.: *Improvisational models of music therapy*, Springfield, Charles C. Thomas Publishers, 1987.

⁸ Brotons M, Koger S, Pickett-Cooper P.: Music and dementia: A review of literature. *Journal of Music Therapy* 1997; 34: 204-45.

Dunavu“ Johana Štrausa mlađeg. Dok se u porodičnom okruženju slušaju te kompozicije sa ovog nesvakidašnjeg koncerta, obično se usput i obeduje uz vino ili šampanjac i vode se familijarni razgovori u prijatnoj atmosferi koja se naročito pamti.

Ono što je naročito moćno kod muzike je to da se ona upisuje negde u podsvesti zajedno sa svim onim okolnostima koje je taj neko radio ili doživeo slušajući je. Kada u nekom potpuno drugom kontekstu, recimo u nekom supermarketu ili tržnom centru ponovo taj neko čuje valcer „Na lepom plavom Dunavu“ on će se automatski setiti okolnosti i atmosfere, pa čak i nekih detalja onog porodičnog okupljanja uz Novogodišnji koncert i to je ono što bi potencijalno moglo da pomogne pacijentima sa demencijom ili Alchajmerovom bolešću, buđenje nekih davnih uspomena, obavezno lepih trenutaka, uz pomoć slušanja određene vrste muzike. Drugi primer bi bio da pacijent ne može da se seti odnosno prepozna svog životnog saputnika, a recimo muzikoterapeut ima informaciju da su se upoznali i plesali uz pesmu „Love me do“ od Bitlsa. Slušanjem te konkretne pesme pacijent bi mogao potencijalno da prizove određene emocije koje je tada ispoljavao, zatim da se seti okruženja i okolnosti, a onda vrlo verovatno i da se seti onoga s kim je doživeo tu pesmu. Treći primer su uspavanke koje su veoma karakteristične kompozicije koje se obično pevaju veoma tiho, a koje sa sobom nose niz emocija koje se najčešće vezuju za majku. Kada bi recimo, pacijent čuo određenu uspavanku, to bi kod njega možda probudilo osećanja prema porodici, ognjištu, zavičaju i tome slično i on bi možda mogao da rekonstruiše neke prijatne događaje koji bi mu pomogli da možda povrati bliskost sa svojom porodicom. Četvrti primer su crkvene melodije koje u potencijalnom pacijentu verniku bude naklonost prema religiji, Bogu i duhovnosti prilikom čega eventualno uznemireni pacijent koji boluje od maničnih napada, može ponovo pronaći mir u duši. Asocijativno-kognitivna metoda zahteva velike i ozbiljne pripreme od strane muzikoterapeuta jer bi pogrešna vrsta muzike ili neka pesma mogle da „probude“ neku tužnu ili potencijalno opasnu emociju kod pacijenta i onda se dobija kontraefekat gde bi on pokušavao da potisne tu emociju i sve što je vezano za nju i moglo bi doći čak i do neke vrste depresije, pa i maničnih napada sebe ili okruženja. Muzika je veoma moćno sredstvo i mogućnost manipulacije drugima muzikom, zvukom i generalno frekvencijama je neograničena i s toga je na muzikoterapeutu velika žrtva, ali što je još važnije i odgovornost jer on izborom muzike može da utiče na to da li će se pacijent „otvoriti“ ili „zatvoriti“ u psihološkom smislu, odnosno da li će dozvoliti muzikoterapeutu da pomogne pacijentu. Ovo je kao i svaka druga terapija proces koji iziskuje određenu količinu vremena, a učestalost tih seansi treba prilagoditi individualno, u odnosu na raspoloženje i trenutno psiho-fizičko stanje pacijenta. Ovaj način „buđenja podsvesti“ preko muzike kod ljudi je primenjiv i u drugim delatnostima, kao što je recimo slučaj u savremenom marketingu u advertajzing kampanjama gde velike korporacije kada žele da plasiraju novi proizvod na tržište veoma vode računa o tome kakva će vrsta muzike, kog intenziteta, frekvencije i tempa biti plasirana uz taj novi proizvod i obično je reč o nekoj vrsti ambijentalne muzike koja u slušaocima, potencijalnim kupcima „budi“ osećaje spokoja i neke vrste balansa, ali naravno postoje i one vrste „hard-rock“ muzike koje treba da „probude“ u ljudima neku

posebnu vrstu energije i želje za životom kao što je recimo slučaj koji izaziva muzika koja je često primenjena u reklamama za bezalkoholna osvežavajuća pića.

Upravo ovaj aspekt aktivnog slušanja muzike može „otvoriti“ neka davno „zatvorena vrata“ u sećanju pacijenata sa demencijom, a nekoliko takvih konkretnih pesama odnosno kompozicija mogle bi potencijalno da „otvore“ jedan čitav period života pacijenta u kojem bi on pronašao čitav niz događaja koje bi mogao da rekonstruiše. Od samog pacijenta, ali i terapeuta zavisi stepen do kojeg će se doći „otvaranjem“ vrata u mozgu pacijenta.

Zaključak

Muzikoterapija postoji još od drevnih vremena o čemu postoje brojni dokazi u vidu rukopisa, prikaza, fresaka, amfora i tome slično. Primenjuje se kod pacijenata različitih oboljenja, međutim, čini se da svoju najznačajniju ulogu ispunjava upravo kod pacijenata sa nekim oblikom demencije, a naročito onima sa Alchajmerovom bolešću, jer se oni suočavaju sa nečim što ne mogu sami da definišu i u velikom su strahu od toga što im se dešava. Samim tim, blagotvorno dejstvo muzike je nešto što se preporučuje, kako u vidu individualnih tako i grupnih seansi jer, kroz njih pacijent može da povrati osećaj za druge, kao i da dođe do nekog oblika samoosvešćenja. To bi bio prvi korak, dakle slušanje muzike u cilju primirenja, opuštanja i socijalne reintegracije. Mnogo je važniji, međutim ovaj drugi korak gde muzika nalazi svoju suštinu, a to je da kao nematerijalni fenomen koji kako je Ludvig van Betoven rekao „polazi iz srca i dolazi u srce“ postaje alat, sredstvo kojim se može postići oživljavanje memorije kod pacijenata koji imaju određeni oblik demencije preko slušanja određenih kompozicija koje su prethodno slušalački iskušane, a koje sada u novom kontekstu „otvaraju“ davno zaboravljene emocije i misli pacijenta i time u njemu bude lepa, topla i zdrava osećanja koja je on davno ne svojom voljom potisnuo. Muzika se u ovom aspektu otkriva kao moćno sredstvo koje može, kako pozitivno, tako i negativno, da utiče na ljudsku psihu i zato je potrebno da se ovom aspektu muzikoterapije prilazi sa posebnom dozom obazrivosti i pripremljenosti. Mislim da bi ovaj aspekt muzikoterapije trebalo primenjivati češće jer dejstvo koje može ostvariti na pacijenta, uz prethodno dobru pripremu i profesionalno odnošenje prema poslu, može biti samo pozitivno jer muzika je fenomen koji nadilazi jezičke barijere i razumljiva je svakom ljudskom biću na ovoj planeti.

U ovoj našoj postmodernoj liberalno-kapitalističkoj eri u kojoj globalizacija i sunovrat vrednosti utiču na našu psihu u sve većoj meri, muzika je ta koja nam treba kako bismo povratili ono lepo iz prošlosti, ulepšali sadašnjost i pripremili se za neizvesnu budućnost. Svakako uvek ostaje nada da će se ispuniti reči „Lepota će spasiti Svet“ kao što je veliki ruski književnik Fjodor Mihajlovič Dostojevski rekao.

Izvori

- ADORNO Teodor V, *Filozofija nove muzike*, Nolit, Beograd, 1968.
- ALDRIGE D. Music therapy in dementia care. London: Jessica Kingsley Publishers, 2000.
- BROTONS M, KOGER S, PICKETT-COOPER P.: Music and dementia: A review of literature. *Journal of Music Therapy* 1997; 34: 204-45.
- BROTONS M., PICKETT-COOPER P. The effect of music therapy intervention on agitation behaviours of Alzheimer's disease patients. *J Music Therapy* 1996; 33: 2-18.
- BRUSCIA K.: *Improvisational models of music therapy*, Springfield, Charles C. Thomas Publishers, 1987.
- ELIJADE M.: *Sveto i profano*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, 2003.
- LEDGER A, BAKER F. : An investigation of long-term effects of group music therapy on agitation levels of people with Alzheimer's disease. *Aging & Mental Health* 2007; 11: 330-8.
- PRICKETT C, MOORE R. The use of music to aid memory of Alzheimer's patients, *J Music Therapy* 1991; 28: 101-10.
- RUŽE Ž.: *Muzika i trans (Nacrt jedne opšte teorije odnosa muzike i opsednutosti)*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, 1994.
- SAKS O.: *Muzikofilija, priče o muzici i mozgu*, Clio, Beograd, 2007.

|||.

SAŽETAK

Ekološka kriza danas predstavlja veliki svetski problem, koji se za razliku od ostalih problema tiče svih nas i to bez obzira gde živimo, kojoj klasi ili veri pripadamo. To nije problem koji je samo u vezi sa blagostanjem već je i u direktnoj vezi sa samim opstankom ljudskog roda. Ekološka svest kod dece i omladine se razvija u procesu vaspitanja i obrazovanja, a najvažniji faktor obrazovanja je škola. Nastavnici igraju veoma važnu ulogu u tom procesu. Jedan od osnovnih zadataka nastavnika jeste razvoj ekološke svesti učenika kako bi ih osposobili za očuvanje i zaštitu svoje prirodne sredine. Projektna nastava je oblik nastave, pogodan za izradu malih ličnih projekata – istraživačkih radova učenika u nastavi, koji uključuje i interakcije s drugim predmetima. Ovakvi projekti omogućuju potpunu orijentisanost nastavnika prema učeniku. Neguju timski rad i partnerski odnos svih sudionika projekta, pospešuju razvoj istraživačkih, organizacijskih, komunikacijskih i kritičkih sposobnosti učenika, te usvajanje metodologije naučnoistraživačkog rada. U prvom delu rada se govori o ekologiji ljudskog razvoja i ekološkom obrazovanju i o školi kao faktoru ekološkog obrazovanja. U drugom delu rada se govori o projektnoj nastavi i o realizaciji projektne nastave u prvom i drugom razredu osnovne škole u Srbiji. Cilj ovog rada je da prikaže pojam i važnost projektne nastave, kao i primenu ekologije u projektnoj nastavi. Doprinos ovog rada predstavlja činjenica da se bavi projektnom nastavom, pošto se menjao način rada u nižim razredima osnovne škole gde se danas u Srbiji primenjuje projektna nastava.

Ključne reči: ekologija, ekološko obrazovanje, škola, nastavnik, projektna nastava

ABSTRACT

Nowadays, the ecological crisis is a problem recognized worldwide. Apart from other problems, this one concerns all of us, regardless of where we live, or which class or faith we belong to. This problem isn't only related to our well-being, but it's directly related to the survival of humans. The ecological conscience of children and youth is developed in the process of education, and the most important factor of education is the school. The main goal of ecological education is to reach the level of maintaining a healthy relationship with our environment. Teachers have a very important role in this process. They should help students in building their ecological conscience, so that they can recognize their natural environment and protect it. In this paper, the concepts of sustainable development of environmental education are explained. Ecological teaching materials in schools, as well as the importance of teachers in the process of ecological education are presented. Project education is a form of teaching intended for the production of personal mini projects, which also include interactions with other subjects. These projects are supporting teamwork and partner relationship among all participant. They also stimulate research, organization, communication and critical abilities of students, as well as acquisition of scientific methodology. In the first part of this paper we discuss the ecology of human development and environmental education and the school as a factor in ecological education. The second part of this paper discusses project teaching and project classes in the first and second grade of elementary school in Serbia. The aim of this study is to point out the importance of project teaching, as well as the significance of ecology in it. The contribution of our paper is the fact that it is about project teaching, since teaching methods in lower grades of elementary school have changed in schools where project education is applied in Serbia.

Keywords: ecology, environmental education, school, teacher, project teaching



LAURA KALMÁR

Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom
nastavnom jeziku u Subotici
laurakalmar2019@gmail.com

EKOLOGIJA U PROJEKTOJ NASTAVI

Ökológia a projektoktatásban

Ecology in project teaching

UVOD

U zadnjoj četvrtini 20. veka izgrađena je tradicija zaštite prirode koju je prihvatila prva generacija ekološkog obrazovanja i negovala je najpre prvim angažovanjem prirodnih nauka i nastave biologije. Ova tematika je proširena i na obrazovanje za unapređenje i zaštitu okoline, a područje njene delatnosti bilo je da odredi šta je to čime se presudno utiče na percepciju okoline (kognitivno posredovanje informacija, smisleno opažanje, distanca od ugroženosti, osećaj društvene odgovornosti, ideologija i društvo) i kako ekološka svest deluje na ponašanje pojedinca. Ekološko vaspitanje je usko i neraskidivo povezano sa svim aspektima ličnosti, jer ekološka svest postaje sastavni i neotuđivi deo savremenog čoveka, tj., ona je to oduvek i bila, ali danas savremeno ekološko društvo traži svesno i konstantno promišljanje na tu temu. Predmet ekološkog obrazovanja bio bi usko postavljen kako bi se ograničavao na „aktuelne teme“, ugroženost i zagađenost okoline (Andevski i Kundačina, 2004). U ovom periodu nastaje pojam ekološkog vaspitanja koji nije precizno i jednoznačno definisan. Ekološki sadržaji treba da obezbede da učenici u osnovnoj školi upoznaju: osnovne pojmove (pojam poremećenosti ekološke ravnoteže, pojam degradacije čovekove sredine), da steknu znanja o negativnom dejstvu zagađenog vazduha, zemljišta, vode, o načinu sprečavanja i zaštiti od svih negativnih uticaja. Savremena ekološka situacija zahteva da se na nacionalnom nivou u okviru nastavnih predmeta koji izučavaju ekološke sadržaje sačine i standardi znanja, umenja i veština iz ekologije (Anđić, 2016). Pored školskih aktivnosti, za ekološko vaspitanje i obrazovanje veliki značaj imaju i vanškolske aktivnosti (ekskurzije, škole u prirodi, rekreativne nastave, posete društvenim institucijama). Preporučuje se primena projektne nastave u ekološkom obrazovanju, zbog brojnih predno-

sti projektne nastave. Projektna nastava složen oblik nastave i samim tim zahteva mnoge veštine nastavnika i učenika da bi proces učenja bio uspešan. Kroz projektnu nastavu uče i nastavnici i učenici, jer postoji niz neophodnih veština koje i jedni i drugi treba da savladaju ako hoće da kvalitetno razvijaju ovaj oblik nastave. Projektna nastava se poslednje dve godine realizuje u našim školama kao inovativni oblik nastave. Bez obzira što teoretski nije pedagoška novina, kod nastavnika su prisutne dileme koje treba rešavati. Metoda projektne nastave je uvedena u obrazovnu praksu skoro pre sto godina, zahvaljujući idejama poznatog naučnika i istraživača. U projektnoj nastavi se učenicima pripremaju zadaci na različitim nivoima. Ovde je reč o zadacima različite težine, pripremanje zadataka na različitim kognitivnim nivoima. U ovom radu je predložen pojam ekologije ljudskog razvoja i pojam ekološkog obrazovanja, škola kao faktor ekološkog vaspitanja i obrazovanja, pojam projektne nastave, realizacija projektne nastave u prvom i drugom razredu osnovne škole i primeri projektne nastave iz prakse (Lilić, 2014; Milutinović i Nikolić, 2014; Pavlović, 2002).

O ekologiji ljudskog razvoja i ekološkom obrazovanju

Polazeći od hipoteze da je čovek sposoban da se prilagodi, toleriše i stvori sredinu u kojoj će rasti i razvijati se, tvorac ove teorije, Juri Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1997) naglašava da se pomenuti ljudski razvoj i promene ne mogu posmatrati van konteksta grupe, zajednice, društva i kulture kojoj pojedinac pripada. Bronfenbrennerova teorija ekoloških sistema polazi od hipoteze da je u razmatranju razvoja potrebno razmotriti dvosmerno delovanje deteta i okoline. Razvoj je predstavljen kao trajna promena načina na koji individua doživljava sredinu i odnosi se prema njoj, dok se ekološko okruženje (sredina) opaža kao set struktura od kojih je svaka smeštena u narednu, dok je osoba koja se razvija smeštena u njihovo jezgro. Kako bi ustanovili da li je i došlo do razvoja individue, potrebno je da se ustanovi da li se promene u aktivnostima i koncepcijama iste prenose i u druga vremena i druga okruženja. Bronfenbrenner smatra da dete i okolina neprekidno utiču jedno na drugo na dvosmeran način. Ekosistem (okolina) transakcijskim (interaktivnim) putem na dete (čoveka) deluje kroz mikrosistem (okolina najbliža detetu: porodica, vrtić, škola, crkva, igralište...), mezosistem (sistem koji povezuje više detetovih mikrosistema, npr. roditelje i učiteljicu), egzosistem (socijalna okruženja u kojima dete neposredno ne učestvuje: lokalna vlast, školsko veće...) i makrosistem (kultura i subkultura u kojoj dete živi: država – zemlja, pojedini delovi zemlje...). Ovi su sistemi međusobno povezani krosistemom koji je „... struktura događaja iz okoline i promena tokom života, kao i sociokulturalne okolnosti” (Eret, 2012: 143). Razvojni potencijal okruženja, prema ekološkoj teoriji, povećava se kada zatvorenu mrežu aktivnosti čine osobe uključene u zajedničke aktivnosti. Ovaj sklop postaje optimalan ukoliko je svaki član u interakciji sa svim ostalim članovima u svim okruženjima i ako je ispunjen uslov da se raspodela moći postepeno menja u korist osobe koja je u razvoju (Andevski, 2004; Bronfenbrenner, 1997; Lilić, 2014; Milfont, 2010; Pavlović, 2002). Ekologija ljudskog razvoja tako predstavlja tačku uzajamnog

približavanja, odnosno spoja disciplina psiholoških, bioloških i društvenih nauka u onoj meri u kojoj se one odnose na razvoj individue u određenom društvu. Cilj obrazovanja je da kod mladih ljudi formira svest za pitanja okoline, ekološku svest, spremnost za odgovorno ophođenje prema okolini, kao i za ekološki svesno ponašanje koje treba da se nastavi i posle vremena provedenog u školi.

Škola kao faktor ekološkog vaspitanja i obrazovanja

Škola sa svojim programskim sadržajima je bitan faktor razvoja ekološkog obrazovanja. Ovde se misli na nastavne programe i planove, udžbenike, nastavnike i vannastavne aktivnosti. Učitelj ili nastavnik predstavlja važan činilac razvijanja ekoloških stavova učenika. On organizuje i vodi proces usvajanja ekoloških znanja, formira stavove i navike učenika i neposredno svojim postupcima deluje na ličnost učenika. Uslov je da poznaje ekološke probleme i da je svestan ekoloških posledica. Pored realizacije nastavnih programa od njega se zahteva da bude inicijator i organizator vannastavnih i vanškolskih oblika ekološkog vaspitanja (Anđić, 2016; Perić-Prkosovački, 2012; Stanišić, 2009; Šehović, 2012). Pored školskih aktivnosti, za ekološko vaspitanje i obrazovanje veliki značaj imaju i vanškolske aktivnosti (ekskurzije, škole u prirodi, rekreativne nastave, posete društvenim institucijama). Važno je naglasiti da to što se neke aktivnosti realizuju van prostorija škole ne znači da one nisu usaglašene sa sadržajima predviđenim nastavom. Vanškolske aktivnosti su prilika da učenici izađu iz okvira škole i da steknu znanja i iskustva u prirodnom okruženju. Vanškolske aktivnosti pružaju veliki spektar mogućnosti za obradu ekoloških sadržaja. Iz tog razloga, one imaju poseban značaj za ekološko vaspitanje i obrazovanje učenika. Najveća prednost vanškolskih aktivnosti jeste što učenici ne doživljavaju učenje kao pritisak i što su oslobođeni formalnosti koju sa sobom nosi nastava. Jedan od osnovnih zahteva ekološkog vaspitanja i obrazovanja jeste da se priroda i životna sredina žive i doživljavaju, a ne formalno uče. Samo formalno učenje često nema efekte na stavove, navike i ponašanje pojedinca, a usvajanje ekoloških sadržaja mora upravo imati i takve efekte. Prema mišljenju nekih autora, bogatija saradnja, komunikacija između učenika, nastavnika, roditelja i ostalih subjekata lokalne zajednice doprinosi boljem planiranju i programiranju ekoloških aktivnosti i razvoju interesovanja dece i odraslih za probleme životne sredine (Lilić, 2014; Milutinović i Nikolić, 2014; Pavlović, 2002).

Sa obzirom na to da je upravo škola jedna od najvažnijih institucija društva zato što vaspitava mlade generacije posmatrano vekovima unazad, jasno je da ima veliku i značajnu ulogu u čovekovom suočavanju sa svim društvenim problemima i izazovima do kojih dolazi tokom razvoja čovečanstva, pa tako i sa aktuelnim ekološkim teškoćama i izazovima današnjice koji su u vezi sa njima. Škola, posmatrana kao institucija koja ima vaspitno-obrazovnu ulogu u životima dece i mladih koji postaju novi nosioci savremenog društva i njegovi aktivni članovi, ima izuzetno veliku i odgovornu ulogu kada je reč o su-

očavanju čoveka sa ekološkim problemima današnjice, ulogom svakog pojedinca, kako u nastanku ovih problema, tako i u barem delimičnom otklanjanju njihovih posledica. Kako bi se rešili (Maletaški, 2018; Milosavljević, 2009; Milešević, 2013; Stanišić, 2016) ekološki problemi i prevazišla ekološka kriza, već duže vreme se u mnogim obrazovnim sistemima, kao jedan od važnih obrazovnih ciljeva ističe razvoj ekološke svesti i prihvatanje koncepta održivog razvoja, pri čemu ekološko obrazovanje ima ulogu u ostvarivanju ovog značajnog koncepta. Ekološko obrazovanje i vaspitanje predstavlja osnov svakodnevnog ponašanja i delovanja učenika koje je u skladu sa ekološkim principima. Osim sticanja znanja, važno je da škole pronađu adekvatne mehanizme pomoću kojih će na svoje učenike preneti i ekološki validne vrednosti i stavove. Neophodno je steći proceduralna znanja i razviti spremnost za uključivanje u i delovanje u skladu sa sopstvenim uverenjima i načelima učenika, a ovo jeste razlog zbog čega ekološko obrazovanje i vaspitanje u okviru škola ne bi smelo biti samo još jedna tema u kurikulumu koja ostaje na nivou teorije, već ga treba usmeriti na sticanje kompetencija kroz delovanje. Škola kao stub društva je u obavezi da obrazuje mlade putem edukacija i radionica i da kod mladih razvija ekološku svest i ekološko ponašanje. Kada je reč o školi kao faktoru ekološkog obrazovanja i vaspitanja potencijalni kritički osvrt moguće je posvetiti činjenici da se u okviru školskog pristupa ovom procesu rad sa učenicima uglavnom bazira na proučavanje uglavnom tehničkih problema i njihovih rešenja u domenu ekologije, te se ovo široko polje uglavnom izučava u okviru nastavnih predmeta kao što su biologija i geografija (Nikolić i Vasović, 2015; Petrović, 2009; Scott, 2014; Stanišić, 2016; Vujović, 2015).

Ono što je važno naglasiti jeste da je ekološko obrazovanje i vaspitanje mnogo širi konstrukt, te da je neophodno da mu bude posvećena pažnja i posmatrano iz ugla ličnih, društveno-političkih i socijalnih odnosa, odnosno ekologija sa svim svojim temama mora postati i biti deo razvoja socijalnih kompetencija dece i mladih, jer je ovo jedini način da shvate njenu kompleksnost, značaj i sopstvenu ulogu u brojnim procesima i promenama do kojih dolazi u ovom domenu. Kada se govori o ekološkom obrazovanju u okviru školskih sistema, važno je naglasiti da nije reč o školovanju ekologa, već o vaspitanju društva, kao i da se ekosistemi i prirodna dobra ne štite od čoveka, već za čoveka, te je jedini ispravan put u ekološkom obrazovanju i vaspitanju onaj koji vodi ka shvatanju da čovek nije gospodar prirode, već samo njen član. U sklopu ukupnog institucionalnog obrazovanja i vaspitanja je osnovna škola najznačajnija jer je deca pohađaju na uzrastu kada su najotvorenija za nova saznanja. Tada se kod njih najlakše razvijaju ekološki pozitivni stavovi i uverenja, kao i ekološki prihvatljivo ponašanje. Obrazovanje i vaspitanje za zaštitu životne sredine škola ispoljava kroz programske sadržaje, organizaciju nastavnih i vannastavnih aktivnosti, udžbenike, didaktičke materijale i nastavni kadar. Nastavnik pojedine sadržaje iz nastavnog programa može realizovati i van učionice (Mitić, 2015; Nikolić, 2013; Stanišić, 2009; Šehović, 2008). Za obradu ekoloških sadržaja najbolji je boravak učenika u prirodi, međutim, ekološki sadržaji mogu se obrađivati i u računarskim centrima, bibliotekama, muzejima, nacionalnim parkovima i slično. Sva ova mesta omogućavaju učenicima da istražuju prirodu, u bibliotekama i muzejima istražuju i aktivno uče o svojstvima

pojedinih biljaka i životinja, da saznaju o najnovijim otkrićima, zakonima i obavezama koje se tiču zaštite životne sredine. Ipak, pojedina znanja o prirodi, njenim pojavama i bogatstvima, učenici treba da steknu direktnim iskustvom (Decleris, 2000; Gough, 2007; Jickling, 2002; Peters, 1980; Sutherland, 1995, Sutherland, 2000).

O projektnoj nastavi

Ekologija u projektnoj nastavi je, može se tako reći, već uveliko zaživela. Projektna nastava je usmerena na dostizanje ishoda koji se prvenstveno odnose na logičko i kritičko mišljenje kao i pripremu učenika za lako snalaženje u svetu tehnike, tehnologije i računarstva, kako u svakodnevnom životu, tako i u procesu učenja. Upravo zbog toga, sadržaji koji se proučavaju u osnovnoj školi su pogodni za projektnu nastavu (Gifford, 2012; Lim, 2010; Milešević, 2013; Stern, 2000; Vasović, 2005). Na primer u fizici, imati specifična znanja, kao na primer poznavati Njutnove zakone, ne znači puno, ako učenici ne razumeju i ne umeju pomoću njih da objasne pad padobranca, ponašanje putnika u vozilu koje naglo kreće ili koči. Prepoznavanje i rešavanje problema, komunikacija, prezentovanje su samo neke od veština koje je moguće razviti u nastavi, a projekti oko čijih tema će se okupiti učenici, radeći potpuno drugačije nego u učionici, sigurno su dobar put za to. Sa Njutnovim zakonima učenici se upoznaju na početku učenja fizike i do kraja školovanja ostaju utkani u nastavu. Zbog toga je važno da učenici ovim sadržajima priđu radoznalo i usvoje ih tako da ih mogu što šire primenjivati. Projektna nastava je idealna za postizanje ovih ciljeva. Ovaj primer projekta u praksi se realizuje u 7. razredu, kada su učenici već upoznati sa prvim Njutnovim zakonom, a usvajaju sadržaje vezane za drugi i treći. Učenici se dele u grupe i svaka grupa dobija tekst sa informacijama o životu Isaka Njutna i njegovim otkrićima. Učenici se na osnovu naziva svojih grupa fokusiraju na određene segmente. Nazivi grupa su: Biografija, Priča o jabuci, Zakoni kretanja. Pored materijala koje može da im da nastavnik, učenici i samostalno sprovode istraživanje (Vasović, 2005).

Postoji četiri faze upravljanja projektima. Svaki projekat ima početak i kraj, a životni ciklus svakog projekta ima prepoznatljive početne i krajnje tačke, koje mogu biti povezane sa vremenskom skalom. Životni ciklus projekta uključuje sve projektne aktivnosti od početka do konačnog završetka projekta. Prva faza projekta je pokretanje projekta. U ovoj fazi projekta definišete željene ishode, definišete se obim projekta. Svrha je da se definiše i formulišete cilj projekta. Druga faza je planiranje projekta. Treća faza je izvršenje projekta. Četvrta faza je završetak projekta (Anđić, 2016).

Na primer, u toku septembra meseca na časovima diskutuju i analiziraju zaključke u vezi sa pojedinim temama iz dobijenog materijala. Ti časovi se mogu smatrati časovima obrade ovih nastavnih jedinica. U oktobru mesecu se realizuju časovi, obično dva, na kojima učenici predstavljaju svoje zaključke i rezultate do kojih su došli samostalnim istraživanjem, kroz demonstracione ogledne, panoe. Vremenski okvir za realizaciju ovog

primera projektne nastave je dva meseca. Postoje projekti koji se realizuju isključivo u okviru vannastavnih aktivnosti. Projekat „*Klimatske promene*” je primer integrativnog pristupa nastavi (geografija, engleski jezik i fizika). Projektom je podržano vršnjačko učenje, jer su u realizaciju uključeni učenici 4. i 7. razreda. U početnoj fazi projekta učenici 4. razreda mogu da vrše merenja temperature i vlažnosti vazduha i prate klimatske pojave (oblačnost, vetar). Podatke i svoja zapažanja treba da zapisuju u tabelu. Učenici 7. razreda su isto vreme, od reciklažnog materijala pravili merač kiše (kišomer) i vetra. Sa ovim merilima, uz upotrebu komercijalnih mernih instrumenata učenici sedmog razreda mogu da pristupe merenju. Nakon toga može da se kontaktira Hidrometeorološki zavod i zatraže podaci od, na primer, pre 30 godina. Zatim se pristupa upoređivanju rezultata merenja iz zavoda sa izmerenim vrednostima učenika, jer cilj projekta da se odgovori na pitanje: Zašto je vetrovita oluja odnela krov sa naše škole? Analizirajući vrednosti od pre 30 godina i sada učenici 7. razreda postavljaju hipoteze zašto je došlo do promene temperature, padavina i vazdušnog pritiska. Zatim postavljaju hipotezu da je došlo do porasta temperature, mikroglobalnog zagrevanja što je uticalo na pojavu vetrova poput mini cunamija. Da bi dokazali svoju hipotezu, učenici nastavljaju proces istraživanja kroz prikupljanje informacija. Ako se ispostavi da je hipoteza tačna, da je došlo do promene klime, postavlja se pitanje zašto? Pretpostavka je da je na promenu klime uticalo i povećanje broja zgrada, betonskih površina, tj. urbanizacija prostora oko škole. Svoju nadogradnju hipoteze mogu potvrditi analizirajući slike i mape na internetu i kroz razgovore sa starijim sugrađanima i rođacima. Nekada je na prostoru oko škole bilo manje zgrada, asfaltiranih ulica i tada je klima bila drugačija. Betonske ploče upijaju i reflektuju toplotu. Celokupno istraživanje se može predstaviti kroz dnevnik projekta (Anđić, 2016).

Realizacija projektne nastave u prvom i drugom razredu osnovne škole u Srbiji

Mnoge države u svojim propisanim dokumentima definišu u kom procentu nastavu treba realizovati izvođenjem projektne nastave, jer se smatraju vrlo korisnom za ostvarivanje vaspitno-obrazovnih ciljeva. Za realizaciju projektne nastave u svim razredima prvog ciklusa planom je predviđen po jedan čas nedeljno (36 časova na godišnjem nivou) i obavezan je za sve učenike. Projektna nastava je oblik vaspitno-obrazovnog rada koji omogućava da nastavni predmeti budu smisleno međusobno povezani, kao i dovedeni u vezu sa svakodnevnim životom učenika. Primereno je da se realizuju projektni zadaci gde je nastavnik glavni organizator aktivnosti, a samostalnost učenika se ispoljava u segmentima projekta gde je to moguće. Planom je predviđeno da se realizuje jednim časom nedeljno, ali sam nastavnik će proceniti kakva dinamika rada najviše odgovara mogućnostima učenika i fazi u kojoj je projekat. Roditelji treba da budu upoznati sa svrhom projektne nastave i njenim najvažnijim ishodima. Veoma je važno dobro planiranje i organizacija rada, odnosno funkcionalno uklapanje aktivnosti koje se odvijaju na časovima, ali i samostalnih aktivnosti učenika van škole. Planira se na nivou godine. Teme su u skladu sa

programom nastave i učenja i uzrasta učenika. Stručno uputstvo za izvođenje projektne nastave predviđa da nastavnik pri planiranju projekta treba da definiše tip projekta, da odredi njegov cilj, očekivane ishode, oblast kojom se bavi projekat i povezanost sa nastavnim predmetima, njegove sadržaje, aktivnosti učenika, potrebna sredstva, dinamiku rada po fazama. Postoje strukturisani i polustrukturisani tipovi projekata. Za prvi i drugi razred je najprimereniji takozvani polustrukturirani tip projekta, gde nastavnik daje ograničen izbor tema, u velikoj meri definiše metodologiju rada i sam određuje koje će materijale dati đacima, a koje će oni sami pronaći. Sve sadržaje treba realizovati kroz različito tematsko povezivanje u igri ili funkcionalnoj aktivnosti koja zadovoljava interesovanje i potrebe deteta na mlađem školskom uzrastu. Projektna nastava je usmerena na dostizanje ishoda koji se prvenstveno odnose na logičko i kritičko mišljenje kao i pripremu učenika za lako snalaženje u svetu tehnike, tehnologije i računarstva, kako u svakodnevnom životu, tako i u procesu učenja. Kroz ovakav način rada će se razvijati međupredmetne kompetencije koje su eksplicitno definisane i u koje, između ostalih, spadaju timski rad, rešavanje problema, saradnja, preduzetništvo.

U praksi, u prvom i drugom razredu preovladavaju odeljenski projekti, u koje su uključeni svi učenici jednog odeljenja. U praksi se na početku realizuju manji i kraći projekti, kako bi učenici i učitelj imali priliku da na jednostavnijim primerima i u kraćem vremenskom periodu zajednički prođu kroz sve faze rada u projektu. Projektna nastava na taj način umrežava znanje, veštine, stavove iz različitih područja. U praksi, pre nego što se započne realizacija projektne nastave, učenici se obučavaju za rad na takvim zadacima, kroz neku vrstu demonstracije, odnosno model-projekta. Prvi korak je izbor teme. Već na ovom prvom koraku, učitelj mora upoznati učenike s pojmom projekta, mogućim pravcima istraživanja na projektu, kao i s veštinama i novim podacima-činjenicama koje može doneti određeno istraživanje. Tema projekta određuje i koji će se tip projektne nastave provoditi, individualni ili grupni. Nakon izbora teme, sledi definisanje ciljeva i zadataka projekta u kojem nastavnik mora voditi računa o određivanju obrazovnih postignuća koja se projektom moraju steći, a učenici ih definišu s različitih stajališta. Sledeći korak je izrada istraživačkog plana, iz kojeg mora biti vidljivo mesto i vreme provođenja istraživanja, te materijali i metode koji će biti korišćene u izradi projekta. Nastavnik treba da vodi računa da planirane metode budu naučno utemeljene, savremene i praktički provedive, da budu primerene dobi učenika, da nisu štetne po okolinu, da se njima ne nanosi bol životinjama ili da ne zahtevaju od učenika dovođenje u neprimerene situacije. Sledeći važan korak u realizaciji projekta je prikupljanje podataka, relevantnih za istraživanje. Zatim sledi eksperimentisanje, pa posmatranje rezultata i zatim zajedničko donošenje zaključaka (Kalmar i sar, 2021).

Zaključak

Proučavajući šta deca uče i sa kojim ekološkim sadržajima se susreću u osnovnoj školi i na koji način, otkrila sam da u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja, ekološki sadržaji se često prožimaju kroz skoro sve nastavne predmete. Ipak, najviše su zastupljeni u nastavnim predmetima „Svet oko nas” u prvom i drugom razredu i „Priroda i društvo” u trećem i četvrtom razredu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Opšti cilj integrisanog nastavnog predmeta „Svet oko nas” jeste da deca upoznaju sebe, svoje okruženje i razviju sposobnosti za odgovoran život u njemu. Jedan od posebnih ciljeva i zadataka planiran Pravilnikom o nastavnom programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja je razvijanje ekološke svesti. Planirani ciljevi se realizuju kroz konkretne zadatke u prvom i drugom razredu obaveznog obrazovanja sa nedeljnim fondom od po dva časa, što na godišnjem nivou iznosi ukupno po 72 časa. U prvom razredu fond časova nastavnog predmeta „Svet oko nas” kroz koji se uglavnom proučavaju sadržaji vezani za životnu sredinu, čini 10,53% od ukupnog broja časova redovne nastave. Projektna nastava se danas smatra inovativnim oblikom nastave jer menja ulogu učenika i nastavnika u nastavnom procesu. Nastavnik u projektnoj nastavi nije u ulozi predavača koji prenosi informacije učenicima, već raznovrsnim metodama rada i situacijama podstiče aktivnost učenika u procesu učenja. Umesto reprodukcije informacija, fokus se pomera na rad sa informacijama, njihovo biranje, klasifikovanje i prezentovanje (Kilpatrick, 2008). Takođe, otvara im se mogućnost za veću primenu novih nastavnih tehnologija. Sve ove mogućnosti ih izmeštaju iz uloge predavača u ulogu koordinatora i organizatora nastave. Uloga učenika se takođe menja na način koji omogućava učenicima da: koriste različite izvore znanja, tragaju za rešenjima postavljenih problema, upražnjavaju istraživačke aktivnosti, uče u manjim vršnjačkim grupama, saraduju sa nastavnicima drugih predmeta ili stručnjacima za određenu oblast iz drugih profesija, postavljaju pitanja i aktivno traže odgovore na njih, kreiraju sopstvena značenja odgovora koje su pronašli. Da li će projektna nastava biti izazov ili teškoća za nastavnike zavisi od spremnosti svih aktera škole da se upoznaju sa svim vidovima ovakve edukacije.

Literatura

- Andevski, M., Kundačina, M. (2004): Ekološko obrazovanje. Užice: Učiteljski fakultet.
- Andić, D. (2016): Školski okoliš u funkciji odgojno-obrazovne prakse rada učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Rasprave i članci, 287-300.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Decleris, M. (2000). The law of Sustainable Development-general Principles. European Commission Luxembourg: Environment Directorate-general Office for Official Publications of the European Communities.
- Eret, L. Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. Metodčki ogledi, 19(1), (2012): 143-161.
- Forbes, S. H. (2016). Values in holistic education. In rd Annual Conference on Education, Spirituality and the Whole Child at the Roehampton Institute, London (Vol. 28).
- Gardner H., (2013). Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York: Basic Books.
- Gifford, R., & Sussman, R. (2012): Environmental attitudes. In S. Clayton (Ed.). Handbook of environmental and conservation psychology. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gough, S. & Scott, W. (2007). Higher Education and Sustainable Development: Paradox and Possibility, London i New York: Routledge.
- Hotchkiss, E. A. (2004), The project method in classroom work, Boston, New York Ginn and company.
- Jickling, Bob i Wals, Arjen E. J. (2002), "Sustainability" in higher education: from doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning, u: International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 3, No. 3, 2002, str. 221–232.
- Kalmar, L., Pinter Krekić, V., Major, L. (2021): Stavovi budućih pedagoških kadrova o održivom razvoju, *Nastava i vaspitanje*, Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 2021, 70(2), 147-164 ISSN 0547-3330.
- Kilpatrick, W. H. (2008). The Project Method. Teacher College Record, 19, 319-335 10.
- Knoll, M. (2007). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. Journal of Industrial Teacher Education, 43(3).
- Köck, P., & Otto, H. (2009). Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth: Ludwig Auer Verlag.
- Lim, S.M.-Y & Genishi, C. (2010): Early Childhood Curriculum and Developmental Theory. International Encyclopedia of Education (Third Edition).

- Lilić, S., Drenovak-Ivanović, M. (2014). *Ekološko pravo*. Beograd: Pravni fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Maletaški, T. (2018). *Održivi razvoj kao sadržaj visokoškolskog obrazovanja*. Doktorska disertacija, Niš: Fakultet zaštite na radu.
- Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. U: Nastavnički suputnik. Uredio: Boris Drndarić. Zagreb: Znamen. 188–225.
- Milosavljević, Z. (2009). Obrazovanje i održivost ekološke svesti. *Nastava i vaspitanje*, 54(2-3), 280-287.
- Milešević, T. (2013): Ekološko obrazovanje i stvaranje ekološke svijesti. Naučno stručni časopis Primus, (5), 186-191.
- Mitić, Lj. (2015): Značaj nastave prirode i društva za ekološko vaspitanje i obrazovanje učenika. *Godišnjak učiteljskog fakulteta u Vranju*, 6 (141-149): Učiteljski fakultet u Vranju.
- Milutinović, S., Nikolić, V. (2014). Rethinking higher education for sustainable development in Serbia: An assessment of Copernicus Charter principles in current higher education practices, *Journal of Cleaner Production*, Elsevier, Volume 62, pp.107–113.
- Milfont, L. T. & Duckitt, J. (2010). The environmental attitudes inventory: A valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 80-94.
- Nikolić, V. (2013). *Obrazovanje i zaštita životne sredine*. Beograd Zadužbina Andrejević.
- Nikolić, V., Vasović, D. (2015). Tailor made Education: Environmental vs. Energy Security and Sustainable Development Paradigm, in: Comprehensive Approach as "Sine Qua Non" for Critical Infrastructure Protection & Managing Terrorism Threats to Critical Infrastructure Challenges for South Eastern Europe, IOS Press, Amsterdam (Netherlands), Berlin, Tokyo, Washington, Volume 39, pp.201-215.
- Pavlović, M. (2002). Resursi i ekologija. Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“.
- Petrović, N. (2009). *Ekološki menadžment*. Beograd: Fakultet organizacionih nauka.
- Perić Prkosovački, B. (2012). Primena edukativnih programa za mlade kao mogućnost inoviranja vaspitno-obrazovnog procesa u školi. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 25(3), 129-137.
- Peters, R.S. Woods, J.& W.H.Dray. (1980). Aims of education: a conceptual inquiry, in: R.S.Peters (ed.): *The philosophy of education*. Oxford: Oxford University press.
- Scott, H. F., & Robin, A. M. (2014). What holistic education claims about itself: an analysis of holistic schools' literature. In American Education Research Association Annual Conference. Fox W., (1995). *Toward a Transpersonal Ecology*, Albany, NY; SUNY Press.

- Sutherland, W. J. and Hill, D.A. (1995). *Managing Habitats for Conservation*. Cambridge University Press.
- Sutherland, W. J. (2000) *The Conservation Handbook: Research, Management and Policy*. Blackwell.
- Stevenson, J. A. (2000). *The project method of teaching*. New York: The Macmillan Company.
- Stanišić, J. (2009): Angažovanost učenika u ekološkim aktivnostima u školi. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja* (195-210): Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu.
- Stanišić, J. M. (2016). Karakteristike časova ekološkog obrazovanja u osnovnoj školi. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 29(4), 87-100.
- Stern, P. (2000): Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407-424.
- Šehović, S. i saradnici (2008): Ekološko obrazovanje u funkciji zaštite i unapređenja životne sredine. *Tehnika i informatika u obrazovanju*, TIO, str. 221-235.
- Šehović (2012): Uloga ekološkog obrazovanja u zaštiti i unapređivanju životne sredine. *Časopis za regionalnu saradnju*, 7-15.
- Vasović, V. (2005): Etičko-ekološka edukacija. Festival kvaliteta, 32. Nacionalna konferencija o kvalitetu, 32-37.
- Vujović, M., Vidosavljević, S. (2015). Komparacija sadržaja ekološkog vaspitanja i obrazovanja u nastavi prirode i društva u programima Crne Gore i Republike Srbije. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, (9), 247-262.

ABSTRACT

After the bloom period of school gardens in the 19-20th Century, the Hungarian school garden movement has a new progression with sustainability education, and the number of school and kindergarten gardens is growing exponentially. Apart from sustainability education other various aims support the many best practice examples. Knowledge sharing is based on networking (Hungarian School Garden Network) in the Carpathian Basin. With the aim of establishing new gardens and developing older ones, the School Garden Development Programme of the Ministry of Agriculture was launched in 2019. Training for school garden pedagogy appeared in teacher and vocational teacher education. Further development is supported by international projects.

Keywords: school garden, garden-based pedagogy, sustainability education, environmental education

ÖSSZEFOGLALÓ

A 19–20. századi agrártársadalom alatti virágkora után a magyarországi iskolakerti mozgalom a fenntarthatóságra neveléssel új lendületet kapott, és az iskolakertek, óvodakertek száma szinte exponenciálisan növekszik. A fenntarthatóságra nevelés melletti változatos célokra alapozva sok jó gyakorlat működik, ezek tudásmegosztását Kárpát-medencei lefedettségű hálózatosodás (Iskolakert-hálózat) segíti. Újabb kertek kialakítására és korábbiak fejlesztésére több kis program mellett 2019-ben elindult az Agrárminisztérium Országos Iskolakert-fejlesztési Programja. Az iskolakerti munkára való felkészítés megjelent a pedagógusképzésben és -továbbképzésben is, a további szakmai fejlődést pedig nemzetközi együttműködés támogatja.

Kulcsszavak: iskolakert, kertpedagógia, fenntarthatóságra nevelés, környezeti nevelés



**HALBRITTER ANDRÁS
ALBERT**

Széchenyi István Egyetem Apáczai
Csere János Kar és Iskolakertekért
Alapítvány, Győr
halbritter.andras@sze.hu

AZ ISKOLAKERTEK HELYZETE MAGYARORSZÁGON I

School gardens in Hungary

Stanje školskih vrtova u Mađarskoj

¹ A tanulmány előadás formájában elhangzott a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar által szervezett Fenntartható örökség elnevezésű konferencián 2021 novemberében.

1. Az iskolakert meghatározása

Az iskolakertet, iskolakerti nevelést sok félreértés övezi, mind a célokat, mind a tevékenységeket, mind a részt vevő gyermekek életkorát tekintve. E tanulmányban az Iskolakertekért Alapítvány meghatározását vesszük alapul, mivel a mai iskolakertekben a gyermekek aktív bevonása és a pedagógiai munka követelménye megkerülhetetlenül szükséges. E szerint: „az iskolakert bármilyen gyermekközösség (többségében óvodai, iskolai) rendszeres és értelmező tevékenységével gondozott, oktatás-nevelés és felüldülés céljával művelt kert”. A neveléstörténetben az iskolakertek fő célja a kertészetre és általában a munkára nevelés volt kezdetben, jellemző megnevezésként hazánkban a tankert, gyakorlókert, oktatókert is használatos volt. Mára ezek mellett változatos, új tanulási és nevelési célok jelentek meg, váltak hangsúlyossá. Ezek a teljesség igénye nélkül: környezeti és fenntarthatóságra nevelés; öngondoskodásra és együttműködésre nevelés; egészségnevelés, élménypedagógia; a valóságra épülő, jelenségalapú, tapasztalati, cselekvésorientált tanulás; mezőgazdasági pályaeorientáció. Az iskolakert minden korosztálynak lehetőséget nyújt megtanulni a kerttel, ezáltal a természeti környezetünkkel bánni, azt gondoskodó módon védeni, művelni. E lehetőség élepszakaszokon átnyúló, hosszabb folyamatban teljesezhet ki, már kisgyermekkortól kezdődően. Így a bölcsődei és óvodai kertek is iskolakerteknek tekinthetők (Halbritter, Máttyás és Pauliczky, 2018).

1.1. Történeti visszatekintés

Az iskolakertek gondolatának első felvetését Comenius Didactica Magna című (1992) pedagógiai művében találhatjuk meg: „...kívül pedig tartozzék az iskolához nem csupán

szaladgálásra és játékra szolgáló térség [...], hanem valamelyes kert, ahova időnként bebo-
csátjuk őket, hogy szemük legeljen a fák, virágok, füvek szemléletében. Ha így rendezzük
el a dolgokat, nem jelent kevesebb örömet iskolába járni, mint ahogy a vásárba szokás, ahol
mindig azt remélik, hogy valami újat fognak látni és hallani”. Ez a kert-idea még csak a
pihenést, kikapcsolódást szolgálta. Pestalozzinál már tevékeny iskolakert-gondozást talál-
lunk, melynek fő célja a munkára nevelés volt, a kéz, a fej és a szív kiművelésének elve alap-
ján. A neveléstörténetben filantrópoknak nevezett Basedow, Trapp, Salzmann (elsősorban
Rousseau hatására) a kertben fontos oktatási helyszínt láttak.

Mária Terézia 1777. évi Ratio Educationis rendelete – németesítő törekvései ellenére –
számtalan, a magyar nemzet szempontjából is előremutató elemet tartalmaz. Hatására a
tananyagban megjelenik a közvetlen hasznosság, az utilitarizmus elvének érvényesítése.
Ekkorra már világossá vált, hogy a nemes ifjak számára előnyös barokkos latinos-jogász-
ismeretek – amelyeket a hagyományos kollégiumok nyújtottak – szükségesek ugyan, de
kiegészítésre szorulnak. Ezek mellett fontos volt a jövődó életvitelben közvetlenül hasz-
nos ismeretek elsajátítása is, mint például a gazdálkodás tudományáé, és ezzel összefüg-
gésben a természetrajz, a földmérés megismerése (Pukánszky és Németh, 1999). A felvilá-
gosodás és a természettudományok iskolai felértékelődését Magyarországon Mitterpacher
Lajos (1734–1814) életműve mutatja legvilágosabban. Európai műveltségű természettudós
és iskolateremtő pedagógus volt, aki a magyar tudományegyetemen évtizedekig oktatta a
természetrajz és a mezői gazdaságtan tantárgyait (Rapaics, 1935). Ismerte a hazai termé-
szeti adottságokat, a gazdasági és társadalmi lehetőségeket, ennek fényében a tudomány
eredményeit a köz javára igyekezett a gyakorlatba átültetni (Ballenegger és Finály, 1963).
1777-ben jelent meg híressé vált tankönyvének, az *Introductio in physicam plantarum*
historiam első növénytani része, amit az 1777-es Ratio Educationis szellemében írt a kirá-
lyi akadémiák filozófiai tanfolyamainak. A második rész a szántóföldi növénytermesztést
tárgyalja a talajelőkészítéstől, a talaj termőképességének javításán keresztül a vetés, aratás
és cséplés bemutatásáig. Külön kitér a rétek gondozására és a kártevők elleni harcra. A har-
madik részt a konyha- és virágkertészetnek szentelte, ebben is nagy hangsúlyt kap a talaj-
művelés, majd a különböző veteményfajták bemutatása következik. A befejező, negyedik
rész a melegágykészítést, a gyümölcsöskertek gondozását mutatja be az oltástól a leszedett
gyümölcsök helyes tárolásáig (Halbritter és mtsai, 2019). Egyetlen műve olvasható magya-
rul: A szederjfa és a selyem bogár neveléséről való oktatás, melyet a falusi oskolának szá-
mokra című, ami 1805-ben Budán jelent meg (Mitterpacher, 1805: 20–21). Szintén a Ratio
Educationis szellemében született meg 1780-ban az első ismert hazai iskolakert: Tessedik
Sámuel szarvasi „gyakorlati gazdasági iskolája” (1. ábra). Pestalozzi személyes hatására lé-
tesült 1828-ban az első magyar óvodaként ismert kisgyermekiskola, amelyben Brunsvik
Teréz kertet is kialakított (Gellér, 1994) és bevezette a Pestalozzi által kidolgozott beszéd-
és értelemgyakorlatokat (*Anschauungsunterricht*) is (Pukánszky és Németh, 1997).



1. ábra: Tessedik egykori gyakorlati gazdasági iskolája Szarvason, 2019-ben. Azóta a Déli Evangélikus Egyházkerület megkezdte a felújítást

A kiegyezés után, amint nemzeti hatáskörbe került az oktatás irányítása, rögtön elindult egy olyan oktatásfejlesztő munka, aminek mérföldköve a népiskolai törvény megszületése volt. A törvény igyekezett az oktatást a gyakorlati élethez, így a gazdálkodáshoz is közelíteni, amit a tantárgyi szerkezet is tükröz, így előír kertészeti ismereteket is magukba foglaló tárgyakat, mint: természetrajz, illetve gyakorlati útmutatások a mezei gazdaság és kertészet köréből az elemi népiskolában, a felső elemiben természettan és természetrajz (különös tekintettel a kertészetre és női foglalkozásra) a lányoknak, mezei gazdaságtan alapvonalai a fiúknak (Anonymus, 1868).

Tanítóképzőkben kötelező jelleggel írta elő gyakorlókertek létesítését és a tanítójelöltek felkészítését: „Tanítóképezdék: [...] 83. § A tanintézethez legalább 2 holdnyi kertnek kell csatoltatni, hogy a növendékek a földmivelésben, a gyümölcs- és szőlőtermesztésben, gyakorlati oktatást is nyerjenek. [...]”

88. § Kötelezett tantárgyak: [...]

i) Természettudományok és azoknak a földmivelésre és iparra való alkalmazása;

k) Gazdaságtan, gazdasági és kertészeti gyakorlatokkal; [...];

111. § A tanítónőket képező intézetek kötelees tantárgyai: [...]

i) természettan és természetrajz, (különös tekintettel a kertészetre és a női foglalkozásra, p. o. a főzésre)”

A rendelkezés támogatására Graszel János és Horváth József szerkesztésében és kiadásában folyóirat indult *Az iskolakert: A népiskolai tanügy reformját célzó havi közlöny* címmel 1887-ben, de sajnos 1889-ben megszűnt. Rövid ideje alatt a mezőgazdasági kultúra fejlesztését, az okszerű kertészet elterjesztését szolgálta (Ackermanné Kelő, 2011). A címadás egyértelműen utal arra, hogy a lapalapítók az iskolareform szimbólumának látták az iskolakertet. Az 1930-as években már sok iskolához tartozott iskolakert, és a helyzet (világszerte hasonló tendencia részeként) csak a mezőgazdaság (nálunk az 1950-es években megindult) ún. zöld forradalma: a gépesítés, kemizálás következtében változott. A mezőgazdasági élmunkaigény csökkenésével csökkent az iskolakertek száma is (amellett, hogy sok iskolakert megszakítás nélkül működött tovább). Az 1980-as (Magyarországon az 1990-es) évektől a fenntarthatóság, az egészséges ételmszer fontossága, az ételmszer-tudatosság is olyan szempontok lettek, amelyek a pedagógustársadalommal újra felfedezték az iskolakert nyújtotta lehetőségeket, és e nevelési célok hozták el a mozgalom újjászületését. Az új iskolakertek közül elsőik a Waldorf-iskolák kertművelés tárgyához több intézményben kapcsolódó iskolakertek.

1.2. A 2018. évi országos iskolakert-felmérés

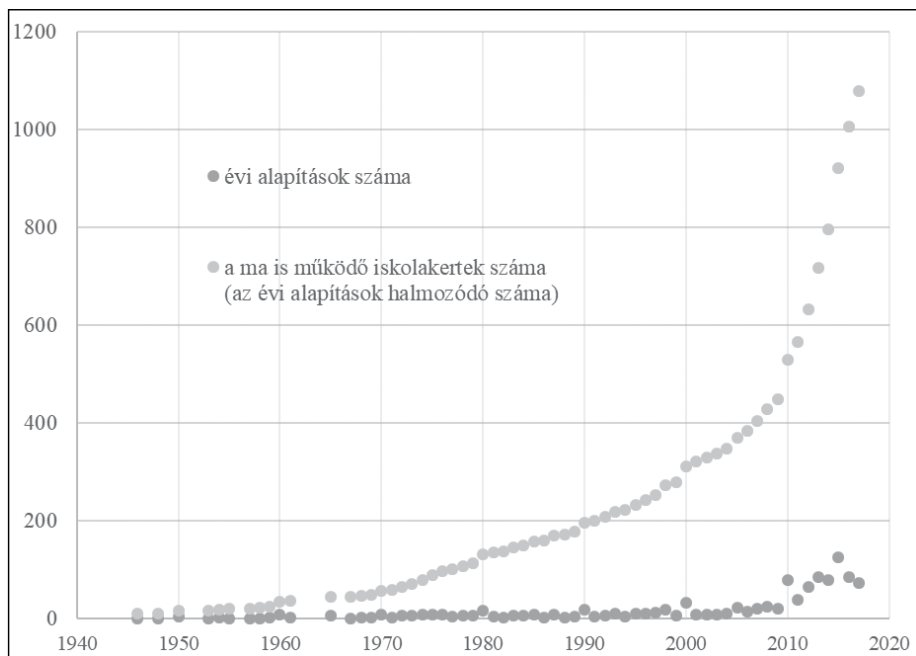
Regionális előzetes kutatások után Magyarország Országgyűlése és az Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkársága megbízásából, az Iskolakertekért Alapítvány előkészítésével és feldolgozásával két felmérés történt meg:

1. kötelező adatszolgáltatás az állami, a 2013. évi átszervezések után tankerületi fenntartású iskolai intézményeknél, a tankerületeket vezető Klebelsberg Központ szervezésében;

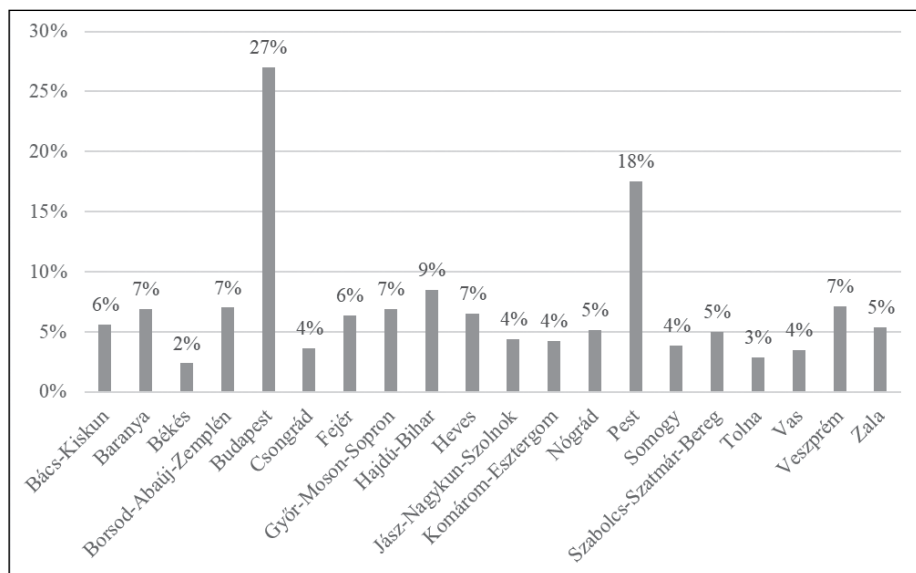
2. önkéntes adatszolgáltatás az Oktatási Hivatalnál nyilvántartott összes, az előző adatszolgáltatásban nem érintett intézménynél és tagintézménynél (ún. feladatellátási helynél).

A kérdőívek átvettek kérdéseket egy Baden-Württemberg államban használt iskolakerti kérdőívből (Alisch és mtsai., 2005). A beérkező, összesített adatok feldolgozása során kiszűrtem a félreértésekből adódó téves információt (például a kérdőívben megadott tevékenységközpontú, de nem méretfüggő iskolakert-fogalom ellenére gyermekek nélkül művelt kert, udvar szerepeltetése iskolakertként). A hazai 5896 közvetlenül neveléssel foglalkozó intézményből (nem számítva ide a többek között tanácsadást, gyógypedagógiai szolgáltatást, iskolaérettségi vizsgálatot nyújtó pedagógiai szakszolgálatokat) 2190 tankerületi, 3706 pedig egyéb (önkormányzati, egyházi, alapítványi, minisztériumi, felsőoktatási intézményhez tartozó stb.) fenntartású. A tankerületi fenntartásúak közül 528 rendelkezik iskolakerttel, míg a többi közoktatási intézménynél ez a szám 500, összesen 1028. Egy intézményen belül több tagiskola, tagóvoda, így több iskolakert is működhet, ami tovább növeli az iskolakertek számát. E szempont alapján külön vettem azokat az oktatási egységeket, melyek azonos, közös intézményi és feladatellátási hely alatt működő óvodát és iskolát foglalnak magukba – hiszen ilyen esetben az óvoda és az iskola udvara is elkülönül egymástól. Az iskolakert-fogalom közösségi hangsúlya miatt nem számítottam külön kertnek, ugyanakkor egy iskola vagy óvoda többféle kerti egységét, például amikor az udvaron is művelnek

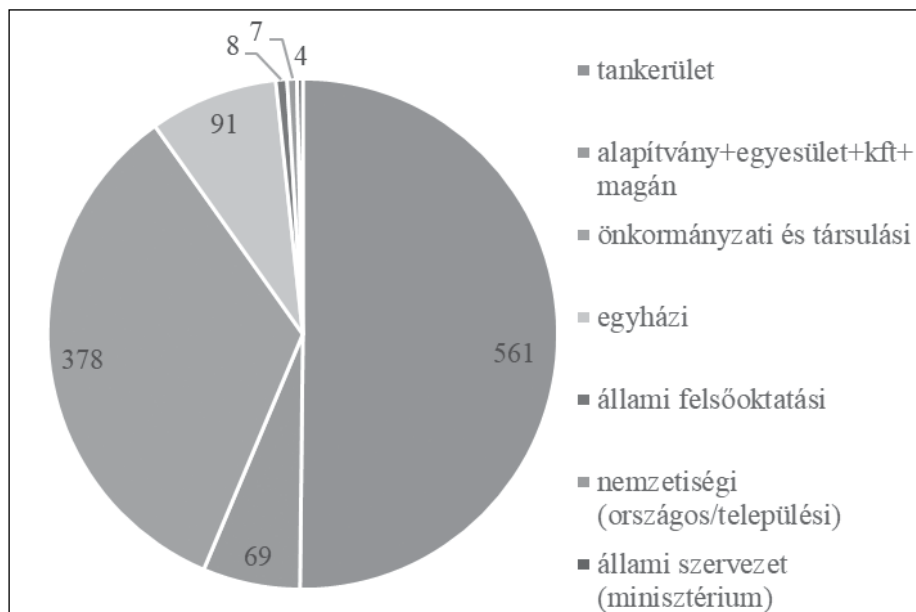
iskolakertet és külső (például önkormányzati) telken is. Ezen iskola- és óvodakertek száma 1118 (melyből 561 tankerületi, 557 egyéb fenntartású). Hangsúlyozom, hogy ezek a számok alulról közelítik a feltételezett valós számot, mivel a nem tankerületi felmérés önkéntes volt: a visszaküldési arány miatt előfordulhatott, hogy egy iskolakert nem került be a mintába, ha nem töltötte ki a kérdőívet. Az 1118 kerttel rendelkező kitöltő közül az alapítás idejét 1086 tudta megadni. Az adataiból látszik, hogy többségük (637) 2010–2018 között alakult meg. Kimondhatjuk, hogy a hazai iskolakert-mozgalom fellendülő szakaszát éli. Az összes (5896) intézmény 18,9%-a (1118) művelt kertet 2018-ban, míg az összes feladatellátási hely (óvodai, iskolai nevelést nem folytató szakszolgálatok nélkül: 13878) 8%-a (2. ábra). Az iskolakert-művelés ma már nem tekinthető elszigetelt jelenségnek.



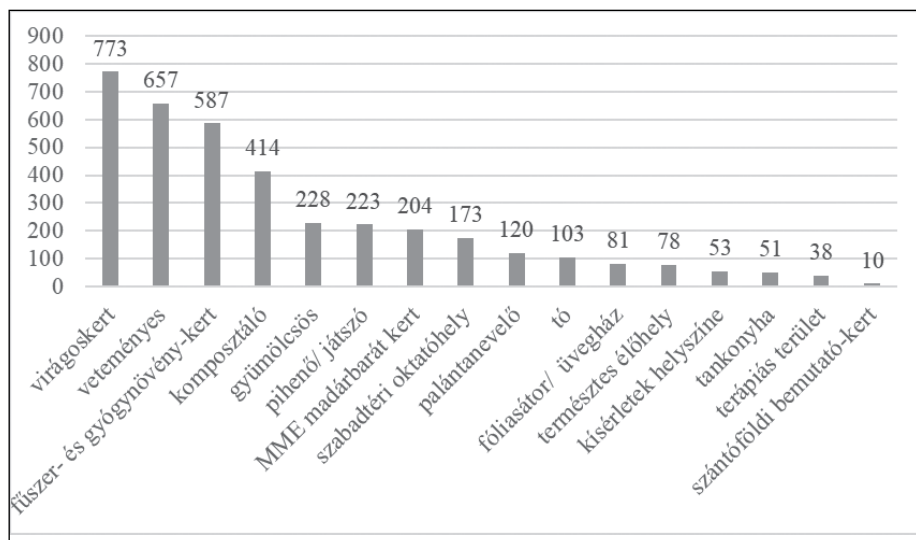
2. ábra: A magyarországi iskolakertek száma, alapítási év szerint



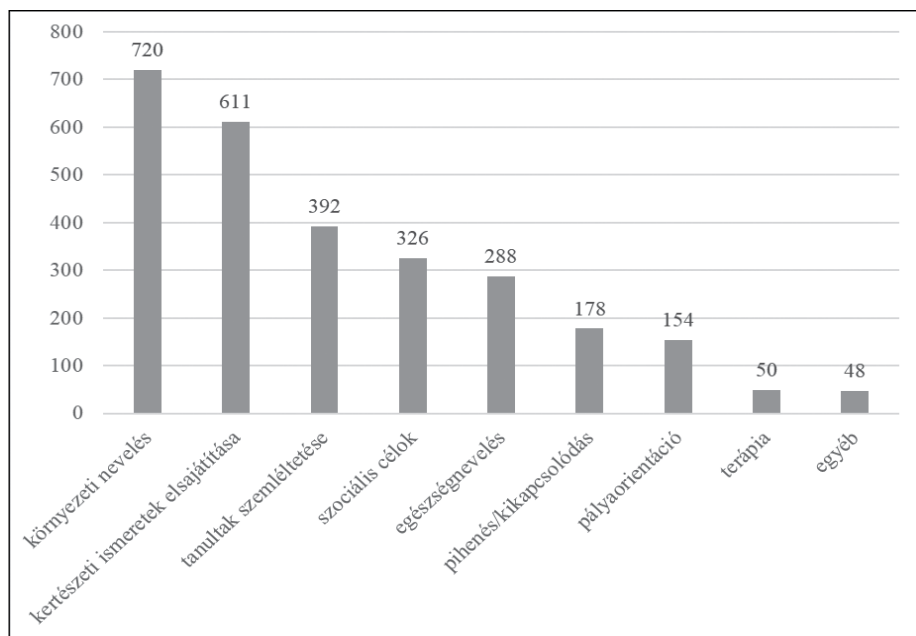
3. ábra: Az iskolakerttel rendelkező tagintézmények aránya (iskolai és óvodai) megyénként



4. ábra: Az iskolakerttel rendelkező tagintézmények eloszlása az egyes fenntartói típusok között



5. ábra: Egyes iskolakerti elemek előfordulási számai



6. ábra: Többszörös választásban megjelölt iskolakerti célok száma

A 3. ábrán láthatjuk, hogy Budapest és Pest megye kiemelkedő arányai mellett minden régióban megtalálhatók az iskolakertek. A fenntartók közti eloszlás alapján nem mondhatjuk, hogy valamelyik típus jelentősen felülreprezentált lenne (4. ábra). Iskolakerti elemek közül a virágoskert, a veteményes-, a fűszer- és gyógynövénykert, a komposztáló a leggyakoribbak (5. ábra). Legfontosabb cél a környezeti nevelés, fenntarthatóságra nevelés Magyarországon is (6. ábra).

2. Iskolakert-fejlesztési kezdeményezések

2.1. A teljes körű iskolai egészségfejlesztés (TIE) tevékenységei

A 2015. évben elfogadásra került Egészséges Magyarország 2014–2020 című stratégia az Alaptörvénnyel összhangban meghatározza a fő népegészségügyi célokat és tennivalókat, melyek közt az egyik kiemelkedően fontos beavatkozás a teljes körű iskolai egészségfejlesztés. „Az egészség a TIE-d is!” szlogennel futó program négy elemének egyike az egészséges táplálkozás megvalósítása (lehetőleg a helyi termelés–helyi fogyasztás összekapcsolásával). A programban 2015 során 36 iskolakert jött létre országsszerte a zöldség- és gyümölcsfogyasztás támogatására.

2.2. Az Iskolakertekért Alapítvány és az Iskolakert-hálózat

Az Iskolakertekért Alapítvány 2015 márciusában került bejegyzésre. A szervezet fő célja az iskolakertek létrejöttének inspirálása, a létrejövő iskolakertek hálózattá szervezése, segítése. 2021 őszére országosan és külhonban – a Kárpát-medence magyar lakta területein – több mint 230 tagúra bővült az Iskolakert-hálózat. Az Alapítvány széleskörű tudásmegosztással és ismeretátadással kapcsolatos feladatot lát el a hálózatot alkotó iskolák számára, kommunikációs felületet biztosít honlapján, illetve hírlevelén keresztül. Az Alapítvány mindezen felül pályázati lehetőségeket (pl. a Nemzeti Élelmiszerlánc-biztonsági Hivatal közreműködésével talajminőség-vizsgálatra vonatkozó pályázat, gazdasági szereplők támogatásával tudásmegosztásra vonatkozó pályázatok stb.) biztosít hálózati tagjai számára, valamint évente Iskolakertekért-díjat is kiosztanak a példaértékűen működő iskolakerteknek. A hálózatban részt vevő iskolák az Alapítvány által évente megszervezett országos találkozón is megismerhetik egymás tevékenységeit, eltanulhatják egymástól a jó gyakorlatokat. A hálózatszervező tevékenység mellett az Alapítvány szakmai műhely jellegű tevékenységeket is végez (szakmai fórumokon képviselő, jó gyakorlatok felkutatása, fórumok, képzések szervezése, kapcsolódás felsőoktatási intézményekhez, illetékes döntéshozókhoz, szakmai szervezetekhez).

2.3. Iskolakert a pedagógusképzésekben

A népiskolai törvényben előírt, tanítóképzésben kötelező, a tanítónőképzésben ajánlott iskolakert mindenhol megszűnt a rendszerváltásig. 2013-ban a győri tanítóképzésben újra kialakítottak egy iskolakertet, ami később választható tárgyként bekerült a tanítón kívül a gyógypedagógus és a szociálpedagógus szakok tantervébe. A Széchenyi István

Egyetem Apáczai Csere János Kar kezdeményező szerepet játszik az iskolakertek ismételt elterjesztésében városi, regionális, országos és európai uniós szinten is (Halbritter, Czimondor, Csenger és Ruppertné Hutás, 2019). 2020-ban a Magyar Agrártudományi Egyetem Kaposvári Campus Gyakorló Óvodája alakított ki óvodakertet, az ott folyó gyermekfoglalkozásokban hallgatók is részt vesznek, de részletes iskolakerti oktatás még nincs. Az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem botanikus kertjében is működik iskolakert, a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola pedig éppen e cikk írása idején tervezi kertjét a már kialakított szabadtéri természettudományi ösvény köré.

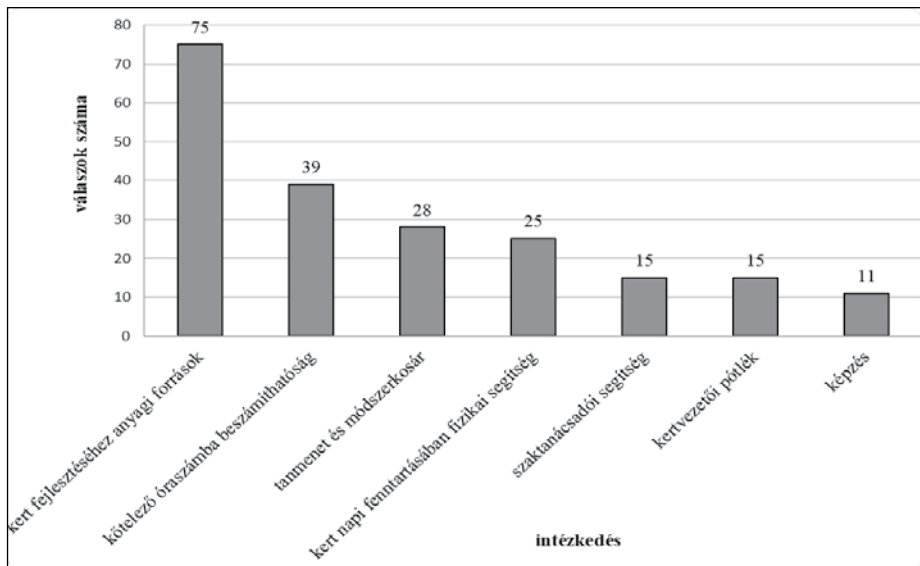
2.4. Földforgatók pilotprogram

A Nógrád Megyei Agrárkamara és a Váci Egyházmegye Caritas (korábban: Váci Egyházmegye Vidékfejlesztési Iroda) az Iskolakertekért Alapítvánnyal tíz Nógrád megyei iskolában hozott létre iskolakertet. A 2018-ban indult pilotprogram célja, hogy hagyományra váljon az ifjúság természetes gyakorlóterepen történő környezeti nevelése, valamint a mezőgazdasági tevékenységet megismerve az ágazati pályaorientációt is segítsék, és a tapasztalatok alapján országosra bővítsék a programot.

2.5. Országos Iskolakert-fejlesztési Program

A 2018-as Országos Iskolakerti Felmérésben, annak nem tankerületi alcsoportjában, 81 intézmény jelezte, hogy nincs iskolakertjük, de szeretnének (Zala kivételével minden megyéből volt ilyen; a tankerületi intézményeknél ilyen kérdésre nem volt mód). Közülük 63-an nem rendelkeztek a Zöld Óvoda, Örökös Zöld Óvoda, Ökoiskola, Örökös Ökoiskola cím egyikével. Közülük (többszörös választásban) 68-an jelölték meg célként a környezeti nevelést, 15-en a mezőgazdasági pályaorientációt. Szükséges segítségként, támogatásként az alábbi gyakorlati sorrendben választották ki az intézkedéseket: 1. a kert fejlesztéséhez anyagi források biztosítása, 2. kötelező óraszámra való beszámíthatóság, 3. tanmenet és módszerkosár, 4. a kert napi fenntartásában fizikai segítség, 5. szaktanácsadói segítség, 6. kertvezetői pótlék, 7. képzés. A felmérés és az Iskolakert-hálózat adatai alapján jól körülményeseké váltak a megszólítható célcsoportok és azok várható igényei, lehetőségei egy projekt megvalósításában való részvételhez.

Az iskolakert-mozgalmat 2018 őszén karolta fel az Agrárminisztérium azzal a céllal, hogy az iskolakertek gondozása közben a gyerekek megtanulják a természeti környezet helyes és tudatos használatát, és a gyakorlatban is kipróbálhatják a tanultakat. Az első kiírást 2019-ben hirdette meg az Agrárminisztérium, közösen az Iskolakertekért Alapítvánnyal, a Váci Egyházmegyei Karitással és a Nemzeti Agrárgazdasági Kamarával (NAK). 2020-ban csatlakozott a Magyar Nemzeti Vidéki Hálózat (MNVH), a Kék Bolygó Klímavédelmi Alapítvány és a Magyar Biokultúra Szövetség. A pályázati kiírások iskolakertek létrehozására, ill. fejlesztésére szóltak (Iskolakerti Alapozó Alprogram), melyet 2020-ban, a 3. ütemben óvodakertekre is kiterjesztettek. Az eddigi három ütemben eddig 167 intézmény, 50 óvoda és 117 iskola vett részt és legalább 20 000 gyermeket érintett. A programban eddig 16 mentorkert jött létre, ahol a fenntartási időszak öt esztendeje alatt többek között nyílt iskolakertként fogadják az érdeklődőket, és évente egy iskolakerti szakmai műhely-



7. ábra: Iskolakertet indítani szándékozók által megjelölt szükséges intézkedések

napot is tartanak. A program sikeresnek és népszerűnek bizonyult, többszörös túljelentkezéssel. Az előzetes kutatásban megjelölt intézkedések közül a kötelező óraszámú beszámíthatóság, kertvezetői pótlék nem került be a programba, részben, mert másik minisztériumot érint, részben költségigénye miatt, a kert napi fenntartásában fizikai segítség pedig szakmai és megvalósíthatósági okokból maradt ki, ez ugyanis a veszéllyel jár, hogy a gyerekek felelős kertfenntartó tevékenysége lecsökken. A kialakítandó minimális ágysterületek kis mérete nem helyez nagy gondot az iskolai/óvodai közösség vállára, és ezt a gyakorlat is igazolta. Az intézmények kerti eszközcsoportot, egy 30 órás akkreditált iskolakerti pedagógus-továbbképzést (egy fő/intézmény részvételével), helyszíni kertészeti és pedagógiai mentorálást kaptak.

Összefoglalás

Az iskolakert-mozgalom magyarországi rohamos fejlődése elégedettséggel töltheti el a szakma képviselőit, a fenntarthatóságra nevelő pedagógusokat. A fejlődés fenntartásáért azonban új tudásra, tudásmegosztásra, szervezésre és támogatásokra van szükség, még akkor is, ha a fejlődést nem akadályozza meg egy világvjárvány. Kiemelten fontos a Kárpát-medence magyarlakta területeinek bekapcsolása a mozgalomba, akár közvetlenül, akár a többségi társadalom intézményeinek közvetítésével. Erre való kezdeményezésként az iskolakert témája megjelent a Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar képzésében, és elkezdődött a Jásen–Köris Egyesület iskolakert-szervező munkája Szerbiában. Romániában Hargita Megye Vidékfejlesztési Tanácsa indította el a Kiskertész Programot, ami gyermekek otthoni vagy iskolai kertészkedését támogatja vetőmagcsomaggal, díjakkal. Elkezdődött az Iskolakert-hálózat szakértőinek kapcsolatkeresése EU-s partnerintézmények, szervezetek felé is. Számptalan módszertani kérdés vár tisztázásra, de az iskolakertek iránti lelkesedés a gyermekek, a szülők, a pedagógusok részéről továbbra is növekszik.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás megszervezésében a magyar Országgyűlés, a Klebelsberg Központ és a magyar Oktatási Hivatal nyújtott segítséget. A publikációt az Európai Unió támogatta az Európai Strukturális és Beruházási Alapok keretében: Intézményi fejlesztések a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében a Széchenyi István Egyetemen. Pályázati azonosító: EFOP-3.4.3-16-2016-00016. Megvalósult továbbá az Európai Unió Erasmus+ programjának (azonosító: 2020-1-DE01-KA203-0057), valamint a Nemzeti Együttműködési Alap (NEAO-KP-1-2021/10-000361) társfinanszírozásával.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ackermanné Kelő K. (2011): Egy lap az iskolakertekért. *Iskolakultúra* 21: 134–140.
- Alisch J., Zabler, E., Bay, F., Köhler, K és Lehnert, H.-J. (2005): Schulgarten und naturnah gestaltetes Schulgelände in Baden-Württemberg – eine empirische Untersuchung. In Lehnert, H.-J. és Köhler, K.: *Schulgelände zum Leben und Lernen*. PH Karlsruhe, Karlsruhe.
- Anonymus (1868): 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. Forrás: <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=86800038.TV> [2021.08.22]
- Ballenegger R. és Finály I. (1963). *A magyar talajtani kutatás története 1944-ig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Comenius J. A. (1992): *Didactica magna*; Seneca, Pécs.
- Gellér Z. (1994): Az óvodakert kialakulása és története a századfordulóig. *Iskolakultúra* 4: 20–23.
- Halbritter A. A., Czimondor K. K., Csenger L., és Ruppertné Hutás K. (2019): Iskolakert a győri tanítóképzésben: régen és ma. In: Baranyiné Kóczy J. és Fehér Á. (szerk.): *240 éves a győri tanítóképzés - Az Apáczai Csere János Kar emlékkönyve*. Universitas-Győr Nonprofit Kft, Győr. 51–62.
- Halbritter A. A., Lanczendorfer Zs., Both M., Fodorné Magyar Á. és Fodor László (2019): A 150 éves Népiskolai Törvény és hatása a természetrajz és gazdálkodási ismeretek oktatására, az iskolakertek elterjedésére. In: Baranyiné Kóczy J. és Fehér Á. (szerk.): *Apáczai Napok Tanulmánykötetei 2018*, 95–99.
- Halbritter A., Mátyás I. és Pauliczky N. (szerk.) (2018): *Iskolakerti kalauz – Útmutató népfőiskolák részére*. Iskolakertekért Alapítvány, Budapest.
-

Halbritter A., Mátyás I. és Pauliczky N. (szerk.) (2018): Iskolakerti kalauz – Útmutató népfőiskolák részére. Iskolakertekért Alapítvány, Budapest.

Mitterpacher L. (1777): *Introductio in physicam plantarum historia*. Buda

Mitterpacher L. (1805): A szederjfa és a selyem bogár neveléséről való oktatás, mellyet irt a falusi oskoláknak számokra. Németből magyarra fordította Spécz Antal. (8-r. 56 l.) Budán. A kir. universitásnak bet.

Pukánszky B. és Németh A. (1999): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Rapaics R. (1935): A természettudomány a nagyszombati egyetemen. *Termtud. Közl.* 77,1–15.

ÖSSZEFOGLALÓ

A dolgozat a tanulás, a motiváció és a halogatás fogalmait járja körül a távoktatás, az online módon megvalósított tanulás tükrében. A Covid-19 okozta pandémia az egész világot olyan kihívások elé állította, amelyek által a bezártság, az izoláció és az interneten keresztüli kapcsolattartás terjedt el. Ez alól az oktatás sem volt kivétel, mely a vészhelyzet által kiváltott távoktatás formáját vette fel. Az online oktatás főként abban tér el a tradicionálistól, hogy elmarad a fizikai jelenléttel párosuló társas kapcsolat és számos lehetőség a segítségkéréssel kapcsolatban is (akár a tanártól, akár a társaktól). Ezért lényeges azt feltárni, hogy az oktatás és a tanulás hogyan módosul ebben az esetben, valamint a motiváció és a halogatás hogyan jelentkezik ilyen körülmények között.

Kulcsszavak: motiváció, halogatás, tanulás, online

ABSTRACT

The paper deals with learning, motivation and procrastination in the mirror of distance and online learning. The Covid-19 pandemics challenged the whole world and we witnessed lockdowns, isolation and internet-aided relationship maintenance. Education was not an exception to this, as it was reshaped into emergency remote teaching/learning. Online education is different from traditional, as it lacks physically present social connection and many opportunities for seeking help (from the teacher/educator or peers). Keeping this in mind, it is important to reveal how education and teaching modifies in this occasion and how motivation and procrastination functions in these circumstances.

Keywords: motivation, procrastination, learning, online

SAŽETAK

Rad se bavi pojmovima učenja, motivacije i prokrastinacije u ogledalu udaljenog podučavanja i onlajn učenja. Pandemija Covid-19 je bila izazov za ceo svet, rasprostranjene pojave su bile policijski čas i izolacija, kao i održavanje odnosa preko interneta. Ni sistem obrazovanja nije bio izuzetak, koji je modifikovao svoj pojavni oblik u vanredno udaljeno učenje i podučavanje. Onlajn učenje se najviše razlikuje od tradicionalnog u tome da u ovoj formi ne postoji direktni, preko fizičkog prisustva ostvaren društveni kontakt, kao ni mnoge mogućnosti koje su povezane sa traženjem pomoći (od učitelja/nastavnika, a i od vršnjaka). Iz ovog razloga je veoma bitno istražiti kako se menja učenje i podučavanje u ovim okolnostima i kako funkcioniše motivacija i prokrastinacija u ovakvim uslovima.

Ključne reči: motivacija, prokrastinacija, učenje, onlajn



**GRABOVAC BEÁTA
NÁMESZTOVSZKI ZSOLT
KALMÁR LAURA
KOVÁCS CINTIA**

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

TANULÁS, MOTIVÁCIÓ ÉS HALOGATÁS AZ ONLINE TÉRBEN¹

*Learning, motivation and procrastination
in the online space*

Učenje, motivacija i prokrastinacija u onlajn prostoru

¹ Tartományi Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Titkárság (2020–2021): 42-451-2825/2020-01: Модел и методе примене учења на даљину на Учитељском факултету на мађарском наставном језику (Model and methods of implementing distance learning at the Hungarian Language Teacher Training Faculty)

A Covid-pandémia az egész világot arra kényszerítette, hogy új működésmódokat, viselkedéseket és szokásokat sajátítson el. A társas távolságtartás, a karantén, az egymástól való elszigeteltség és az otthonmaradás kényszerítő feltétele az oktatási intézmények munkáját is merőben megváltoztatta, egyik napról a másikra. Az órátartást fizikai jelenlétet nélkülöző, egymástól távoli, digitális formában kellett megoldani különböző platformok segítségével (pl. Zoom, Skype, Microsoft Teams), melyek lehetővé tették azt, hogy otthoni környezetből is folytatódhasson az oktatás. Ily módon megvalósulhatott a tananyag átadása videokonferenciák megtartásán, prezentációmegosztás, interaktív előadások tartásán, ppt-k, videók, pdf és egyéb dokumentumok küldésén keresztül a virtuális térben, a fizikai kontaktus elkerülésének feltételét betartva.

Dhawan (2020) szerint a virtuális világ általános előnye a pandémia alatt az, hogy a virtuális eszközök és az internet lehetővé tette, hogy az emberek:

- otthonról is dolgozzanak, videokonferencián keresztül gyűlésszenek,
- a társas távolságtartást a virtuális kapcsolattartás enyhítse,
- megvalósítsák az online tanulást/óratartást.

Az online tanulás – definíció szerint – részben vagy teljes egészében az internethez kötött (Means és társai, 2009). Means és társai (2009) metaelemzése mutatta ki, hogy az online tanulás valamivel hatékonyabb a tradicionálisnál, azzal, hogy az élő és online módszereket ötvöző kombinált oktatás az, amely ezen előnyökhöz vezetett a korábbi kutatási eredmények alapján. Ez a fajta hibrid oktatás egy praktikus útja a tanítás megvalósításának, mivel ötvözi az online és az offline tanítást oly módon, hogy az elméleti órák online, a gyakorlatok pedig élőben valósulnak meg (Mukhtar és társai, 2020).

Dhawan (2020) az online oktatás hátrányaira is rávilágítva kiemeli, hogy a családok eltérő digitális felvérteztsége mélyítheti a szakadékot a tanulók között, csökkentve az előnytelenebb helyzetben levők esélyeit.

Danchikov és társai (2021) szerint a hallgatók készenléte az online oktatásra három tényezőtől függ:

1. az online tanulási mód előnyben részesítése a tradicionálissal szemben a tanulók körében,
2. a hallgatók/tanulók magabiztossága az elektronikus kommunikációs eszközök használatát és az internetkapcsolatot illetően,
3. az autonóm tanuláshoz kapcsolódó képességeiktől.

Az online oktatás/tanulás Dhawan (2020) szerint pozitív és negatív hatásokkal is jár:

1. erősségei/előnyei: rugalmas a használata az időt és a helyet illetően, nagy közönséghez eljuthat, a kurzusok, tartalmak sokasága jellemzi, benne van az azonnali visszajelzés lehetősége;
2. a gyengeségek/hátrányok közé sorolhatóak: a technikai követelmények, a tanulók képességei és magabiztossága, időgazdálkodás, figyelemelterelődés, frusztráció, szorongás, zavarodottság;
3. a lehetőségek: az innováció és a digitális fejlődés, a rugalmas programok kialakítása, a problémamegoldás, kritikai gondolkodás, az alkalmazkodóképesség fejlődése, a korosztály limitálatlansága és az újító pedagógiai megközelítés;
4. a felhasználókat váró kihívások: egyenlőtlen háttér-infrastruktúra, az oktatás minősége, digitális írástudatlanság, digitális elkülönülés, költséges (Dhawan, 2020).

A távoktatás két alapvető formája a szinkron és az aszinkron forma (Ploj Vrtič és társai, 2021): az első azt jelenti, hogy valós időben, valamilyen időbeosztás és órarend szerint, de virtuális módon történik az oktatás, míg a második esetében ppt-k, dokumentumok, előre felvett hanganyagok, videók kerülnek kiküldésre, élőszóban bemutatott előadás és lehetséges szóbeli interakció nélkül.

A pandémia ideje alatt az internet és az említett platformok segítségével nem állt le minden szinten az élet, de megváltozott, specifikus átállásokat igényelt. A tanároknak online előadásokra kellett készülniük, a hallgatóknak, diákoknak pedig azt kellett elfogadniuk, hogy otthoni környezetben hallgassák végig az előadásokat, és később otthon tanuljanak. Az utóbbinak előfeltétele, hogy – nagyrészt csak önmagukra számítva – fenntartsák a saját tanulással kapcsolatos motivációjukat, és magas szinten legyenek az önálló tanuláshoz szükséges képességeik, ún. önszabályozott tanulást végezzenek.

Az önszabályozott tanulás (angolul: self-regulated learning) Zimmerman (2000) szerint célra irányuló öngenerált gondolatokat, érzéseket és viselkedéseket foglal magába. Az ilyen tanulók proaktívan tanulnak, mert „tudatában vannak erősségeiknek és gyengeségeiknek, valamint a személyes célok és a feladathoz kapcsolódó stratégiák vezérik őket”,

és ezek a tanulók állandóan monitorozzák a tanuláshoz kapcsolódó viselkedéseiket az illetően, hogy a célhoz közelebb viszi-e őket, valamint értékeli saját előrehaladásukat is (Zimmerman, 2002, 66). A szerző szerint az önszabályozott tanulás magába foglalja a képességeket, az öntudatosságot, az önmotivációt és a képességek gyakorlatban való használatát.

Az önszabályozott tanulás komponensei (Zimmerman, 2002):

1. a specifikus és közeli célok megfogalmazása, kiválasztása;
2. hatékony stratégiák kijelölése a cél eléréséhez kapcsolódóan;
3. a teljesítmény monitorozása az előrehaladást illetően;
4. a fizikai és társas környezet átstrukturálása annak érdekében, hogy mindez sikeres céléléréshez vezessen;
5. a hatékonyságot és sikerességet biztosító időmenedzsment;
6. önértékelés a használt módszerekkel kapcsolatban;
7. az eredmény okainak beazonosítása;
8. új módszerek bevezetése.

A folyamat három fő fázisa Zimmerman (2002) szerint az előzetes átgondolás (almozzanatok: a feladat elemzése – pl. célmeghatározás; az önmotivációval kapcsolatos személyes hiedelmek – pl. önhatékonyság, vagyis a személyes véleményünk a képességeinkről), a végrehajtó fázis (önkontroll – pl. figyelemirányítás; önmegfigyelés – pl. a tanulásra felhasznált idő feljegyzése), önreflexiós fázis (önítélet – pl. önreflexió; önreakció – pl. elégedettség önmagunkkal). Ezek a folyamatok azt igénylik, hogy állandóan figyeljük önmagunkat, és értékeljük azt, hogy megfelelő-e az előrehaladás.

Arra fókuszálva, hogy a gyakorlatban a távoktatás hogyan realizálódott, Ploj Vrtič és társai (2021) kutatása azt mutatta meg, hogy a távoktatás *bárhol és bármikor* jellemzői közül a *bárhol* kritérium valósult meg Szlovéniában, mivel a szinkron oktatás dominált videokonferencián keresztül. Eredményeik arra is rámutattak, hogy ebben az esetben a kisebb csoportokkal valósítható meg az egyénre szabott munkamód.

A tanulás eredményességére a motiváció szintje is lényegesen kihat. Keller 1983-as (Keller, 1983 alapján Kim és Frick, 2011) ARCS modellje (attention – figyelem, relevance – jelentőség, confidence – önbizalom, satisfaction – elégedettség) azt feltételezi, hogy a tanítás akkor motiváló, ha felkelti a tanuló figyelmét és fenntartja azt (a feladatba való bevonódáson keresztül), olyan tartalmakat és tanulási folyamatokat foglal magába, amelyeket a tanuló fontosnak ítél meg, növeli a tanuló önbizalmát (önhatékonyság), növeli a tanuló (meg)tanultakkal kapcsolatos elégedettségi szintjét. Ezekre a mozzanatokra érdemes a távoktatás során is odafigyelni, még inkább hangsúlyozni őket.

Az önirányított e-learning folyamatával kapcsolatban ugyanis Kim és Frick (2011) a kurzus alatti motivációt vizsgálva az találták, hogy ennek legjobb előrejelzője a kurzus kezdetén jelenlévő motiváció, amit pedig a kurzus (személyes) jelentősége, fontossága ha-

tározott meg. Lényeges mozzanat emellett, hogy mennyire érezzük önmagunkat kompetensnek a digitális eszközök használata terén. Az e-learninghez kapcsolódó magas motiváció akkor marad fenn, ha a felhasználó:

1. a saját életével kapcsolatban fontosnak éli meg a tanult/tanulandó tartalmakat;
2. megfelelő technológiai tudással rendelkezik;
3. motivációs szintje magas a kezdetekkor és a kurzus alatt;
4. az e-learninget úgy éli meg szubjektív szinten, mint neki valót és megfelelőt.

Francis és társai (2019) a tradicionális és az online oktatást összehasonlítva nem találtak jelentős különbséget a motiváció szintjében. De kutatásukban az online oktatásban résztvevő személyek alacsonyabb osztályzatokat kaptak, kevesebb átmenő jegyet és gyakrabban hagyták el az oktatási intézményeiket, mint a hagyományos módon tanuló társaik, és ez főként a felnőtt hallgatókra volt igaz. A szerzők ugyanakkor fiatalabb tanulók (egyetemisták) esetében azt találták, hogy nem preferálják az online oktatási környezetet, mert a tanárral mint vezetővel és a társaikkal szeretnek dolgozni, nem egyedül.

Aboagye és társai (2021) a Covid-pandémia alatti online oktatás jellemzőit vizsgálták. A távoktatáshoz kapcsolódóan a hozzáférési mozzanatot (pl. internet-hozzáférés, egyes digitális eszközök inkompatibilisek a programokkal) és a társas mozzanatot (pl. az online tanulás túlságosan egyszemélyes, egyéni aktivitás, kizárja a csoportmunkát) emelik ki lényegesen eltérő hatásokként a tradicionális oktatáshoz viszonyítva, valamint azt, hogy a hallgatókat felkészületlenül érte ez a helyzet a pandémia alatt.

Mukhtar és társai (2020) szerint az online tanulás rugalmas és hatékony, és egyben az önirányított tanulást fejleszti a hallgatóknál. Hátrányként a gyakorlati oktatás megvalósítása jelent meg kutatásukban, mert ebben az esetben szükséges a helybeni és élő megvalósítás, a lépések elpróbálása. Egy másik, nehézséget jelentő mozzanat, hogy az oktató nem tudja megfelelően követni, hogy a hallgatók értik-e az anyagot.

A tanárok is kihívások elé néznek ebben a folyamatban: a kommunikatív és digitális kompetencia magas szintje alapelvárás (Mukhtar és társai, 2020), és az is fontos, hogy gyakran kapjanak feladatot és kérdéseket a tanulók/hallgatók, hogy ne lankadjon a figyelmük.

Halogatózás

A halogatózás során önszántunkból elhalasztunk korábban megtenni szándékozott cselekvéseket, és ennek a későbbiekben a kárát látjuk (Steel, 2007). A halogatózásnak több fajtája létezik. Az aktív és a passzív halogatózás (Steel 2007-ben ezeket pozitív és negatív halogatózásnak nevezi) között a különbség abban rejlik, hogy az első „kártékony és nem szándékos”, míg a második „a hatékonyságot nem szükségszerűen gátló, tudatos döntésben gyökerező” aktív halogatózás (Chu és Choi, 2005 alapján Jagodics és társai, 2019, 490).

Steel and Klingsieck (2016) szerint akadémiai halogatásról akkor beszélhetünk, ha elnapolunk olyan feladatokat, amelyek a tanuláshoz kapcsolódnak vagy fontosak e kontextusban valami miatt.

A korábbi kutatások alapján tudni lehet, hogy a halogatás negatívan hat a felsőoktatási eredményességre és a személyes jóllétre, a probléma gyökere pedig az önreguláció hiányosságaiiban rejlik (Steel és Klingsieck, 2016).

A halogatás magja (Steel, 2007) a lelkiismeretesség személyiségdimenzióhoz kapcsolható, melynek aldimenziói az önfegyelem és az impulzivitás. A halogatás okaival foglalkozva a szerzők azt találták, hogy a neuroticizmus és az extraverzió dimenziók hathatnak még jelentősen a személyiség szintjén. A magas neuroticizmussal rendelkezők a szorongás miatt, míg az alacsony neuroticizmussal rendelkezők a túlságos lezsérség és az aggodalom hiánya miatt; a magas extraverzióval rendelkezők a barátkozási vágy túltengése, míg az alacsony extraverzióval rendelkezők az energia hiánya és az elmagányosodás igénye miatt halogatnak. Eredményeik szerint a halogatók domináns személyiségprofilja magas extraverziót és nyitottságot mutat – e személyeknél ugyanis lényeges igény az ingergazdag és változó társas és tárgyi környezet is, az újdonság és a felfedezés.

Beswick, Rothblum és Mann (1988) a halogatást vizsgálva azt az eredményt kapták, hogy a határozatlanság/habozás, az irracionális vélekedések és az alacsony önértékelés pozitívan korrelál azzal az idővel, amely szükséges ahhoz, hogy a hallgatók beadják a beadandót (minél több időre volt valakinek szüksége, annál jobban jellemezte a halogatás), valamint a kérdőíves halogatás-pontszámmal is. A legerősebb hatást az önértékelés, majd a határozatlanság fejtették ki a halogatásra. Jelentős kapcsolatot találtak továbbá a szorongás, a depresszió és a halogatás viselkedéses és kérdőíves mutatói között. Jelentős negatív korreláció jelent meg a végső osztályzat és a kérdőíves halogatás-pontszám között, ami arra utal, hogy ha az oktatási intézményekben felmérnék a halogatás szintjét az egyes hallgatóknál az év elején, még lehetséges lenne a helyzeten javítani különböző stratégiák tanításával, illetve a feladatvégzés szigorúbb monitorozásával.

Hong és társai (2021) a koronavírus kezdete után, a bezártság alatt vizsgálta az önirányított online tanulást a halogatás függvényében. Az önirányított online tanulás konstruktumába sorolták a következő hatot: a környezet strukturálását (a környezeti zavaró elemek kiiktatása), az időmenedzsmentet (a tanuláshoz szükséges idő tervezése), a segítségkérést, a hangulatszabályozást (figyelemelterelő mozzanatok kiiktatása, pl. az egyéb feladatok tanulás előtti elvégzése), az önértékelést (a tanulás előtti hangulat, fáradtság monitorozása) és a feladat-stratégiát (pl. a tanulókkal való előzetes foglalkozás az érthetetlen részek beazonosítása érdekében, a tananyaggal kapcsolatos kérdések megfogalmazása). A halogatást vonásként mérték, a tanulás hatékonyságát pedig a hallgatók maguk értékelték, saját szubjektív megítélésük alapján (pl. az online tanulás alatt lelkileg rosszabbul érzem magam). Eredményeik azt mutatták, hogy azok a személyek értékelték önmagukat a tanulásban kevésbé sikertelenebbnek, akikre magasabb szintű önirányított

online tanulás volt jellemző. A halogatas kapcsolatban állt a tanulás sikertelenségével, és ezt az önirányított online tanulásszint mediálta. A szerzők szerint az önirányított tanulás hat komponensének monitorozása és követése, az online tanulás előtt és után, segíthet és feljavíthatja a tanulás minőségét.

A halogatasást Steel (2016) szerint úgy lehet orvosolni, hogy a lelkiismeretesség személyiségdimenzió belüli működésmódokat célozzuk meg (például az impulzivitást és az önregulációval kapcsolatos nehézségeket), de az egyéni személyiségprofilok feltárásán keresztül arra is fény derülhet, hogy mi az, ami kísértésként jelenhet meg az adott személy életében, ami halogatasra ösztökélhet.

Pelikan és társai (2021) az önszabályozott tanulás, az intrinzikus motiváció és a passzív halogatas kapcsolatát vizsgálták a pandémia alatt középiskolás diákoknál. Eredményeik azt mutatták, hogy azok a tanulók, akik kompetensnek érzik önmagukat, gyakrabban használnak önszabályozó tanulási stratégiákat (pl. a célok megfogalmazását és a tervezést, időmenedzsmentet, metakognitív stratégiákat), belső, érdeklődésvezérelt motiváció jellemző rájuk és kevesebbet halogatnak. Azok a diákok, akik önmagukat alacsony kompetenciával rendelkezőnek észlelték, gyakrabban halogattak. Azok a diákok, akik kompetensebbnek értékelték magukat a távoktatáshoz szükséges képességek, helyzetek, viselkedések terén, azok sikeresebben felvették a harcot ezzel az új helyzettel, jobbak voltak az önálló tanulásban, és élvezték azt, hogy magukra vannak utalva; a távoktatás előnyeit kiaknázták, és esetenként jobb eredményeket értek el, mint a tradicionális oktatás során. Mindkét csoport nehéznek ítélte meg a feladatok követését, az időbeosztást és a határidők betartását, de a magát kompetensnek értékelő csoport sikeresebben működött ebben a helyzetben. Az alacsony kompetenciájú csoport motivációja és önfegyelme alacsony volt, emellett támogatásra volt szükségük a feladatvégzéshez. A kapcsolat hiánya a csoportokban nehezítő körülményként emelkedett ki – a társak és a szinkronizált online oktatás az, amiben nélkülöztek a fiatalok, viszont itt is különbséggént emelkedett ki a kompetens és a nem kompetens csoport között az, hogy a kompetens csoport tagjai gyakrabban keresték a kapcsolatot a diáktársaikkal és az előadóval is.

Következtetés

Következtetésként elmondható, hogy az online oktatás és tanulás olyan kihívásokat állított a tanárok és a diákok/hallgatók elé, amelyek megfelelő feloldásaként új viselkedéseket és szokásokat kellett kialakítani mindenkinek.

Az online környezetben megvalósított tanulási folyamat magasabb szintű önregulációt, önszabályozást és önkontrollt igényel a tanulók részéről, a viselkedés kontrollálása, valamint az idő megfelelő strukturálása is lényeges elemként emelkedett ki a kutatások alapján (Zimmerman, 2002, Pelikan és társai, 2021). Az önszabályozott tanulás tanítható

és gyakoroltatható (Zimmerman, 2002), ezért a pedagógusoknak, de a szülőknek is fontos lenne odafigyelnie, hogy a tanulók/hallgatók e téren is fejlődjenek, és tudatosítsák erősségeiket és gyengeségeiket. Az önszabályozott tanulással kapcsolatban Zimmerman (2002) kiemeli, hogy ez nem egy magányos tevékenység, hanem inkább személyes kezdeményező-készséget igényel, és annak felismerését, hogy ha segítségre van szüksége az egyénnek, akkor különböző forrásokon, módszereken, személyeken keresztül törekedjen kérni azt. A hallgatók a távoktatás során sok esetben magukra utaltak szocio-emocionális téren is, hiányzik a tanteremben megszokott társas és érzelmi támogatás és dinamika (Aboagyé és társai, 2021).

A tervek és stratégiák kialakítása a tanulás lépéseivel kapcsolatban előnyös lehet, de a tanulók halogatási tendenciájának a feltárása, valamint személyiségprofiljaik elemzése (Steel, 2007) segítheti az oktatót abban, hogy milyen feladatokkal és elvárásokkal ösztökélje tanulóit.

Összegzésként elmondható, hogy a távoktatás és a virtuális térben megvalósuló tanítás, majd az ehhez kötött tanulás magasabb önállóságot vár el a diákoktól, hallgatóktól a tanulási aktivitásokkal kapcsolatban, és megfelelő digitális felkészültséget az oktatótól, emellett a motivációs folyamatok és a halogatási tendenciák szigorúbb lekötését annak érdekében, hogy a tanulmányi sikeresség magas szinten maradjon.

Felhasznált irodalom

- Aboagye, E., Yawson, J. A., & Appiah, K. N. (2021). COVID-19 and E-learning: The challenges of students in tertiary institutions. *Social Education Research*, 1-8.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian psychologist*, 23(2), 207-217.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of „Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264., <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3245-264>
- Danchikov, E. A., Prodanova, N. A., Kovalenko, Y. N., & Bondarenko, T. G. (2021). The potential of online learning in modern conditions and its use at different levels of education. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 578-586., <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS1.1442>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.
- Francis, M. K., Wormington, S. V., & Hulleman, C. (2019). The costs of online learning: Examining differences in motivation and academic outcomes in online and face-to-face community college developmental mathematics courses. *Frontiers in Psychology*, 10, 2054., 1-12.
- Hong, J. C., Lee, Y. F., & Ye, J. H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and Individual Differences*, 174, 110673., 1-9.
- Jagodics, B., Kóródi, K., Martos, T., Kőrössy, J. & Szabó, É. (2019). Az aktív-passzív halogatás kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői és módosított struktúrája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(4), 489–505.
- Kim, K. J., & Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 1-23.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Washington, D. C.: Center for Technology in Learning
https://repository.alt.ac.uk/629/1/US_DepEdu_Final_report_2009.pdf
- Mukhtar K, Javed K, Arooj M, Sethi A. Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. 2020;36(COVID19-S4): COVID19-S27-S31. doi: <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>

- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393-418.
- Ploj Vrtič, M., Dolenc, K., & Šorgo, A. (2021). Changes in Online Distance Learning Behaviour of University Students during the Coronavirus Disease 2019 Outbreak, and Development of the Model of Forced Distance Online Learning Preferences. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 393-411.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation*, Academic Press, 13-39.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

ÖSSZEFOGLALÓ

A mai társadalmi elvárások erősen megváltoztak, így könnyen felhasználható, a mindennapi életben hasznosítható tudást, kompetenciákat kell biztosítani az iskolai munka során a tanulóknak. A matematikaoktatás hatékonyságának problémája nagy kihívást jelent mind a gyakorlatban, mind a kutatók számára. Az alsós tanulók eredményességét jelentősen befolyásolja a kiválasztott oktatási stratégia, az alkalmazott munkaformák és módszerek.

Kutatásunkban a különböző tanulószervezési módok alkalmazásának gyakoriságát vizsgáltuk a tanítók körében matematikaórán, illetve a kooperatív tanulóhoz fűződő viszonyukat.

Az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a gyakorló pedagógusok változatos tanulószervezési módot alkalmaznak a tanulók folyamatos motiválása és fejlesztése érdekében, viszont a kooperatív tanulás még nem eléggé elfogadott és alkalmazott tanulási mód környezetünkben. A tanítók többségének véleménye alapján szükség lenne a matematikaoktatás hatékonyságának növelésére és továbbképzések szervezésére a kooperatív tanulóval kapcsolatosan.

Kulcsszavak: matematikatanítás, tanulószervezési módok, kooperatív tanulás, hatékonyság

ABSTRACT

Today's social expectations have considerably changed, so students must be provided with practical knowledge and competencies that can be used in everyday life during school work. The problem of the efficiency of mathematics makes a major challenge both in practice and for researchers as well. The efficiency of students in lower grades is hugely influenced by the chosen educational strategy, the forms of work and the methods used.

In our research, we examined the frequent use of multiple different educational methods among teachers in math lessons and their connection to cooperative learning.

The results showed us that teachers are using multiple different educational methods to continuously motivate students and influence their growth, however, cooperative learning is not yet a sufficiently accepted and used mode of learning in our environment.

Keywords: mathematics teaching, educational organization methods, cooperative learning, efficiency

САЖЕТАК

Današnja društvena očekivanja su se znatno promenila, zato učenicima treba da je obezbeđeno praktično znanje i kompetencije koje se mogu koristiti u svakodnevnom životu kao i tokom nastave. Problem efikasne nastave matematike predstavlja veliki izazov kako u praksi tako i tokom istraživačkog rada. Efikasnost učenika nižih razreda je u velikoj mери под uticajem oдабира образовних стратегија, облика рада и коришћених метода.

Током нашег истраживања, преиспитали смо употребу различитих образовних модела рада међу учитељима током наставе математике и њихову повезаност са кооперативним учењем.

Резултати су нам показали да учитељи користе више различитих образовних модела рада да би непрекидно мотивисали ученике и да би утицали на њихов развој, међутим кооперативно учење још није довољно прихваћен и коришћен начин учења у нашем окружењу. Према мишљењу већине учитеља, било би потребно да се повећа ефикасност математичког образовања, као и да се организују обуке у вези кооперативног учења.

Кључне речи: настава математике, образовни организациони модели рада, кооперативно учење, ефикасност



**KOVÁCS ELVIRA
MAJOR LENKE**

PINTÉR KREKIĆ VALÉRIA

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka
elvira.kovacs@magister.uns.ac.rs
major.lenke@magister.uns.ac.rs
valeria.krekic@magister.uns.ac.rs



A TANULÁSSZERVEZÉSI MÓDOK ALKALMAZÁSA A MATEMATIKA TANÍTÁSÁBAN

*Application of learning organization methods in teaching
mathematics*

*Примена образовних модела рада у настави
математике*

1. BEVEZETŐ

A mai társadalmi elvárások erősen megváltoztak mindannyiunkkal szemben, így könnyedén felhasználható, a mindennapi életben hasznavehető tudást, kompetenciákat kell biztosítani az iskolai oktatás során a tanulóknak.

Korunk társadalmában csapatmunka, kapcsolattartás, hatékony koordináció, munkamegosztás jellemzi a mindennapi élet legtöbb területét, s ezért itt lenne az ideje, hogy az iskolák érzékenyebben tükrözzék a „felnőtt” élet trendjeit (Horváth, 1994).

Fontos, hogy a tanulók az iskolapadokból kikerülve megfeleljenek a társadalom elvárásainak, könnyen feltalálják magukat az életben, leendő munkahelyükön. Fontos, hogy együttműködő, alkotó, problémamegoldó személyiséggé váljanak, s ezt már kisiskoláskorban elő tudjuk segíteni megfelelő támogatással.

A matematikaoktatás és nevelés hatékonyságának problémája nagy kihívást jelent mind a gyakorlatban, mind a kutatók számára. Az alsós tanulók eredményességét jelentősen befolyásolja a kiválasztott oktatási stratégia, valamint az alkalmazott munkaformák és módszerek.

A mai oktatás koncepciója magába foglalja, a célok és a feladatok megváltoztatása mellett, az új tartalmak, módszerek és eszközök rugalmasabb munkaformák bevezetését, valamint az iskola és a tanítás megváltoztatását minden szegmensében. Az ilyen tanítás megvalósítása előfeltétele a tanulók kreatív, érzelmi, esztétikai és egyéb szükségletei kielégítésének, és lehetővé teszi, hogy személyiségként jussanak kifejezésre az oktatásban (Станојевић, 2013).

Abu és Rosini állítása alapján a kezdő matematikatanításban olyan tanulási stratégia alkalmazása szükséges, amely segíti a tanulóknál a kooperációt, a toleranciát, a vitakészséget, az empátiát, a kritikai gondolkodást és a problémamegoldást is. Olyan tanulás az előnyös, amely a sikeres életvezetéshez szükséges kompetenciákat fejleszti (Abu & Rosini, 1997).

A kooperatív tanulás, mint oktatói módszer, lehetőséget nyújt a diákoknak, hogy olyan készségeket fejlesszenek ki a csoportos interakciókban és a másokkal való munkában, amelyekre a mai világban szükség van (Abu & Rosini, 1997).

1.1. A kooperatív tanulás szükségszerűsége

A kooperatív tanulás során a tanulók együttműködve dolgoznak kisebb csoportokban. Ennél a tanulási stratégiánál a tanárnak nincs központi szerepe, nem ő az információ és a tudás egyetlen forrása, aki a tanulók tanulását és magaviseletét szabályozza és közvetlenül irányítja, hanem maguk a tanulók válnak felelőssé saját és társaik előrehaladásáért. A kooperatív tanulás folyamán, a munka sikeressége érdekében, a tanárnak követnie kell, hogy a tanulók eleget sajátítanak-e el az együttműködő munkával a gazdag tartalmi anyagból.

A tanulók különböző tanulási képességekkel rendelkeznek, vannak személyes erősségeik és gyengeségeik. Ez az oktatási stratégia ahelyett, hogy a tanulókat tudásuk szerint csoportosítaná, lehetőséget nyújt a tanulóknak az egyéni készségek és képességek alkalmazására, feltárására, amelyekre a tanulóknak az egyes feladatok során szükségük van.

Schultz (1999) kimutatta azt, hogy a tanulóknak a komplex oktatási csoporttevékenységek eredményeként elért teljesítménye jobb volt a természettudományi tárgyakban annál, amit egyéni munkával értek volna el. A tanulmány szerint azok a diákok, akik csoportokban dolgoztak, sokkal mélyebben értették meg az állítások lényegét azoknál, akik a feladatokat egyénileg oldották meg.

A heterogén csoportokban eltérő képességű tanulók vannak, akik a kooperatív tanulás során segítik egymást, így a közös feladatmegoldás alkalmával a gyengébb tanulók problémamegoldási módot, feladatmegoldási eljárást is tanulhatnak sikeresebb társaiktól.

Mindemellett a heterogén csoportban érvényesülhet a gyengébbek segítségével létrejövő sajátos együttműködés, ami elősegíti a szociális képességek fejlesztését is. A kooperatív tanulás munkára ösztönzi a tanulókat, figyelembe veszi az egyéni különbségeket, és ennek megfelelően különböző nehézségű feladatok összeállítására és megoldására törekszik.

A kooperatív tanulás során csökken a tanulók szorongása, növekszik a tanulási kedv, a közös munka sikeréért érzett felelősség inspiráló, a tanulók a közös eredményeket általában egyéni eredményként élik meg, ezek a sikertényezők motiváló hatásúak. Mindezeket figyelembe véve kutatásunkban lényegében a tanulásszervezési módok alkalmazásának gyakoriságát vizsgáltuk matematikaórán a tanítók körében, illetve a kooperatív tanulás-hoz való viszonyukat.

2. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

2.1. Célkitűzés

A tanítók véleményének és attitűdjének vizsgálata a matematikaórán alkalmazott tanulásszervezési módok gyakoriságáról, a kooperatív tanuláshoz fűződő viszonyukról, illetve a matematikatanítás hatékonyságának fontosságáról a kezdeti matematikaoktatásban.

2.2. A kutatás hipotézisei

A hipotézisek megfogalmazásánál abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a kooperatív tanulás alkalmazása nem eléggé elterjedt környezetünkben. Ennek megfelelően a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: A tanítók változatos tanulásszervezési módot alkalmaznak munkájuk során, s a kooperatív tanulás kevésbé elterjedt munkaforma.

H2: A tanítók szeretnék jobban megismerni a kooperatív tanulásszervezési módot.

H3: A tanítók véleménye szerint szükséges a matematikatanítás hatékonyságának a javítása a kezdő matematikaoktatásban.

2.3. Az empirikus vizsgálat felépítése

I. A kutatás első szakaszában az alsó tagozatos tanítók véleményének vizsgálatára került sor, egy háromrészes kérdőív segítségével.

1. először a matematikaórán alkalmazott tanulásszervezési módok gyakoriságának a vizsgálatára került sor;
2. a következő lépés a kooperatív munkával kapcsolatos pedagógiai képzéseken való részvétellel kapcsolatos attitűd volt;
3. végül a matematikaoktatás hatékonyságával kapcsolatos attitűd vizsgálata következett.

II. A kutatás második szakaszában az alsó tagozatos tanulók felmérésére került sor négyrészes kérdőív alkalmazásával. Az alsó tagozatos tanulók körében elvégzett mérés lépései:

1. először a kiinduló állapotok vizsgálatára került sor, amely az alsó tagozatos tanulók matematikai tudását, eredményeit és attitűdjét vizsgálta;
2. a következő lépés a kooperatív munka alkalmazására épülő pedagógiai kísérlet megvalósítása volt, ahol a tanulók teljesítményének változását kísértük a kooperatív tanulás alkalmazásával;

3. a kísérletet követően került sor a kísérlet hatásainak vizsgálatára;
 4. második mérésre is sor került az első finális mérést követően öt hónappal, a megszerzett tudás tartósságának vizsgálata érdekében.
- Ez a tanulmány a kutatás első szakaszának eredményeit mutatja be.

2.4. A tanítók körében elvégzett kutatás módszertana

2.4.1. A mérőeszköz

A felmérésben a kérdőíves adatfelvétel módszerét alkalmaztuk. A kérdéseket 2 részre oszthatjuk a vizsgált területeknek megfelelően:

1. szakasz: a kísérletben részt vevő pedagógusok háttéradatainak vizsgálata (4 item)
(1) *nem*, (2) *tanításban eltöltött évek száma*, (3) *környezet*, (4) *végzettség*
2. szakasz: a vizsgált pedagógusok viszonya a kooperatív munkához (5 item)
 1. *Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt tanulászervezési módot matematikaóra során?*
 Tradicionális tanulás
 Problémamegoldó tanulás
 Felfedező tanulás
 Kooperatív tanulás
 Példa alapú tanulás
 Aktív tanulás
 2. *A kooperatív tanulóssal kapcsolatos pedagógus-továbbképzésen vett már részt?*
 3. *Érdekelné-e pedagógus-továbbképzés a kooperatív tanulóssal kapcsolatban?*
 4. *Fontosnak tartja a matematikaóra hatékonyabbá tételét?*
 5. *Melyik tanulászervezési módot tudná kiemelni a matematikaóra hatékonyságának növelésére?*

2.5. A tanítók körében végzett kutatás eredményeinek bemutatása

2.5.1. A kísérletben részt vevő minta háttéradatai

A felmérésben összesen 257 pedagógus vett részt Vajdaság különböző részéről.

(1) *Nem*: a minta túlnyomó többségét, 94%-át (N=242) nők alkotják. Férfiak összesen 6%-ban (N=15) vettek részt a felmérésben.

(2) *Munkatapasztalat*: a mintában szereplő tanítók többsége, 39,3%-uk (N=101) 13 és 25 év közötti munkatapasztalattal rendelkezik. Szintén nagy arányban, 37%-ban (N=95) vannak jelen a mintában azok a pedagógusok, akik 25 évnél régebben vannak a pályán. A minta 23,7%-a (N=61) 0 és 12 év közötti munkatapasztalattal rendelkezik

(3) *Környezet*: a vizsgált pedagógusok legnagyobb számban, 37%-ban (N=95) nagyvárosi iskolában tanítanak. A falusi és a kisvárosi tanítók nagyjából azonos arányban vannak jelen a mintában. 32,3%-uk (N=83) falusi, 30,7%-uk (N=79) kisvárosi iskolában tanít.

(4) *Végzettség*: a mintában szereplő tanítók jelentős többsége, 72,4%-uk (N=186) egyetemi végzettséggel rendelkezik. 10,1%-nak (N=26) főiskolai diplomája van, és mindössze 17,5% (N=45) rendelkezik mester végzettséggel a vizsgált pedagógusok közül.

2.5.2. A vizsgált pedagógusok viszonya a kooperatív munkához

2.5.2.1. Különböző tanulásszervezési módok alkalmazásának gyakorisága matematikaórán

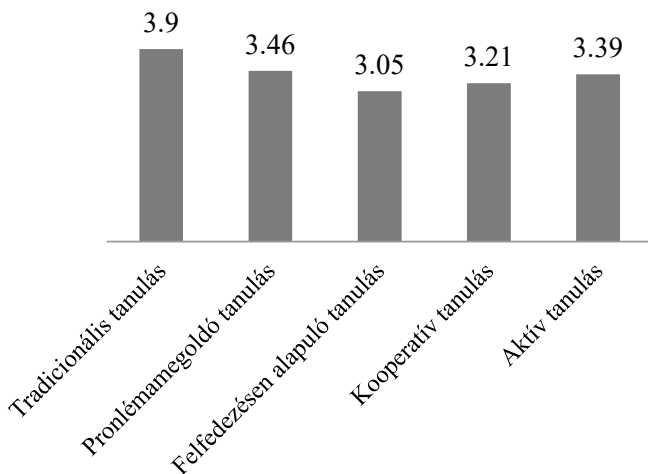
A kérdőívben felsorolt tanulásszervezési módokat változó gyakorisággal alkalmazzák a gyakorló pedagógusok az alsó osztályos matematikatanítás során, de a kooperatív tanulás a sorrendben csak a negyedik lett. Így a H1 hipotézis bizonyítást nyert, mely szerint *a tanítók változatos tanulásszervezési módokat alkalmaznak a matematikaórák során, és a kooperatív tanulás kevésbé elterjedt*. Továbbra is leggyakrabban tradicionális munkaformát alkalmaznak a tanítók, de a többi tanulási mód (problémamegoldó, aktív tanulás, kooperatív, felfedezésen alapuló, példa alapú tanulás) előfordulása hasonlóan alkalmazott. Az eredmények alapján a kooperatív tanulás kevésbé elterjedt mód, de a használata gyakoribb a városi iskolákban.

1. táblázat: Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt tanulásszervezési módot matematikaóra során?

Tanulásszervezési mód	átlag	szórás
Tradicionális tanulás	3,90	0,91
Problémamegoldó tanulás	3,46	0,91
Felfedezésen alapuló tanulás	3,05	0,95
Kooperatív tanulás	3,21	0,97
Példa alapú tanulás	2,98	1,1
Aktív tanulás	3,39	1,06

A leggyakrabban alkalmazott tanulásszervezési mód a válaszok alapján a tradicionális tanulás (M = 3,90 SD = 0,91). A problémamegoldó tanulás szerepel a második helyen (M = 3,46 SD = 0,91), amit hasonlóan magas arányban az aktív tanulás követ (M = 3,39 SD = 1,06). A kooperatív tanulás a negyedik helyen szerepel a felsorolásban (M = 3,21 SD =

0,97). A felfedezésen alapuló tanulás ($M = 3,05$ $SD = 0,95$), valamint a példa alapú tanulás módot alkalmazzák a legtrikábban a megkérdezett tanítók ($M = 2,98$ $SD = 1,1$) (1. táblázat; 1. ábra).



1. ábra: Tanulásszervezési módok alkalmazásának gyakorisága matematikaórán

2.5.2.2. Összefüggés-vizsgálatok a háttérváltozók és a tanulásszervezési módok alkalmazásának gyakorisága tekintetében

A háttérváltozók és a tanulásszervezési módok alkalmazása közötti összefüggéseket első lépésben a Pearson-féle korrelációs vizsgálat segítségével értékeltük. Egyedül a *tradicionalis tanulás* esetében nem tapasztaltunk összefüggést egyik háttérváltozóval sem. Illetve, a háttérváltozók szempontjából vizsgálva, a munkatapasztalat változó nem mutat korrelációt a tanulásszervezési módok alkalmazásának gyakoriságával. A többi háttérváltozó kihat egy vagy több tanulásszervezési mód alkalmazásának gyakoriságára, de ezek az összefüggések csak gyenge korrelációs kapcsolatra utalnak (2. táblázat).

A nem változó *példa alapú tanulás* alkalmazásával áll összefüggésben ($r = -0,15$ $p = 0,01$), az iskolai végzettség változó pedig a *problémamegoldó tanulóval* mutat korrelációt ($r = 0,13$ $p = 0,03$). A környezet változó pozitív korrelációt mutat a *tradicionalis tanulóval* és a *példa alapú tanulás* kivételével a többi vizsgált tanulásszervezési móddal, a *problémamegoldó tanulóval* ($r = 0,17$ $p = 0,005$), a *felfedezésen alapuló tanulóval* ($r = 0,14$ $p = 0,02$), a *kooperatív tanulóval* ($r = 0,16$ $p = 0,009$), az *aktív tanulóval* ($r = 0,15$ $p = 0,01$).

2. táblázat: A Pearson-féle korrelációs együttható értéke a háttérváltozók és az alkalmazott tanulásszervezési módok közötti összefüggések vizsgálata során

	nem	munka- tapasztalat	környezet	iskolai végzettség
Tradicionalis tanulás	n. s. ¹	n. s.	n. s.	n. s.
Problémamegoldó tanulás	n. s.	n. s.	r=0,17 p=0,005	r=0,13 p=0,03
Felfedezésen alapuló tanulás	n. s.	n. s.	r=0,14 p=0,02	n. s.
Kooperatív tanulás	n. s.	n. s.	r=0,16 p=0,009	n. s.
Példa alapú tanulás	r=-0,15 p=0,01	n. s.	n. s.	n. s.
Aktív tanulás	n. s.	n. s.	r=0,15 p=0,01	n. s.

A további elemzések során részletesen vizsgáltuk az egyes háttérváltozók és a tanulásszervezési módok alkalmazásának gyakorisága során mért átlagok közötti összefüggéseket. A nem változó esetében a kétmintás t-próbát, a munkatapasztalat, a környezet és a végzettség változók esetében az egyutas ANOVA vizsgálatot alkalmaztuk.

(1) *Nem:* A nemek tekintetében elvégzett összefüggés-vizsgálat alapján nincs különbség a nők és a férfiak által alkalmazott tanulásszervezési módok gyakoriságában (3. táblázat).

3. táblázat: *Tanulásszervezési módok alkalmazása a nem változóval összefüggésben*

Tanulásszervezési mód	nő		férfi		kétmintás t-próba	
	átlag	szórás	átlag	szórás	t	p
Tradicionalis tanulás	3,89	0,91	4,00	1	-0,4	0,6
Problémamegoldó tanulás	3,45	0,9	3,67	0,9	-0,9	0,3
Felfedezésen alapuló tanulás	3,03	0,9	3,4	1,1	-1,4	0,1
Kooperatív tanulás	3,22	0,9	3,07	1	0,6	0,5
Példa alapú tanulás	2,99	1,1	2,87	1,3	0,4	0,6
Aktív tanulás	3,38	1,1	3,35	0,9	-0,5	0,6

(2) *Munkatapasztalat:* a változó tekintetében az egyutas ANOVA vizsgálat egyetlen esetben mutatott eltérést. A *példa alapú tanulás* esetében eltérés mutatkozik az átlagok (4. táblázat) között. A 0-12 év tapasztalattal rendelkező tanítók szignifikánsan magasabb

¹ n. s. = nem szignifikáns

arányban ($F = 3,24$ $p = 0,04$) alkalmazzák ezt a munkamódot a matematikatanítása során ($M = 3,28$ $SD = 1,1$), mint a 13-25 év munkatapasztalattal ($M = 2,95$ $SD = 1,1$), illetve a 25 évnél több munkatapasztalattal rendelkező tanítók ($M = 2,83$ $SD = 1$).

4. táblázat: *Tanulásszervezési módok alkalmazása a munkatapasztalat változóval összefüggésben*

Tanulásszervezési mód	0-12 év		13-25 év		25 évnél több		egyutas ANOVA	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p
Tradicionális tanulás	4,05	0,9	3,85	0,9	3,85	0,9	1,07	0,3
Problémamegoldó tanulás	3,61	0,9	3,46	0,8	3,37	0,9	1,28	0,2
Felfedezésen alapuló tanulás	3,26	0,9	3,00	0,9	2,98	0,9	1,93	0,1
Kooperatív tanulás	3,34	1,1	3,17	0,9	3,18	0,8	0,72	0,4
Példa alapú tanulás	3,28	1,1	2,95	1,1	2,83	1	3,24	0,04
Aktív tanulás	3,38	1,2	3,4	1,1	4,4	0,9	0,009	0,9

Az egyutas ANOVA vizsgálatot követően *Tukey's b* post hoc vizsgálat alapján a következő eltérés írható le a csoportok között: [0-12 év]>[13-25 év; 25 évnél több].

(3) *Környezet:* a környezet változó és az alkalmazott tanulásszervezési módok közötti összefüggések vizsgálata során két változó kivételével a többi tanulási mód esetében szignifikáns eltérés mutatkozik a csoportok között (5. táblázat). A legnagyobb eltérés az *aktív tanulás* alkalmazásával kapcsolatosan mutatkozik ($F = 4,96$ $p = 0,008$), melyet a legnagyobb mértékben a kisvárosokban alkalmaznak ($M = 3,57$ $SD = 0,9$), majd a nagyvárosokban ($M = 3,51$ $SD = 1,1$), legkisebb mértékben a falvakban ($M = 3,10$ $SD = 1$).

Következő eltérés a *problémamegoldó tanulás* alkalmazásával kapcsolatosan mutatkozik ($F = 4,59$ $p = 0,01$), amit a legnagyobb mértékben a nagyvárosokban alkalmaznak ($M = 3,60$ $SD = 0,9$), majd a kisvárosokban ($M = 3,54$ $SD = 0,8$), legkisebb mértékben a falvakban ($M = 3,22$ $SD = 0,8$). A *felfedezésen alapuló tanulás* ($F = 3,88$ $p = 0,02$) a legnagyobb mértékben a kisvárosokban alkalmazzák ($M = 3,19$ $SD = 0,8$), majd a nagyvárosokban ($M = 3,15$ $SD = 0,9$), legkisebb mértékben a falvakban ($M = 2,82$ $SD = 0,9$). Hasonló eltérés tapasztalható a *kooperatív tanulás* alkalmazásával kapcsolatosan ($F = 3,48$ $p = 0,03$), amit a legnagyobb mértékben a nagyvárosokban alkalmaznak ($M = 3,38$ $SD = 0,8$), majd a kisvárosokban ($M = 3,24$ $SD = 0,9$), legkisebb mértékben a falvakban ($M = 3,00$ $SD = 1$).

Az aktív, a probléma alapú, a felfedezésen alapuló tanulás is gyakrabban alkalmazott tanítási mód a városokban, mint a falvakban. Az eredményeink alapján a kooperatív tanulás a nagyobb városokban a legjobban elterjedt.

Az egyutas ANOVA vizsgálatot követően az átlag alapján eltérést mutató csoportokban elvégzett *Tukey's b* post hoc vizsgálat eredményei alapján a következő összefüggések írhatók le a környezet változóval összhangban:

- Problémamegoldó tanulás: [falu]<[kisváros; nagyváros].
- Felfedezésen alapuló tanulás: [falu]<[kisváros; nagyváros].
- Kooperatív tanulás: [falu, kisváros]<[nagyváros].
- Aktív tanulás: [falu]<[kisváros; nagyváros].

5. táblázat: *Tanulásszervezési módok alkalmazása a környezet változóval összefüggésben*

Tanulásszervezési mód	falu		kisváros		nagyváros		egyutas ANOVA	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p
Tradicionális tanulás	4,04	0,9	3,87	0,8	3,80	0,9	1,51	0,2
Problémamegoldó tanulás	3,22	0,8	3,54	0,8	3,60	0,9	4,59	0,01
Felfedezésen alapuló tanulás	2,82	0,9	3,19	0,8	3,15	0,9	3,88	0,02
Kooperatív tanulás	3,00	1	3,24	0,9	3,38	0,8	3,48	0,03
Példa alapú tanulás	2,98	1,2	2,94	1	3,03	1	0,16	0,8
Aktív tanulás	3,10	1	3,57	0,9	3,51	1,1	4,96	0,008

(4) *Végzettség*: ennek a háttérváltozónak és az alkalmazott tanulásszervezési módok összefüggés-vizsgálata során csak a *Problémamegoldó tanulás* alkalmazása esetében mutatkozott eltérés a csoportok között (6. táblázat). Az egyutas ANOVA próba értékei ebben az esetben: $F = 3,44$ $p = 0,03$. A mester végzettségnél a legnagyobb az alkalmazási mutató ($M = 3,78$ $SD = 0,9$), azután az egyetemi végzettségű tanítóknál ($M = 3,39$ $SD = 0,8$), majd a főiskolai végzettségű tanítóknál ($M = 3,38$ $SD = 0,9$).

A *Tukey's b* post hoc vizsgálat eredményei a következő összefüggést mutatják a problémamegoldó tanulás alkalmazása és az iskolai végzettség változók között: [főiskola, egyetem]<[mester].

6. táblázat: *Tanulásszervezési módok alkalmazása a végzettség változával összefüggésben*

Tanulásszervezési mód	főiskola		egyetem		mester		egyutas ANOVA	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p
Tradicionális tanulás	3,65	0,8	3,96	0,8	3,80	1	1,57	0,2
Problémamegoldó tanulás	3,38	0,9	3,39	0,8	3,78	0,9	3,44	0,03
Felfedezésen alapuló tanulás	2,92	0,9	3,05	0,9	3,13	0,9	0,4	0,6
Kooperatív tanulás	3,46	1,1	3,20	0,9	3,13	1,1	1,02	0,3
Példa alapú tanulás	2,92	1	2,99	1,1	2,98	0,9	0,04	0,9
Aktív tanulás	3,50	1	3,38	1	3,38	1,1	0,14	0,8

2.5.2.3. A tanítók matematikaórán alkalmazott kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos attitűdjének vizsgálata

A vizsgálat eredményei alapján a tanítók szeretnék jobban megismerni a kooperatív munkaformát. Egyedül a legkevesebb munkatapasztalattal rendelkező tanítók véleményezték kisebb pontszámmal a továbbképzés szükségességét, de a vizsgálat alapján ők ismerik már legjobban ezt a munkaformát. Ez azt jelenti, hogy a H2 hipotézis igazolást nyert, vagyis *a tanítók szeretnék jobban megismerni a kooperatív tanulásszervezési módot.*

A H3 hipotézis teljesült abban a tekintetben, hogy *a tanítók véleménye szerint szükséges a matematikatanítás hatékonyságának a javítása a kezdőmatematika-oktatásában.*

A vizsgált pedagógusok 65,8%-a (N=169) részt vett már a kooperatív munkamódot bemutató pedagógus-továbbképzésen (7. táblázat).

7. táblázat: *A kooperatív tanulóval kapcsolatos pedagógus-továbbképzésen vett már részt?*

	N	%
igen	169	65,8
nem	88	34,2
összesen	257	100

A résztvevők többségét, 72,4%-át (N=186) továbbra is érdeklik hasonló témájú továbbképzések (8. táblázat).

8. táblázat: Érdelkelné-e pedagógusképzés a kooperatív tanulással kapcsolatban?

	N	%
igen	186	72,4
nem	71	27,6
összesen	257	100

A továbbképzések és a kooperatív tanulásszervezési mód támogatása mellett a megkérdezett tanítók 70%-a (N=180) érzi úgy, hogy hatékonyabbá kellene tenni a matematikaórákat (9. táblázat).

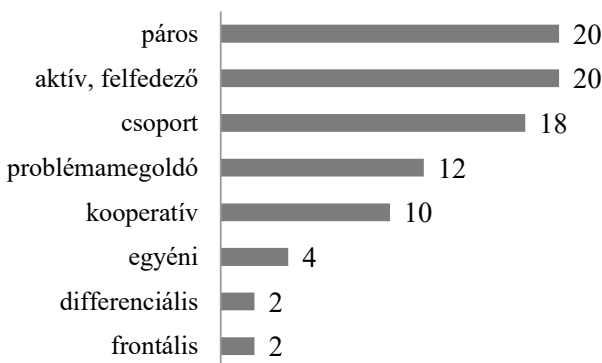
9. táblázat: Fontosnak tartja a matematikaóra hatékonyabbá tételét?

	N	%
igen	180	70,0
nem	77	30,0
összesen	257	100

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok közül, akik válaszoltak arra a kérdésre, hogy mely tanulásszervezési móddal tennék hatékonyabbá a matematikaoktatást, a legtöbben – egyforma arányban –, 22,7%-ban a páros munkaformát (N=20), illetve az aktív, felfedezésen alapuló tanulás alkalmazását (N=20) emelték ki. Ugyancsak fontosnak tartják a csoportos munkaforma alkalmazását is, 20,5%-uk (N=18) ezt a lehetőséget említette meg. Fontos oktatási munkamódként említette még meg a pedagógusok 13,6%-a (N=12) a problémamegoldó és 11,4%-a (N=10) a kooperatív tanulásszervezési mód alkalmazását. Az egyéni munka, a differenciált munkamód, illetve a frontális munkaforma alkalmazásának fontosságát is megemlítették néhány százalékos arányban (10. táblázat; 2. ábra).

10. táblázat: Melyik tanulásszervezési módot tudná kiemelni a matematikaóra hatékonyságának növelésére?

Tanulásszervezési mód	N	%
páros	20	22,7
aktív, felfedező	20	22,7
csoportos	18	20,5
problémamegoldó	12	13,6
kooperatív	10	11,4
egyéni	4	4,5
differenciált	2	2,3
frontális	2	2,3
összes	88	100

**2. ábra:** A matematikaórak hatékonyságát segítő tanulásszervezési módok

2.5.2.4. Összefüggés-vizsgálatok a háttérváltozók és a kooperatív tanulással kapcsolatos attitűd tekintetében

A Pearson-féle korrelációs vizsgálat a környezet és az iskolai végzettség háttérváltozók esetében nem mutatott ki összefüggést a kooperatív tanulási móddal kapcsolatos attitűdökkel. A nem változó korrelációt mutat a továbbképzésen való részvétellel ($r = 0,13$ $p =$

0,03). A munkatapasztalat változó a továbbképzésen való részvétel ($r = -0,25$ $p = 0,001$) és a képzések fontossága változóval kapcsolatban mutat korrelációt ($r = 0,15$ $p = 0,03$). Minden kimutatott összefüggés csak gyenge kapcsolatot jelöl a változók között (11. táblázat).

11. táblázat: A Pearson-féle korrelációs együttható értéke a háttérváltozók és a kooperatív munkamóddhoz kapcsolódó attitűd között

	nem	munka- tasztalat	környezet	iskolai végzett- ség
részvétel továbbképzésen	$r=0,13$ $p=0,03$	$r=-0,25$ $p=0,001$	n. s.	n. s.
továbbképzések fontossága	n. s.	$r=0,15$ $p=0,03$	n. s.	n. s.
matematikaórák hatékonysága	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.

A háttérváltozók és a kooperatív tanuláshoz kapcsolódó attitűdökkel kapcsolatban mért eredmények átlagának összehasonlítása a kétmintás t-próba, illetve az egyutas ANOVA vizsgálatok segítségével történt.

(1) *Nem:* a nemek tekintetében elvégzett összefüggés-vizsgálat alapján különbség van a férfiak és a nők között a továbbképzésen való részvételt illetően. A férfiak szignifikánsan magasabb arányban ($t = -2,17$ $p = 0,003$) vettek már részt a kooperatív tanulóssal kapcsolatos továbbképzésen ($M = 1,60$ $SD = 0,5$) (12. táblázat). A nők viszont kisebb arányban vettek részt ($M = 1,33$ $SD = 0,4$).

12. táblázat: A kooperatív tanuláshoz kapcsolódó attitűd és a nem változó összefüggései

	nő		férfi		kétmintás t-próba	
	átlag	szórás	átlag	szórás	t	p
részvétel továbbképzésen	1,33	0,4	1,60	0,5	-2,17	0,03
továbbképzések fontossága	1,27	0,4	1,33	0,4	-0,50	0,6
matematikaórák hatékonysága	1,70	0,4	0,73	0,4	-0,28	0,7

(2) *Munkatapasztalat:* a változó tekintetében eltérés mutatkozik a továbbképzésekkel kapcsolatos két tétel esetében az egyutas ANOVA vizsgálat eredményei alapján (13. táblázat). A továbbképzésen való részvétel szignifikáns összefüggést mutat a munkatapasztalattal ($F = -11,85$ $p = 0,001$), valamint a továbbképzések fontosságának a mutatójával is ($F =$

3,16 $p = 0,04$). A 12 évnél kevesebb munkatapasztalattal rendelkező tanítók szignifikánsan magasabb arányban vettek már részt a kooperatív oktatási módot bemutató továbbképzésen ($M = 1,59$ $SD = 0,4$), mint a 13-25 év munkatapasztalattal rendelkezők ($M = 1,28$ $SD = 0,4$) és a 25 évnél több munkatapasztalattal rendelkezők ($M = 1,25$ $SD = 0,4$). Ugyanakkor a legkevesebb munkatapasztalattal rendelkező csoport az ($M = 1,16$ $SD = 0,3$), amelyik a másik két csoporttal ellentétben a legkevésbé tartja fontosnak az ilyen jellegű továbbképzéseken való részvételt. A 13-25 évvel rendelkezők ($M = 1,28$ $SD = 0,4$) és a 25 évnél több munkatapasztalattal rendelkezők számára lenne a legfontosabb a továbbképzések szervezése ($M = 1,35$ $SD = 0,4$). Az összefüggések a következő formulával írhatók le a *Tukey's b* post hoc vizsgálat eredményei alapján:

- *részvétel továbbképzésen*: [0-12 év]>[13-25 év; 25 évnél több].
- *a továbbképzések fontossága*: [25 évnél több; 13-25 év];>[0-12 év].

13. táblázat: A kooperatív oktatási módhoz kapcsolódó attitűd és a munkatapasztalat változó összefüggései

	0-12 év		13-25 év		25 évnél több		egyutas ANOVA	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p
részvétel továbbképzésen	1,59	0,4	1,28	0,4	1,25	0,4	11,85	0,001
továbbképzések fontossága	1,16	0,3	1,28	0,4	1,35	0,4	3,16	0,04
matematikaórák hatékonysága	1,67	0,4	1,73	0,4	1,68	0,4	0,42	0,6

(3) *Környezet*: a környezet változó a továbbképzésen való részvétellel kapcsolatban mutat összefüggést ($F = 3,86$ $p = 0,02$). A falun tanító pedagógusok szignifikánsan magasabb arányban vettek már részt a kooperatív munkamóddal kapcsolatos továbbképzésen ($M = 1,45$ $SD = 0,5$), mint a nagyvárosban ($M = 1,34$ $SD = 0,4$) vagy a kisvárosban tanító pedagógusok ($M = 1,24$ $SD = 0,4$) (14. táblázat). A *Tukey's b* post hoc vizsgálat összefüggései a következők: [falu]>[kisváros; nagyváros].

14. táblázat: A kooperatív munkamóddhoz kapcsolódó attitűd és a környezet változó összefüggései

	falv		kisváros		nagyváros		egyutas ANOVA	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p
részvétel továbbképzésen	1,45	0,5	1,24	0,4	1,34	0,4	3,86	0,02
továbbképzések fontossága	1,20	0,4	1,34	0,4	1,28	0,4	1,92	0,1
matematikaórák hatékonysága	1,72	0,4	1,65	0,4	1,73	0,4	0,81	0,4

(4) *Végzettség:* az egyutas ANOVA vizsgálat nem mutatott ki összefüggést a végzettség és a kooperatív tanuláshoz kapcsolódó attitűdök között (15. táblázat).

15. táblázat: A kooperatív tanuláshoz kapcsolódó attitűd és a végzettség változó összefüggései

	főiskola		egyetem		mester		egyutas ANOVA	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p
részvétel továbbképzésen	1,23	0,4	1,37	0,4	1,29	0,4	1,34	0,2
továbbképzések fontossága	1,35	0,4	1,27	0,4	1,27	0,4	0,35	0,7
matematikaórák hatékonysága	1,69	0,4	1,69	0,4	1,76	0,4	0,39	0,6

2.6. Az eredmények összegzése

Az eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógusok által leggyakrabban alkalmazott tanulásszervezési módok a tradicionális, majd a problémamegoldó, az aktív tanulás, ezután következik a kooperatív tanulás, majd a felfedező és a példa alapú tanulás. A nemek tekintetében nincs különbség az egyes munkamódok alkalmazásának gyakoriságában. Megállapítható viszont, hogy nagyvárosi környezetben gyakrabban alkalmazott a problémamegoldó és a kooperatív tanulás, kisvárosiban gyakoribb az aktív és a felfedezésen alapuló, míg falun ezek a munkamódok kevésbé alkalmazottak. Elképzelhető, hogy a városi iskolák jobb felszereltsége okozza ezt a különbséget, esetleg a nagyobb lehetőségek a változatos órák megtartásához.

A végzettség szempontjából egyedül a problémamegoldó tanulásnál figyelhető meg az, hogy a mesterszakot elvégzett tanítók gyakrabban alkalmazzák, valószínűleg azért, mert az egyetemen az utóbbi időben nagyobb hangsúlyt fektetnek a problémamegoldó tanulás alkalmazására az oktatásban.

Hasonló eredményeket kapott Marina Ilić (2016), aki kutatásában a tanítók véleményét vizsgálta a kooperatív tanulással kapcsolatosan. Arra a következtetésre jutott, hogy a tanítók szemléletét a kooperatív tanulás fontosságával összefüggésben nem befolyásolta sem az iskolai végzettség, sem a munkatapasztalat.

Džaferagić és Tomić (2012) állítása szerint a kooperatív tanulás alkalmazásának korlátai abból adódnak, hogy nem megfelelő az anyagi, környezeti, szakmabeli támogatás, a tanítók szakmai megerősítése, és a képzése sem.

A tanítók 65,8%-a részt vett már kooperatív pedagógusképzésen, viszont 72,4%-ot érdeklő és szeretne részt venni ilyen továbbképzésen, ami a tanítók nagy érdeklődését tükrözi a kooperatív tanítási mód iránt.

A tanítók véleménye alapján 70%-os arányban szükséges a matematikaórák hatékonyabbá tétele, és véleményük szerint a hatékonysághoz leginkább a páros, aktív, csoportos tanulásszervezési módok segítenének, majd a problémamegoldó, s csak ezután következik a kooperatív tanulás.

Elmondható, hogy a legkevesebb munkatapasztalattal rendelkező tanítók ismerik leginkább a kooperatív tanulást, mivel ők vettek részt legnagyobb számban kooperatív tanulási képzésen, illetve az egyetemi tanulmányaik során is többet tanulhattak róla, s ez lehet a magyarázata annak, hogy ők már nem is tartják fontosnak az újabb részvételt. A 25 évnél nagyobb gyakorlattal rendelkező tanítókat viszont érdeklő ez az oktatási stratégia, és szívesen részt vennének képzésen, hogy több ismeretet elsajátítsanak. Érdekes eredménynek mondható, hogy a falun dolgozó tanítók vettek részt legnagyobb arányban ilyen jellegű továbbképzésen, mégis ők alkalmazták legkevésbé. Ez azzal is magyarázható, hogy a ko-

operatív tanulásra nehezebb felkészülni, sok előkészülettel jár, s a tanítóknak a rengeteg adminisztrációs munka mellett kevés idejük marad. Másik feltevésünk az, hogy a falusi iskolákban kisebb létszámúak az osztályok és nehezebb kooperatív csoportokat kialakítani.

3. KÖVETKEZTETÉS

A kapott adatok alapján sikerült feltérképeznünk a matematikaórán leginkább alkalmazott tanulásszervezési módokat, a tanítók érdeklődését a kooperatív tanulókkal kapcsolatban, a matematikatanítás hatékonyságának a tanítók általi megítélését, illetve a hatékonyság gyakorlatban való megvalósulását.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a tanítók változatos tanulásszervezési módokat alkalmaznak a tanulók folyamatos fejlesztése érdekében, de a kooperatív tanulás még nem eléggé ismert és alkalmazott tanulási mód környezetünkben. Ševkušić (2003) alapján a kooperatív tanulás elégtelen előfordulásának egyik fontos oka az, hogy a tanárok kezdeti kísérletei sokszor sikertelennek bizonyulnak a tanulók körében létrehozott együttműködési helyzetek kialakítására. A kooperatív tanulás sikere elsősorban az előkészületektől és a tanulók munkakörülményeinek kialakításától függ. Ezekkel az állításokkal egyetértünk, hiszen az iskola felszereltsége, a tanítók szakmai támogatása nagyon fontos, míg a továbbképzések lehetősége teszi lehetővé a tanítók professzionális fejlődését.

Biztosítani kell, hogy a tanítók minél többféle továbbképzésen vehessenek részt, ezáltal is bővítve a tudásukat, az innovatív oktatási stratégiák megismerését. Szükséges minél több olyan munkaforma és módszer ismerete, amely a mai kor technikai vívmányaival szoros kapcsolatban áll. Fontos, hogy olyan játékos oktatási módot alkalmazzunk alsó osztályban, mely hatására a tanulók motiváltsága növekszik, így nemcsak passzív, hanem aktív résztvevői lesznek a tanóráknak, ami elősegíti a matematikaoktatás hatékonyságának a növekedését, a matematika tanulását élményszerűbbé és kedvelhetőbbé teszi, ami hosszú távon az egész társadalmunk oktatási rendszerének fejlődését okozza.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Abu, R. & Flowers, J. (1997). The Effects of Cooperative Learning Methods on Achievement, Retention and Attitudes of Home Economics Students in North Carolina. *Journal of Vocational and Technical Education*
- Džaferagić - Franca, A., Tomić, R. (2012). Kooperativno učenje u nastavi mladih razreda osnovne škole. *Metodički obzori*. 7 (2), 107-117.
- Horváth, A. (1994). *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben*. Budapest: OKI, Iskolafejlesztési Központ.
- Ilić, M. Ž. (2016). Značaj i teškoće u primeni kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iz perspektive učitelja. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 167-180.
- Ковач, Е. (2021). *Кооперативно учење и његови ефекти у настави математике у млађим разредима основне школе (Cooperative learning and its effects on teaching mathematics among lower grades of primary school)* [Докторска дисертација]. Универзитет у Крагујевцу Педагошки факултет Ужице
- Schultz, S. E. (1999). *To group or not to group: Effects of group interaction on students' declarative and procedural knowledge in science*. Unpublished dissertation, Stanford University.
- Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 35, br. 1, 94-110.
- Станојевић, Д. (2013). *Дидактичке вредности сарадничког рада у паровима из угла ученика*, Годишњак Учитељског факултета у Врању, (4), 115-130.

ABSTRACT

The aim of the research was to determine the variables, classified into different clusters that can lead to early school leaving.

I identified 85 variables from four different disciplines (pedagogy, sociology, psychology, psychiatry). Based on Diego González-Rodríguez et al. (2019), I grouped these variables into two clusters: I created an educational cluster with three factors (teachers, class, and segregation) and a non-educational cluster with three factors (individual, family, peers). Most of the factors attributed to the causes of early school leaving are related to the psychological and behavioral group of the individual. This classification can give us the reasons to early school leaving.

I performed literature review; I searched for studies in the international literature using Google Scholar, ERIC, ResearchGate, and ScienceDirect that were published between 2013 and 2021.

I also paid attention to the fact that some of the studies should be published in Q1-rated journals. The study completed in this way points to the causes of early school leaving across different disciplines, taking into account all possible perspectives.

Keywords: *early school leaving, literature review, individual, family, school*



SZANDRA SZVERLE
Doctoral School of Education,
University of Szeged, Hungary
szverleszandra@hotmail.com

CAUSES OF EARLY SCHOOL LEAVING – LITERATURE REVIEW BETWEEN DIFFERENT DISCIPLINES I

Az idő előtti iskolaelhagyás okai

Uzroci ranog napuštanja školovanja

¹ The study was presented at the conference „Sustainable Heritage” organized by the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica in November 2021.

Introduction

Research over the past few decades has highlighted that early school leaving should be seen as a long - term process and not as an event, as early school leaving as an end result of academic failure begins in early childhood, often before a child enters school. So, early school leaving one of the biggest problem in the world not only Hungary. According to UNESCO report there are 26 million people in world, who only primary school completed. This number is very worrying, because it causes many undesirable consequences - both economically and socially. In Europe, 225,859 people, 93,427 female and 132,431 men dropped out from primary school in 2018 (Unesco,2018). As the data shows, men are more likely to drop out from school than women.

This long-term approach has greatly improved the understanding of the problem of early school leaving and the key implications of its prevention, as well as the fact that early school leaving does not affect all social groups in the same way, especially among economically, socially and culturally disadvantaged groups. Significant, which is why it should be seen as a central issue for educational equality and social justice

In this paper, I will analyze previous literature on school dropout and early school leaving. A great deal is being written and said about causes of early school leaving and dropout, but we build on this literature and identify the causes of early school leaving in Europe. Early school leaving has become an important research topic among education professionals (Gil et al. 2019). It is a considered problematic in countries across the world, not least because a lack of education and training has serious consequences for both the

individual who does not complete their education and for society as a whole (Gonzalez-Rodriguez et al. 2019). However, beyond this very basic commonality, there is a considerable number of definitions and measurement procedures (Vogt 2018). In the Eu context, the terms ‘dropout,’ ‘early school leaving,’ and ‘early school leaving from education and training’ have been used interchangeably throughout the 2000s (Vogt 2018). Lamb and Markusen (2011) explained the dropout definition. They found, that the dropout is a person who is no longer at school and does not hold an upper secondary qualification (Lamb & Markusen 2011). In European countries, early school leaving (ESL) has been defined differently. It is important to have a clear definition of early school leaving. The Statistical Office of the Eu (Eurostat) defines ESL with a focus on secondary education. The definition states that an early school leaver is a person aged 18-24 who has completed at most lower secondary education and is not involved in further education or training (Eurostat 2018). Although one group of EU countries, such as Hungary and Romania, use this definition, a second group, including Spain, Germany, Estonia, Greece, and Austria define the ESL as a student who leaves school without getting a compulsory education certificate (Gonzalez-Rodriguez et al. 2019). A third group of countries including the Netherlands define the early school leaver, as a student who does not get an upper secondary certificate (Gonzalez-Rodriguez et al. 2019). In contrast to the Statistical Office of the EU, Ireland and Scotland do not focus on defining ESL. They just focus on those people who leave as soon as they reach the age at which they can leave statutory education (Gonzalez-Rodriguez et al. 2019).

Current study

The first aim of this study is to identify the risk factors with the assistance of scientific literature. In most European countries, the average age of compulsory education is 18 years, but in some European countries, this age is 16 years. In these countries early school leaving is at higher rates, and some Central-East countries have a high proportion of Roma minorities, many of whom leave school without qualifications. The second aim of this study is to identify all the variables that influence early school leaving without qualifications. The third aim is to explore the causes of early school leaving in European countries. Many researchers recognized the problem of early school leaving and published in different disciplines (pedagogy, sociology, psychiatry). The problem has already been identified, but the relationship between different disciplines has not yet been explored.

Methods

Some studies provided a detailed approach to the causes of early school leaving (Gonzalez-Rodriguez et al. 2019; Ripamonti 2018; Gil et al. 2019; De Witte et al. 2013; Balkis 2018). These studies presented the causes of early school leaving through various models.

Results

The 85 variables found generated the studies in different disciplines: pedagogy, sociology, psychology and psychiatry. As could be expected, the studies analyzed do not give a comprehensive picture of the problem of early school leaving, although each study deals with this problem. The variables were classified into 4 factors based on De Witte et al. (2013). Personal factors contain 37 variables, which are grouped into three groups (psychological, behavioral and demographical) (see Table 1.) Family includes 15 variables, along four groups (economics status, family structure, parent education and parent psychiatric problem) (see Table 2.) The school, with 16 variables, was classified into three groups (teachers, class and segregation) (see Table 3). Finally, learning and job opportunities included 17 variables into three groups (scholastic performance, group of peers and job) (see Table 4). The tables are provided for each factor. These determine the groups and subgroups by quoting variables.

Natalie Hoff et al. (2015) created the ABC model. This model includes 3 sections. The first section contains the absenteeism, and this factor is one of the most frequently studied factors that contribute to school dropout (Balkis 2018). The second section is behavior. There are many ways to measure student behavior. For example, the student's behavior may be classified as deviant behavior (alcohol and drug use, suicide, crime). The last one is the course performance. Academic success is a primary indicator of early school leaving at all levels of education. In this study, this model has joined to the academic and non-academic variables.

Despite increasing attention on the part of policy makers, school dropout is still a serious issue (De Witte et al. 2013). Still, early school leaving is a major problem, but every continent has a different set of reasons. According to De Witte et al. (2013), 4 factors for school failure have been identified:

1. The student psychological and behavioral factors and demographic factors
2. family factors, family characteristics
3. type of school, structure of resources, social and academic environment and quality of teaching staff and teaching
4. community factors, neighborhood characteristics, job opportunities, student's motivation towards school and learning.

The first important group includes the student's psychological factors. Balkis (2018) pointed out that motivation plays a critical role in educational outcomes and he examined the relationship between motivation and school leaving. Some previous studies investigated the relationship between motivation and school dropout (Balkis 2018, Alivernini & Lucidi, 2011; Hardre & Reeve, 2003; Otis, Grouzet, & Pelettier, 2005; Ricard & Pelletier, 2016). Although these results signify that motivation plays a key role in school dropout, it is not clear what causes the student's lack of motivation (Balkis 2018). Balkis (2018) results indicate that a lack of motivation negatively affects academic achievement.

The second group is the behavioral factors. Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) is described as the most common neurobehavioral condition of childhood (Furman, 2005). It is the group of symptoms representing behavioural, emotional, psychological and learning problems (Furman 2005).

Ronna Fried and et al. (2013) examined ADHD, as a risk factor for school dropout. One potentially modifiable risk factor that has been consistently associated with educational deficits is ADHD (Ronna Fried et al. 2013). Many studies show, ADHD is connected with school failure, poor grades, and academic attainment (Ronna Fried et al 2013; Faraone, Biederman, Doyle, et al., 2006; Barkley, Fischer, Smallish, & Fletcher, 2006). Long-term school outcomes, including grade retention and high school dropout, are 3 times more likely with ADHD (Ronna Fried et al 2013). Ronna Fried et al (2013) examined boys and girls with and without ADHD between the ages 6 and 17. They found there were no significant differences between boys and girls with and without ADHD on sex. Ronna Fried et al (2013) found that participants with ADHD are significantly more likely to have repeated a grade or failed to complete high school compared to participants without ADHD. Vitaro et al. (2005) revealed that ADHD is connected to school dropout. Sasser et al. (2016) think teenagers with ADHD leave school abortively. These findings confirm that ADHD is an independent risk factor for school dropout.

Substance use is another risk factor of early school leavers. Orpinas et al. (2016) Smoking tobacco is related to school dropout, and cannabis use emerged as a significant predictor for school dropout too (Orpinas 2016, Stiby et al. 2015). In addition, many researchers Ehrenreich, 2015; Meier, 2015; Wang and Friedrichs, 2014 showed a connection between marihuana use and school dropout, and the effect of cannabis might be confused with alcohol and nicotine consumption. Finally, the risk factor would emerge from emotional and cognitive investment in training processes.

The researchers focused on demographic factors. According to Ripamonti (2018), it has been argued that dropping out is more frequent among male students. In the United States of America, the ethnicity of students plays a particular role. The school dropout rates were higher among African American and Hispanic students as opposed to Caucasian students (Ripamonti 2018). In European countries, the rates of early school leavers are higher between disadvantaged and Roma students. In Slovakia, Hungary, and Romania in particular, the proportion of disadvantaged Roma students is high.

Table 1. These studies considered in this paper review psychological, behavioral, and demographical factors for early school leaving

Group	Subgroup	Variables
Psychological	Personality	<ul style="list-style-type: none"> - Low self-esteem (De Witte et al. 2013; Ekstrand 2015) - Low self-confidence (De Witte et al. 2013; Jugovic and Doolan 2013) - Self-defeat (De Witte et al. 2013)
	Depressive	<ul style="list-style-type: none"> - Mood disorder (Esch et al. 2014) - Suicidal disorder (Esch et al. 2014)
	Performance	<ul style="list-style-type: none"> - Cognitive performance (Foley et al. 2014) - Working memory performance (Fitzpatrick et al. 2015)
	Motivation	<ul style="list-style-type: none"> - Motivation and time preferences (Cabus and De Witte 2016) - Academic amotivation (Balkis 2018) - Academic achievement (Alivernini&Lucidi, 2011) - Motivation model of rural students (Wei et al.,2020) - Academic motivation (Ricard & Pelletier, 2016)

Behavioral	ADHD	<ul style="list-style-type: none"> - ADHD and learning differences (Zablotsky et al., 2020) - ADHD, high school drop-out (Sasser et al 2016) - ADHD and school failure (Fried et al. 2013)
	Substance use	<ul style="list-style-type: none"> - Smoking (Orpinas et al. 2016; Esch et al. 2014) - Cannabis (Stiby et al. 2015; Ehrenreich et al. 2015; Wang and Fredicks 2014; De Witte et al 2013; Ekstrand 2015; Esch et al. 2014)
	Truancy	<ul style="list-style-type: none"> - Truancy (Parr and Bonitz 2015; Cabus and De Witte 2015; De Witte and Csillag 2014)
Demographical	Gender	<ul style="list-style-type: none"> - Males and females (De Witte et al. 2013; Ekstrand 2015; Jugovic and Doolan 2013)
	Minority	<ul style="list-style-type: none"> - African American or Hispanic (Ripamonti 2018)

Family factors and family characteristics

The socioeconomic status (SES), most often measured by parents' employment, education and income (De Witte et al. 2013), is the most contested one among family factors. Many children live in low-income families. Because of this, these children are disadvantaged in their education. The economic background of the family is important in education. Mocetti (2012), Traag and van der Velden (2008) and Ripamonti (2018) in Italy and the Netherlands there is a significant connection between economic status and school dropout. Many disadvantaged students are particularly vulnerable to early school leaving. The home environment plays a big role in a child's life; Smyth and McCoy (2009) and Ripamonti (2018) suggested inadequate exposure to books and toys in the home as a possible mediating variable. This is especially true for children from minority groups. According

to Fejes (2005), a defining characteristic of gypsy families and poor subcultures is that the world of children is not spatially or psychologically separated from the world of adults.

Gabriella Pusztai (2009) focused on two-parent families with one child. The relationship between the child and the parents depends on the strength and stability of the parents' relationship. However, the absence of one parent can lead to a break in the social network, resulting in less social control and bigger loss. The single-parent family model is not necessarily bad, nor is security more vulnerable, but parental control is more insecure. According to European studies, the single-parent family model has a significant negative impact on the child's school performance. Parent-child communication plays an important role in preventing the child from leaving school early. Discussions about school can be important moments to avoid later school failures. One of Coleman's (1997) assumptions is that a family does not have to have only the financial and human capital to succeed in school. One of the positive effects of parent-child conversations is that the child receives advice, information, and motivation. It is highly probable that students, who regularly communicate or engage in common activities, such as sports, shopping, become less early school leavers. Rumberger found a correlation between parents' education and child school dropout (Rumberger, 1995). Pagani et al. (2008) used data from the longitudinal study and showed the three most important risk factors. The first factor constitutes a mother who did not finish school. The second factor is the single-parent family in early childhood. The third is school failure.

The family structure is most important for the child's well-being. Rebecca M. Ryan et al. (2015) investigated how changes in family structure relate to child behavior. According to De Witte et al. (2013), Bridgeland, Dilulio, & Morison (2006), children from single-parent households also seem to be more likely to drop out. So are children with stepparents (De Witte et al., 2013; Plank et al., 2005). The critical and most important point of this chapter is parent-children relationship. Fortin et al. think this is the most important factor, emerging from early school leaving. Farahati et al. (2003) reported the connection between school dropout and parent/parents' psychiatric problems.

Table 2. These studies considered in this paper review the family factors for early school leaving

Group	Subgroup	Variables
Family	Economic status	- Family economics status (Liu et al, 2020; De Witte et al. 2013; Ripamonti 2018; Zhang et al, 2020)
	Family structure	- Two parents' family (Molina 2020) - Single parent family (De Witte et al. 2013; Ekstrand 2015;) - Stepparents (De Witte et al. 2013; Sanner et al., 2019)
	Parent education	- Educational level (Rumberger 2020; Currie (2020); De Witte et al. 2013; Jugovic and Doolan 2013)
	Parent psychiatric problem	- Parent mental illness (Palm, 2018; Lee et al, 2013)

The school

Teachers play a fundamental role in the school system and dropout prevention (Ripamonti, 2018). Longobardi et al. (2016) especially the teacher's skills; as perceived by the students themselves, and their relationship with the teacher, may have a protective effect. Empirical studies have repeatedly proven that teachers play a key role in school dropout. Although the causes of school dropout are diverse, research findings show that there are some commonalities in the experiences of dropouts at school (Nairz-Wirth & Feldmann, 2016). Young people who dropped out of school have a negative relationship with teachers. Although school dropout is widely researched, there has not yet even been adequate relevant research between the relationship of student and teacher. Nairz-Wirth and Feldmann (2016) think three key factors contribute to a young person dropping out of school, namely personal, family, and school factors. Rumberger (1995), Darling-Hammond and Fickel (2006) have already pointed out that the relationship between teachers and students is one of the most important factors determining school dropout. Clearly, any description of the dropout phenomenon will involve a number of actors: the students themselves, teachers, principals, parents, peers, and other significant persons – all of whom can each have very different effects on students² (Nairz-Wirth & Feldmann, 2016; Davis & Dupper, 2004; Haley, 2006; Stearns & Glennie, 2006).

According to Rumberger (2004) and Rumberger and Thomas (2000), class composition in social terms has also been described as having to do with school dropout and reported as a risk factor independent of other demographic factors. The concept of segregated education is not only known among European countries. In fact, here are the most common, especially on ethical grounds. In Europe, the Roma population (also known as the Romani people or the Gypsies) is one of the largest and poorest ethnic minority (Hajdú et al., 2018). Most Roma people live in poverty, their employment level is low, and face other disadvantages. Many European countries apply segregated education to Roma students. This can be done in ways. The First way is spontaneous segregation. This is due to the dramatic decrease in the number of non-Roma children in school or a class, as parents of non-Roma children can transfer their children to other educational institutions. The second way, is intentional segregation. In this case, there is a special class for Roma students, completely excluding them for non-Roma students. Education in these classes is not as effective as in mixed classes. It follows that, the number of Roma students may be a large number of early school leavers. According to Hajdú et al. (2018), ethnic segregation in Hungarian schools is moderate on average, but high in other areas, and approximately half of non-Roma Hungarian children have no Roma peers in elementary school.

Table 3. These studies considered in this paper review the school factors for early school leaving

Group	Subgroup	Variables
School	Teachers	<ul style="list-style-type: none"> - Teachers-students relationship (Longobardi et al. 2016; Ripamonti 2018; Erna Nairz-Wirth& Klaus Feldmann 2016; Hughes et al, 2016; Jia et al. 2016) - Teachers attitude (Tukundane et al. 2015) - Number of students (De Witte et al. 2013) - Low qualification (De Witte et al. 2013; Ekstrand 2015)
	Class	- Class composition (Rumberger 2020; Ewe, 2019)
	Segregation	- Roma minority (Hajdú et al. 2018)

Learning and job opportunities

According to Jimerson et al. (2000) and Ripamonti (2018), Jimerson et al. (2000) confirmed that school failure has a relevant risk factor. Cognitive skills – including memory, motivation, self-concept, self-efficacy, leadership, and social and communication skills – play a role in formative and academic success.

Self-regulatory strategies and mastery motivation showed positive correlation in a study by Józsa and D. Molnár (2012). Accordingly, the students who often use planner, tracking strategies, achieve a better academic average (D Molnár 2014). According to Molnár, on one hand, self-regulated learning and school performance are positively related; their development can be a positive predictor of successful school life. On the other hand, applied learning strategies are decisive in primary and secondary school years. For that reason, self-regulatory strategies need to be developed for students, who are at risk of dropping out.

Another factor is the group of peers. According to Glaser (2009), Ripamonti (2018), Ewe (2019) the role of peers in the dynamics of dropout has been extensively investigated. Mahoney 2014 found that positive relation with friends may be a protective factor. In contrast, bullying and violent behavior are predictors to school dropout. The characteristics of friends and the network of friends of friends act as an independent risk factors for dropout (Carbonaro and Workman 2016).

De Witte et al. 2013 found that staying in school or leaving school can be considered as a rational choice, where students try to strike a balance between the opportunity cost and benefits of continued education. Cabus and De Witte 2013; Card and Lemieux 2001; De Witte et al. 2013 identified three major determinants. These are:

1. (young) Unemployment rate
2. The general economic condition/growth
3. The minimum wage

The first determinant is the unemployment rate, in different ways. Tumino and Taylor (2013), De Witte et al. (2013) found the discouraged student effect whereby high adult unemployment increases dropout rates. Unemployment among the current youth relates to higher probability of school leaving.

The generosity of the insurance system may decrease the menace of unemployment, however; in different European countries, the higher youth employment rate leads to lower rates of early school leavers (Clark 2011; De Witte et al. 2013).

Rumberger (2020) found that children who were poor at birth were three times more likely to leave school before graduation. Nevertheless, the parents whose unemployment may conduct to economic deprivation and childhood poverty which may be strong predictors of school dropout. De Witte et al. (2013) think that poor families lack the material, human, and cultural resources to support the education career of their children. According to Coleman (1997), there are the objective factors that influence educational attainment.

Coleman (1997) found economic, social and human capital. In his interpretation, economic capital is the economic situation, which means the financial situation of the family. This situation includes supporting the child's further education, purchasing teaching materials, and providing the material environment.

According to Montmarquette et al. (2007) and De Witte (2013), the higher minimum wage led to greater dropout, because young people who left school without a qualification were tempted by the high minimum wage. Pedace and Rohn (2011) concluded that higher minimum wages resulted in a higher unemployment risk for early school leavers.

Table 4. These studies considered in this paper review learning and job opportunities for early school leaving

Group	Subgroup	Variables
Learning	Scholastic performance	- School failure ; (Ripamonti 2018; Józsa and D. Molnár 2012; D. Molnár 2014)
	Group of peers	- Friends (Ripamonti 2018; Mahoney 2014; Carbonaro and Workman 2016)
Job opportunities	Job	- Working (De Witte et al. 2013; Cabus and De Witte 2013; Tumino and Taylor 2013; Clark 2011; Rumberger 2020 De Witte 2013)

Discussions and conclusions

School dropout and early school leaving still represents a problem of great concern, not only in terms of educational failure, but also for their social consequences (Rocque et al. 2018; Ripamonti 2018). According to González-Rodríguez et al. (2019), there is no cause or solution, and obtaining a global perspective of the problem is not an easy task. This study intended to focus on studying how variables influence a student leaving school.

As for the personal risk factor, there are researches showing that dropping out of school is more frequent among male students (De Witte et al. 2013; Jugovic and Doolan 2013; Ekstrand 2015). On the other hand, the cognitive skills such as memory are also important as a predictor for success at school (Foley et al. 2014; Fitzpatrick et al. 2015). Jimerson et al. (2000) Cabus and De Witte (2015) De Witte and Csillag (2014) have been reported as predictors of school dropout Low marks and failure, truancy are predictors. Furthermore, students with specific learning disorders and emotional difficulties are at risk of dropping out from school. Fried et al. (2016) and Vitaro et al. (2015) found that students with ADHD also frequently experience negative educational outcomes.

Glaser (2009) and Carbonaro and Workman (2016) found that peer groups play a particular role, which has been highlighted by several studies. Substance use has been related to school dropout, and substance use emerged as a significant predictor. Family background and parent educational success are a classical topic in research on school dropout. According to Ripamonti (2018), from the 1970s to the 2000s school dropout has been repeatedly associated with family socio-economics status. Finally teachers represent the second fundamental reference point in students' life. (Ripamonti 2018) Longobardi et al. (2016) found that scholars working have underlined the importance of the quality of teachers.

References

- Alfonso J. Gil, Ana María Antelm-Lanzat, María Luz Cacheiro-González & Eufrasio Pérez-Navío (2018): School dropout factors: a teacher and school manager perspective, *Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2018.1516632
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252. doi:10.1080/00220671003728062
- Barkley, Russell A et al. (2006) Young Adult Outcome of Hyperactive Children: Adaptive Functioning in Major Life Activities *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Volume 45, Issue 2, 192 - 202
- Bridgeland, J. M., DiIulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*. Washington DC: Civic Enterprises.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2015). Does unauthorized school absenteeism accelerate the dropout decision? Evidence from a Bayesian duration model. *Applied Economics Letters*, 22, 266–271.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2016). Why do students leave education early? Theory and evidence on high school dropout rates. *Journal of Forecasting*, 35, 690–702.
- Carbonaro, W., & Workman, J. (2016). Intermediate peer contexts and educational outcomes: Do the friends of students' friends matter? *Social Science Research*, 58, 184–197.
- CARD, D. & LEMIEUX, T. (2001) Dropout and enrollment trends in the postwar period: what went wrong in the 1970s? in J. GRUBER (Ed) *Risky Behavior among Youths: an economic analysis* (Chicago, University of Chicago Press).
- CLARK, D. (2011) Do recessions keep students in school? The impact of youth unemployment on enrolment in post-compulsory education in England, *Economica*, 78, pp. 523–545.
- Coleman John C. (1997) The parenting of adolescents in Britain today *Children and Society* Vol.11 Issues 1 44-52
- Currie, J., & Goodman, J. (2020). Parental socioeconomic status, child health, and human capital. In *The economics of education* (pp. 239-248). Academic Press.
- D. Molnár Éva (2014): *Az önszabályozotttanuláspedagógiaijelentősége*. In: Buda András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományköréből*, 2013. Tanulásiéskörnyezete. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 29-54.
- Damon, W., & Lerner, R. M. (2008). The scientific study of child and adolescent development: Important issues in the field today. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.),
-

- Child and adolescent development. An advanced course (pp. 3–15). New York: Wiley.
- Darling-Hammond, Linda, and Letitia Fickel. 2006. *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davis, K. S., & Dupper, D. R. (2004). Student-Teacher Relationships: An Overlooked Factor in School Dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1-2), 179–193. https://doi.org/10.1300/J137v09n01_12
- De Witte, K., & Csillag, M. (2014). Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. *Education Economics*, 22, 549–568.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28.
- Diego González-Rodríguez, María-José Vieira & Javier Vidal (2019): Factors that influence early school leaving: a comprehensive model, *Educational Research*, DOI: 10.1080/00131881.2019.1596034
- Ehrenreich, H., Nahapetyan, L., Orpinas, P., & Song, X. (2015). Marijuana use from middle to high school: co-occurring problem behaviors, teacher-rated academic skills and sixth-grade predictors. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 1929–1940.
- Ekstrand, B. 2015. “What It Takes to Keep Children in School: A Research Review.” *Educational Review* 67 4: 459–482. doi:10.1080/00131911.2015.1008406.
- Esch, P., V. Bocquet, C. Pull, S. Couffignal, T. Lehnert, M. Graas, L. Fond-Harmant, and M. Anseau. 2014. “The Downward Spiral of Mental Disorders and Educational Attainment: A Systematic Review on Early School Leaving.” *BMC Psychiatry* 14 1: 2–13. doi:10.1186/s12888-014-0237-4.
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic content. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24 (2), 136-155.
- Farahati, F., Marcotte, D. E., & Wilcox-Gök, V. (2003). The effects of parents’ psychiatric disorders on children’s high school dropout. *Economics of Education Review*, 22, 167–178.
- Fejes, J.B (2005) Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 15. 11. sz. 3-13.
- Ferguson, B., K. Tillecsek, K. Boydell, and J. A. Rummens. 2005. *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*. Canada: Ontario. Ministry of Education. http://www.bwdsb.on.ca/about_us/Reports/Early_School_Leavers
-

- Fitzpatrick, C., Archambault, I., Janosz, M., & Pagani, L. S. (2015). Early childhood working memory forecasts high school dropout risk. *Intelligence*, 53, 160–165.
- Foley, K., Gallipoli, G., & Green, D. A. (2014). Ability, parental valuation of education, and the high school dropout decision. *Journal of Human Resources*, 49, 906–944.
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Furman, L. (2005). What Is Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)? *Journal of Child Neurology*, 20(12), 994–1002. <https://doi.org/10.1177/08830738050200121301>
- Glaser, D. J. (2009). Teenage dropouts and drug use: Does the specification of peer group structure matter? *Economics of Education Review*, 28, 497–504.
- Hajdu Tamás & Kertesi Gábor & Kézdi Gábor, 2019. “Inter-Ethnic Friendship and Hostility between Roma and non-Roma Students in Hungary: The Role of Exposure and Academic Achievement,” *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, De Gruyter, vol. 19(1), pages 1-17, January.
- Haley, Sean A. 2006. *Dropping out of High School: A Focus Group Approach to Examining Why Student Leave and Return*. Dissertation, College of Education, University of Texas at Austin. Accessed February 24, 2015. <http://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/3434>
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students’ intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347–356. doi:10.1037/0022-0663.95.2.347
- Hughes, J. N., & Im, M. H. (2016). Teacher–student relationship and peer disliking and liking across grades 1–4. *Child development*, 87(2), 593–611.
- Jia, Y., Konold, T. R., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly*, 31, 289–309.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38, 525–549.
- Józsa Krisztián és D. Molnár Éva (2012): *The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and European perspective*. In: Barrett, K. C. (szerk): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. Routledge, London and New York. 265–304.
- Jugovic, I., and K. Doolan. 2013. “Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy.” *European Journal of Education* 48 3: 363–377. doi:10.1111/ejed.12041.
-

- Kristof De Witte, Ides Nicaise, Jeroen Lavrijsen, Georges Van Landeghem, Carl Lamote and Jan Van Damme *European Journal of Education* Vol. 48, No. 3, Problematising the Issue of Early School Leaving in the European Context (September 2013), pp. 331-345
- Kristoffer Chelsom Vogt (2018) Age norms and early school leaving, *European Societies*, 20:2, 281-300, DOI: 10.1080/14616696.2017.1358391
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. and Polesel, J. (eds.) (2011) *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*, Dordrecht: Springer.
- Lee, P. C., Lin, K. C., Robson, D., Yang, H. J., Chen, V. C. H., & Niew, W. I. (2013). Parent–child interaction of mothers with depression and their children with ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (1), 656–668.
- Liu, J., Peng, P., & Luo, L. (2020). The relation between family socioeconomic status and academic achievement in China: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 49-76.
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Mahoney, J. L. (2014). School extracurricular activity participation and early school dropout: A mixed-method study of the role of peer social networks. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 143–154.
- Mocetti, S. (2012). Educational choices and the selection process: before and after compulsory schooling. *Education Economics*, 20, 189–209.
- Molina, J. A. (2020). Family and entrepreneurship: New empirical and theoretical results. *J. Fam Econ ISS.* 41, 1-3.
- MONTMARQUETTE, C., VIENNOT-BRIOT, N. & DAGENAIS, M. (2007) Dropout, school performance, and working while in school, *The Review of Economics and Statistics*, 89, pp. 752–760.
- Murat Balkis (2018) Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism, *Asia Pacific Journal of Education*, 38:2, 257-270, DOI: 10.1080/02188791.2018.1460258
- Nairz-Wirth, E., & Feldmann, K. (2017). Teachers' views on the impact of teacher–student relationships on school dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition. *Pedagogy, Culture and Society*, 25, 121–136.
- Orpinas, P., Lacy, B., Nahapetyan, L., Dube, S. R., & Song, X. (2016). Cigarette smoking trajectories from sixth to twelfth grade: associated substance use and high school dropout. *Nicotine and Tobacco Research*, 18, 156–162.

- Otis, N., Grouzet, F. M., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170–183. doi:10.1037/0022-0663.97.2.170
- Pagani, L. S., Vitaro, F., Tremblay, R. E., McDuff, P., Japel, C., & Larose, S. (2008). When predictions fail: The case of unexpected pathways toward high school dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 175–194.
- Palm, G. (2018). Parent education and family life education: A critical link in early childhood education policy. *early years*, 4, 9.
- Parr, A. K., & Bonitz, V. S. (2015). Role of family background, student behaviors, and school-related beliefs in predicting high school dropout. *Journal of Educational Research*, 108, 504–514.
- PEDACE, R. & ROHN, S. (2011) The impact of minimum wages on unemployment duration: estimating the effects using the displaced worker survey, *Industrial Relations*, 50, pp. 57–75.
- Pusztai, G. (2009). A társadalmi tökéessziskolaipályafutás. *Újmandátumkiadó*, Budapest.
- Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44–45, 32–40. doi:10.1016/j.cedpsych.2015.12.003
- Ripamonti, E. Risk Factors for Dropping out of High School: A Review of Contemporary, International Empirical Research. *Adolescent Res Rev* 3, 321–338 (2018). <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625. <https://doi.org/10.2307/1163325>
- Rumberger, R. W. (2004). Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (pp. 131–155). Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73, 39–67.
- RUMBERGER, R.W. (2011) *Dropping out. Why Students Drop out of High School and What Can Be Done About It* (Cambridge, Harvard University Press).
- Sanner, C., Ganong, L., & Coleman, M. (2020). Shared children in stepfamilies: Experiences living in a hybrid family structure. *Journal of Marriage and Family*, 82 (2), 605–621.

- Sasser, T. R., Kalvin, C. B., & Bierman, K. L. (2016). Developmental trajectories of clinically significant attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) symptoms from grade 3 through 12 in a high-risk sample: Predictors and outcomes. *Journal of Abnormal Psychology*, 125, 207–219.
- Seidman, L. J., Biederman, J., Valera, E. M., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., & Faraone, S. V. (2006). Neuropsychological functioning in girls with attention-deficit/hyperactivity disorder with and without learning disabilities. *Neuropsychology*, 20(2), 166–177. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.20.2.166>
- Smyth, E., & McCoy, S. (2009). *Investing in Education: Combating Educational Disadvantage*. Dublin: ESRI.
- Stearns, Elizabeth, and Elizabeth J. Glennie. 2006. “When and Why Dropouts Leave High School.” *Youth & Society* 38 (1): 29–57. doi:10.1177/0044118X05282764.
- Stiby, A. I., Hickman, M., Munafò, M. R., Heron, J., Yip, V. L., & Macleod, J. (2015). Adolescent cannabis and tobacco use and educational outcomes at age 16: birth cohort study. *Addiction (Abingdon, England)*, 110, 658–668.
- Traag, T., & Van der Velden, R. K. (2008). *Early schoolleaving in the Netherlands. The role of student, family and school factors for early school leaving in lower secondary education*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Tukundane, C., A. Minnaert, J. Zeelen, and P. Kanyandago. 2015. “A Review of Enabling Factors in Support Intervention Programmes for Early School Leavers: What are the Implications for SubSaharan Africa?” *Children and Youth Services Review* 52: 54–62. doi:10.1016/j.childyouth.2015.02.011.
- TUMINO, A. & TAYLOR, M. (2013). The impact of local labour market conditions on school leaving decisions. Paper presented at Population Association of America, New Orleans, LA.
- U.S. Department of Education (2014). *High school longitudinal study of 2009*. Washington: U.S. Department of Education.
- UNESCO: <http://data.uis.unesco.org/>
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., & Trembaly, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97, 617–629.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85, 722–737.
- Wei, Y., Spear-Swerling, L., & Mercurio, M. (2021). Motivating Students With Learning Disabilities to Read. *Intervention in School and Clinic*, 56(3), 155–162.
-

- Zablotsky, B., & Alford, J. M. (2020). Racial and Ethnic Differences in the Prevalence of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities among US Children Aged 3-17 Years. NCHS Data Brief. No. 358. *National Center for Health Statistics*.
- Zhang, F., Jiang, Y., Ming, H., Ren, Y., Wang, L., & Huang, S. (2020). Family socio-economic status and children's academic achievement: The different roles of parental academic involvement and subjective social mobility. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 561-579.

IV.

ABSTRACT

Diplomatic leaders of the first Hungarian government after the 1990 regime change saw the basis of foreign policy in reaching bilateral agreements. They had two goals with this. First of all, they wanted to guarantee Hungary's long-term security by creating a multi-layer "net". Another goal was the dissolution of the Warsaw Pact and the withdrawal of Soviet troops, by taking into account the rightful Soviet interests of security, helping the reform-minded Soviet leadership. The so called negative security warranties - no threat from Hungary's territory towards Moscow - were supported by Budapest and by that, they wanted to decrease the weight of the Soviet conservative forces inside and outside the Soviet Union. Namely, in the most conservative part of the Soviet military leadership, with the dissolution of the Warsaw Pact and the withdrawal of Soviet troops, the argument of "we are alone against Europe" strengthened together with the still strong imperial attitudes. In 1991, the process of the dissolution of the Soviet Union accelerated and the dissolution happened in a rhythm that was definitely not expected by the West. On the 19th of August 1991, an unsuccessful coup fastened the disintegration. Until September, twelve republics out of fifteen proclaimed their independence, i. e. intention of separating from the Soviet Union and it became obvious that the Soviet Union didn't exist anymore as the alliance of fifteen socialist republics. The personal relationship of Antall József with both Mihail Gorbachev and Boris Jeltsin made a positive impact on the Hungarian-Soviet and Hungarian-Russian relations.

Keywords: Diplomacy, József Antall, Mikhail Gorbachev, Boris Yeltsin, relations

ÖSSZEFOGLALÓ

A rendszerváltoztatás utáni magyar diplomácia új vezetői a kétoldalú megállapodások megkötésében látták a magyar külpolitika alapját. Ezzel több céljuk volt: egyrészt, többretegű „háló” létrehozásával garantálni akarták Magyarország biztonságát. További cél volt a Varsói Szerződés feloszlata, illetve a szovjet csapatok kivonása, a jogos szovjet biztonsági érdekek figyelembevételével. Az úgynevezett pozitív biztonsági garanciákkal – ne érezzék semmilyen katonai fenyegetést Moszkva – Budapest támogatta a reformszemléletű szovjet vezetést. Ezzel az Antall-kormány csökkentette a szovjet konzervatív erők súlyát a Szovjetunió belül és kívül egyaránt, mert a szovjet katonai vezetés legkonzervatívabb részében a Varsói Szerződés felbomlásával és a szovjet csapatok kivonásával az „Egyedül vagyunk Európával szemben” érvrendszere továbbra is erős maradt a birodalmi attitűdökkel együtt. 1991-ben felgyorsult a Szovjetunió felbomlásának folyamata, amire a Nyugat egyáltalán nem számított és nem volt felkészülve. Ehhez hozzájárult az 1991. augusztus 19-én kezdődő, Gorbacsov elleni sikertelen puccs, ami egyben tovább gyorsította a Szovjetunió bomlási folyamatát. 1991 szeptemberéig tizenöt köztársaságból tizenkettő kiáltotta ki függetlenségét, a Szovjetuniótól való elszakadási szándékát, és ezzel nyilvánvalóvá vált, hogy a Szovjetunió mint a szocialista köztársaságok szövetsége már nem létezik többé. A magyar–szovjet és a magyar–orosz relációkat pozitívan befolyásolta Antall József kormányfő személyes kapcsolata Mihail Gorbacsovval és Borisz Jelcinnel.

Kulcsszavak: diplomácia, Antall József, Mihail Gorbacsov, Borisz Jelcin, kapcsolatok



JÁNOS SÁRINGER

Head of the Institute of Social
Sciences
Head of the Central Europe Research
Group
University of Applied Sciences –
Budapest Business School Faculty
of International Management and
Business
saringer.janos@uni-bge.hu

MOSAICS FROM THE HUNGARIAN-SOVIET AND HUNGARIAN-RUSSIAN DIPLOMATIC RELATIONS BETWEEN 1990 AND 1992

*Mozaikok a magyar-szovjet és a magyar-orosz
diplomáciai kapcsolatokból az 1990–1992 közötti
időszakban*

*Mozaici iz mađarsko-sovjetskih i mađarsko-ruskih
diplomatskih odnosa u periodu 1990–1992.*

Recommendation of József Antall for the termination of the Warsaw Pact

The most important foreign policy goal of the Antall-government was to restore sovereignty, after complete withdrawal of the Soviet troops from Hungary. Mikhail Gorbachev¹ announced at the 43rd session of the UN General Assembly on December 7, 1988 that - as a unilateral step - a significant number of troops will be withdrawn from Hungary, the German Democratic Republic and Czechoslovakia within the next three years, and he would significantly reduce the armament and all ranks of the army located in Europe.² The first troops of the Soviet tank division stationed in Kiskunhalas set off to the Soviet Union on April 25, 1989 - the partial withdrawal of the soviet troops from Hungary has started. The commissioners of the Hungarian Government led by Miklós Németh³, Gyula Horn⁴ and Eduard Sevardnadze Soviet minister of foreign affairs⁵, signed the agreement about the withdrawal of Soviet troops on March 10, 1990, provisioning the full withdrawal of all personnel including civilian and military staff, combat and military equipment and material. The Németh-government entrusted Colonel General Antal Annus⁶ with the coordination of the withdrawal of the Soviet troops in Hungary. The József Antall-led government also claimed the work of Antal Annus and as a State Secretary he led the activities related to the withdrawal of Soviet troops.

The new leaders of the Hungarian diplomacy saw the base of the foreign policy in making new types of bilateral agreements. With all this, they had a dual purpose. On the one hand, in the long run, they wanted to guarantee Hungary's security by creating a multi-layered „net”. An important element of the „net” was good neighbourly relations based on bilateral agreements, and to help the reform-spirited Soviet leadership considering the Soviet security interests in line with the dissolution of the Warsaw Pact and with the withdrawal of the Soviet troops.

During the „perestroika” years, the production fell back, the unfolding of the economy was hampered by the more and more serious shortage of products which was unbearable for the population of the Soviet Union. The influence and mass base of the Communist Party of the Soviet Union (CPSU) was apace decreasing, and it was more and more unable to play a role of a power factor in internal political processes. The state power’s most organized force was the army, but its internal conditions reached a critical point in some aspects. The Afghanistan defeat, the military withdrawal from Central and Eastern Europe, and the disarmament agreements have significantly reduced the trust of the officials towards the Moscow leadership, and have caused serious existential problems within the army.

The position of the Soviet Union was weakened mostly by the ethnic riots that turned acute, especially the secession efforts in the Baltic. Gorbachev did unmatched steps towards the independency efforts of the Baltic states which narrowed the social basis of the central leadership and reduced the foreign policy scope of the Moscow leadership and its international prestige. By the early to the mid-1990s it became obvious that the federal system of the Soviet Socialist Republics would not be sustainable in the long run, and that the dissolution-process might result civil war conditions.

It seems, that in the imagination of the Moscow leadership, the Warsaw Pact played a „symmetry-factor” until the transition of the NATO and WP, and even more until the establishment of the new European security policy system. The Warsaw Pact reached a stage in 1990, that it could be said that Hungary did not want to be a member of the alliance, and the long-term plan of the NATO-membership highlighted the change of direction. Among the Warsaw Pact member states, there were even efforts that wished to reorganize the system.

The session of the Warsaw Pact Political Consultative Committee was between June 6-8, 1990 where the role of the WP PCC– according to the rotation principle – was filled by József Antall, Hungarian Prime Minister, who on the 7th of June suggested the dissolution of the Military Organization of the Warsaw Pact. Mikhail Gorbachev believed that several elements coincided or met with the Soviet ideas. The Soviet leadership considered it important that the dismantling of the federal system should not be a spontaneous process but should happen in a controlled framework. (Sáringer, 2015)⁷ At the session in Moscow, the member states of the Warsaw Pact accepted that the next WP PCC negotiation would be in Budapest. (Sáringer, 2015)⁸ On July 3, 1990 the Hungarian parliament decided that, “The Parliament requests the Hungarian Republic Government to start negotiations for Hungary about its exit from the Warsaw Pact, based on Article 62 of the Vienna Convention, referring to the changes in the circumstances of making agreements. It is desired to reach an agreement with all Member States about Hungary not to be a member of the Warsaw Pact anymore.” (Sáringer, 2015)⁹

During the visit to Moscow, the Hungarian Prime Minister held further negotiations with Mikhail Gorbachev and with Nyikolaj Tyihonov¹⁰ as well. The Soviet leaders used the

meeting to mutual acquainting and to express their intention towards the Hungarian-Soviet relations and further cooperation. At that time, the Soviet leadership did not want anything more from the Hungarian party. At the meeting, Mikhail Gorbachev accepted the regime change resulted by the Hungarian elections, which he considered internal affairs. He affirmed that the Soviet Union still wanted to have a good neighbourly and friendly relation with Hungary and that he was ready to cooperate with the new Hungarian leadership constructively without maintenance. He did not overlook the fact that the changes in Hungary happened in a peaceful way. He expressed his hope that due to the changes, the Hungarian-Soviet relations would not deteriorate and the relations and cooperation of the two countries would not get dismantled.¹¹

In the early 1990s, some of the content developers of the Soviet policy concerning the Warsaw Pact Member States were associates at the Bogomolov Institute¹², whose thesis was that it was expedient to develop a differentiated policy for all countries, taking in consideration their particularities, placed on a pragmatic basis. The traditional Soviet assertion of interests' mechanics – ideological identity and the presence of the Soviet troops – were replaced by new mechanisms observing the states' sovereignty in the region, their economic, commercial, cultural cooperation and processes based on a multilateral framework. (Póti, 1999)

Meeting of József Antall and Mihail Gorbachev in Paris

Another important stage of the newly elected Hungarian government's eastern policy, in terms of Hungarian-Soviet relations, was the meeting in Paris between József Antall and Mikhail Gorbachev on November 21, 1990, which took place after five months of the Moscow negotiations. All this also shows the activity and dynamics of Hungarian diplomacy. The negotiations of the two leaders happened two days after the opening of the Conference on Security and Co-operation in Europe, at the Embassy of the Soviet Union in Paris. Currently, there are two resources available about the negotiation, and from them we can reconstruct the events. Gorbachev started the discussion stating that there had been too many words about the problems. The question is if the issues can be solved in a democratic manner in the Soviet Union. The Soviet people want order, and the announced program is available in Kremlin to the stabilization of the country. There is a power struggle going on, that should be kept in a democratic way. József Antall stated that it was important to organize the bilateral agreements. He understands the Soviet Union's problems, but the transition is not going fast. He congratulated Gorbachev for his Peace Nobel Prize, then he got to the questions of the Warsaw Pact. He suggested that the best solution would be if the Soviet Union initiated the dissolution of the Warsaw Pact and its placement on a new basis. He suggested that bilateral agreements should be made because Hungary would be happy to make a bilateral agreement with the Soviet Union.

In connection with the member republics, József Antall stated that regular inquiries arrive to Budapest and the Baltic states have a special position in them. Hungary does not encourage the Baltic States, but the Hungarian government acknowledge the freedom of people for self-determination. The Hungarian Prime Minister informed the Soviet leader that Ukraine wanted to open a diplomatic and consular representation in Hungary, and the Baltic States wanted an advocacy office. The Soviet leader found it ideal for Ukraine to represent itself in Budapest in the framework of the Soviet Embassy, and it was among the plans to transform the Soviet Consulate General in Debrecen into a Ukrainian representation.

In connection with the Baltic States' advocacy offices, the standpoint of Mikhail Gorbachev was that it was necessary to involve the Soviet Federal Ministry of Foreign Affairs and that the opening of the representatives should not happen too fast. Budapest respected the demand of the Soviet leader, and the Hungarian Republic did not step in diplomatic relations with the three Baltic States during 1990.¹³

For the new Hungarian government it was an important gesture that the Moscow leadership apologized for the Soviet intervention in 1956. At the meeting in Paris, Antall told Gorbachev that Hungary would like the Soviet Union to condemn the Soviet military intervention in 1956 against Hungary, like they condemned the intervention in Prague in 1968.

According to Gorbachev, the cooperation with the Eastern European countries should be thought through, there was a need for a legal reform that reflected on the new processes, but Moscow did not find it appropriate that there were some who turned completely to the West and completely rejected the Eastern relations. Earlier, the relations were deformed but comprehensive. Gorbachev declared that the dissolution of the Warsaw Pact should be reconsidered and prepared. The Hungarian Prime Minister asked if the Ministers of Foreign Affairs could start the negotiations related to this. Gorbachev said yes immediately, then added that it should be announced, as all the actions should be matched with the idea of the strategy of Moscow. However, it should not be a unilateral process but a mutual initiative. The Warsaw Pact's nature must be chosen firmly, until the new European security structure was established.

József Antall said that there was a conceptual difference between the NATO and the Warsaw Pact. One of them is the community of sovereign states, but the other one is not a community of sovereign states. Gorbachev added that there was a state belonging to the Soviet bloc that defends more the NATO than Hungary but the establishment of a collective security system should be promoted. Antall added that the Hungarian government is devoted to the Atlantic ideas but not only inside the NATO because the United States has an important role in the new situation. He declared that the withdrawal of the Soviet troops from Hungary was progressing well but there was a need for further negotiations. Gorbachev, reacting to this, added that the Germans would pay 30–40 billion and that the

questions of joint ventures should be examined. The two leaders touched energetic and economic questions as well, and at the end of the negotiation Gorbachev highlighted that “we did not become estranged. Everyone should think it through and decide in a sovereign way.” And József Antall expressed: „They think the same about us. Western relations mean a balance, it is far from neglect. Our Eastern relations touch the whole industry, a huge mass of workers, logically it is not thinkable of us that we do not want good relations with our neighbours.” (Sáringer, 2015)¹⁴

After the negotiations of the Hungarian Prime Minister and the Soviet leader in Paris, from the end of November negotiations started between the Hungarian and Soviet Ministries of Foreign Affairs to elaborate on the Hungarian-Soviet Basic Treaty. The specific areas and departments of the Hungarian and Soviet Ministries of Foreign Affairs prepared the schedule to the relations of the first quarter of 1991. However, by the beginning of January, the Soviet party stepped back from the further turns, and even from the roundtable discussion planned to the beginning of February. The initiatives taken by the Hungarian part at level of ministers, deputy secretaries of State and heads of Departments, stayed without answer. The power struggle in the Soviet Union was in the background of this.¹⁵

The disintegration process of the Soviet Union accelerates

The reform-processes, initiated by Gorbachev, with the aim to save the Soviet regime and to recover from recession, lost wind by the mid-1990s. The state socialist, economic, and federal system got into a recession which came to the surface by 1990/1991. The powers that were under surface until that time won back their strength, and Gorbachev did not have any other choice but to keep the balance between the independency efforts of the conservatives, radical-democrats, nationalists, and member republics.

In the second half of 1990, the central government was strongly attacked by the conservative post-communist elite in urge of restoration: “the majority of the middle and high level party bureaucracy relates more and more repulsively, even belligerently to the perestroika. The opposition of the conservative nomenclature has become clear.” (Gorbacsov, 2013. 379) The radical-democratic opposition pressed radical changes and steps forward. According to the critics of the radical democrats led by Boris Yeltsin, Gorbachev and the central power did nothing towards parliamentary democracy, instead their goal was modernization.¹⁶ The result of the power struggle in the Soviet Union was that Eduard Sevardnadze resigned on December 18, 1990, which was viewed as a huge defeat according to Budapest and Washington.¹⁷ The engrossment of the Soviet internal policy crisis limited the international margin of the Soviet diplomacy. The Soviet diplomacy became the main target of military circles, conservatives, KGB, and the strengthened Russian nationalists. They accused openly Sevardnadze for German unification, Central and Eastern European changes, the disarmament, the withdrawal of troops, the unequal Soviet-American part-

ner relations, the unfavourable effects of the Gulf-crisis, the reduction of Soviet influence in the developing world, the deterioration of the big power status of the Soviet Union.

At the turn of 1990/1991, wars over laws, sovereignty, and budget also escalated. On January 24, 1991, the Supreme Council of the Russian Federation accepted a law about the priority of the Federation's laws, and impose punishment for those who implement the laws that are not ratified by the Federation. By the turn of 1990 and 1991, the other cause and consequence of the Soviet-socialist social, political, and economic crisis, was the Soviet economy. The system consumed all reserves, this resulted in non-functioning and accelerated deterioration.

The events in the Baltics at the beginning of 1990 affected the internal and foreign political situation of Gorbachev, and the processes happening in Europe and on a global level. Units of the Soviet home affairs troops occupied public facilities in Vilnius and Riga on January 2-3. Civilians tried to defend the buildings by forming a live wall, the consequences of this were 15 dead, 160 injured and 64 lost people. One week later, the parachute and shield formations of the Soviet army occupied public facilities in Vilnius and other Lithuanian cities, while clashed with the demonstrators. Again, at the price of many dead and injured.

In Tallin, Boris Yeltsin signed many documents with representatives of the three Baltic republics and addressed an appeal to the UN Secretary-General encouraging the convocation of an international conference related to the Baltic question. In a mutual declaration they condemned the implementation of violence and declared that only elected Baltic legislators would be acknowledged as legitimate. Yeltsin was devoted to the establishment of a new federal system led by Russia and raised the establishment of an independent military power of Russia. This clearly meant that at the middle of January, a process started that would lead to the separation of Russia and the three Baltic republics. All this depended on the relations between the triangle of Gorbachev, Yeltsin and the military.

On February 25, 1991 a meeting of the Political Consultative Committee of the Warsaw Pact member states was held in Budapest at the level of Ministry of Foreign Affairs and Ministry of Defence. The participants (Hungary, Bulgaria, the Czech and Slovak Republics, Poland, Romania, Soviet Union) published a collective Announcement and Declaration about the liquidation of the military organs and structures of the Warsaw Pact until March 31, 1991. They have signed a protocol in Prague about the dissolution of the Warsaw Pact that was established on May 14, 1955 and kept in force by the document made on April 26, 1985. The Hungarian Parliament ratified the Prague protocol on a session on June 11, 1991.

Meanwhile, by the spring of 1991, in the Soviet Foreign Policy thinking, military approach and unmitigated security policy became a priority again. This meant a return to the Brezhnev era's Western-enemy ideas and to the psychosis of threat. Accordingly, under the surface, the mistrust increased towards the European Communities and the United

States of America, while at the surface, Moscow stressed the bi- and multilateral agreements with the states of Europe and North America. The reasons of Moscow's psychosis, in the first place, were mainly the Central and Eastern European changes, which led to the disappearance of the impact zone that was formerly considered as a Soviet manoeuvre area, therefore the concept of the Soviet Western defence system had to be supervised. The intention of Central and Eastern European countries to join the European integration meant a danger of a military alliance in terms of political, economic, cultural and humanitarian fields to the Soviet military and political leadership which was unacceptable for the Soviet Union. This psychosis served as an argument in the Kremlin and the Soviet Communist Party for the subsistence of the Soviet Union.¹⁸

In accordance with the Hungarian-Soviet agreement, on June 19, the withdrawal of Soviet troops from Hungary ended. Viktor Silov, Lieutenant-General, Commander of the withdrawing Southern Army group, received a farewell visit from President Árpád Göncz, Prime Minister József Antall, and Minister of Defence Lajos Für. The financial settlement of the remaining Soviet military and civil objects and the acreages used by the Soviets, hadn't been fulfilled at that time. Nine days after the departure of the last Soviet soldier, on June 28, the Comecon held its last, 46th session in Budapest. The participants signed a protocol about the final dissolution of the Comecon that was established in 1949. József Antall attended the session and welcomed the delegates.

The idea of the Basic Treaty involving the Hungarian-Soviet security partnership was a Hungarian "invention". It arose in connection with two concepts related to each other. On the one hand, one part of the security net around Hungary would be made up by the agreements with the neighbours, on the other hand, they intended to make the dissolution of the Warsaw Pact easier for the Soviet political leadership which was also part of the Hungarian security policy concept. The idea of the agreement was raised by József Antall in November 1990 and in November the Hungarian party submitted the theses including the content of the agreement. However, the Soviet party did not react to the Hungarian suggestion until February, the reason for that could be the opposed powers. Namely, the "centripetal" force wanted to save the Soviet Union, on the other hand, the "centrifugal" powers wished to strengthen the member states' intentions for independence. The representatives of the Soviet Ministry of Foreign Affairs finally announced that they wished to conclude a Basic Treaty with Hungary first. For a Hungarian initiative, in a short period of time, two negotiations happened in February¹⁹ in Budapest and in Moscow. During the two negotiations, they agreed on twenty out of the twenty-four articles. The two parties could not agree about security guarantees, standpoints of Budapest and Moscow showed significant differences on these four articles. The Soviet Union insisted on the security clause, according to which neither of the parties can join a military organization against each other. This was called by the Soviet diplomacy „Kvicinszkij clausula”. However, seeing the strong Hungarian position, the Soviet party tried to force the Hungarian part to give up their standing point by competing them with others. Moscow didn't suc-

ceed therefore the Soviet Union made the agreement with Romania based on the conditions that were rejected by the Hungarian party. The agreement with the Romanians was initialled on March 22.

Coup d'état against Gorbachev and the steps made by the Antall government

On August 19, 1991, some members of the Soviet government, the army and the leaders of the KGB attempted a coup against Mikhail Gorbachev. Boris Yeltsin and the Russian parliament named the partial takeover of power as unconstitutional. They demanded the soldiers not to turn against the people and the people to a general protest. After József Antall consulted with George Bush on telephone, the Hungarian government published a declaration about the evolved situation. Budapest supported the Russian reform processes and condemned the coup.

In these days, József Antall contentiously kept in touch with François Mitterand, Helmut Kohl, Václav Havel and Lech Wałęsa. Géza Jeszenszky consulted with Henning Wegener, NATO's Deputy Secretary General for Political Affairs, about the evolved situation in the Soviet Union. "On the early afternoon of 21 August, Prime Minister József Antall called Boris Yeltsin on telephone. In his introduction, he wished good luck to Mister Yeltsin and his colleagues. He ensured the Russian Head of State that the Hungarian government supports Yeltsin's effort similarly to a lot of other governments in the world. He highlighted, that the Hungarian government supported the constitutional methods of the crisis solution, including the efforts of the Russian leadership directed to the reconstruction of constitutional order. He expressed his hope that in the current situation the reform powers could get mastery over the crisis in the Soviet Union. The Hungarian Prime Minister referred to the validity of the invitation sent to President Yeltsin for an official visit to Hungary (written on July 4). Boris Yeltsin, in his answer, thanked the moral-support-giving words and stated that he accepted the invitation and hoped that it can be realized at the end of the year, in November or in December. Currently, obviously, there is no way for that because the dramatic situation in the Soviet Union is critical. [...] The discussion, initiated on August 21 at 11:00, happened at 15:10 and lasted for 20 minutes."²⁰ Yeltsin did not forget that József Antall was among the first ones to call him. The meeting of József Antall and Boris Yeltsin happened on December 6, 1991 in Moscow and resulted a breakthrough in the financial liquidation of the withdrawal of Soviet troops. Yeltsin agreed on the so-called "break-even" solution that means that the buildings, established by the Soviet army and remaining in Hungary, compensate for the damages caused in the environment. Moreover, József Antall and Boris Yeltsin signed the basis treaty with the title of Friendly Relations and Cooperation between the Republic of Hungary and the Russian Federal Socialist Soviet Republic. (Marinovich, 2002)

During 1991, the dissolution process of the Soviet Union got faster and it disintegrated in a rhythm that was not expected by the West. The Soviet Union's disintegration process was accelerated by the unsuccessful coup on August 19. Until September, out of fifteen republics twelve announced its devotion to independence, and secession from the Soviet Union. It became obvious that the Soviet Union stopped to exist as the alliance of fifteen republics. By this time, the secession of the republics that had declared their independence from the Union of Soviet Socialist Republics had become a completed fact. The leaders of the Hungarian foreign policy and diplomacy recognized the opportunity, whereby, in the first place, they renewed diplomatic relations or made relations with the new states. In the second stage, they ensured about the establishment of foreign representation. Hungary renewed the diplomatic relations with Estonia, Latvia and Lithuania in September 1991. Belorussia accepted its independence declaration on August 25, 1991. Russia acknowledged the former Soviet republics' right for independence and to make independent foreign relations. Hungary and the ambassadors of the Russian Federation made diplomatic relations on December 6, as well. Ukraine announced its independence on August 24, 1991. Diplomatic relations were established in December when József Antall paid an official visit to Ukraine invited by the Head of State, Leonyid Kravcsuk. The Heads of States of Belorussia, Russia and Ukraine decided in Brest on December 8 that they would establish a loose state-alliance with the name Commonwealth of Independent States (CIS) and also announced the Soviet Union as terminated. Two weeks later, on December 25, Mikhail Gorbachev resigned from his federal president position because of the establishment of the Commonwealth of Independent States, and at the same time, Jevgenyj Saposnyikov also resigned from his position as the General in Chief of the Soviet army and transferred the rights of controlling the atomic weapons to the General in Chief of the CIS. On the same day, the Soviet sickle-hammer-red flag was hoisted in Kremlin and replaced by the Russian tricolour flag. The next day, the upper house of the Soviet federal parliament, the Council of the Republic announced the dissolution of the Soviet Union. The Soviet Union was replaced by Russia in the UN Security Council. With this, the Soviet Union, the Eurasian Empire officially stopped existing. The process, started by Gorbachev, outgrew Gorbachev himself, who was unable to keep together the empire that was bleeding and collapsing. The Hungarian government, on December 26 made a declaration about its standing points on the Commonwealth of Independent States.²¹

One year after the establishment of the Antall-government, the first goals of the new Hungarian foreign policy were accomplished. With the departure of the last Soviet soldier on March 19, 1944, Hungary became a sovereign country according to the international law. The goal of the October Revolution and War for Independence of 1956 was achieved, our country not just withdrew from the Warsaw Pact, but also the Warsaw Pact itself stopped existing. The Comecon, that was viewed as the economic base of the Soviet federal system, did not live up to the expectations, the appropriate economic and financial relations did not come true between the Soviet Union and its satellite states because of the crisis and the collapse of the so-called „Eastern Bloc” was caused precisely by the system

named as “socialist economy”. József Antall and his government achieved one of the goals of the foreign policy, set in May 1990. We have to add, of course, that with this, we do not want to attenuate the first steps of the government led by Miklós Németh in connection with the final withdrawal of Soviet troops.

Agreements between József Antall and Boris Yeltsin in Budapest

It's doubtless that one of the most important and most successful achievement of the Hungarian diplomacy in 1992, was the official visit of Boris Yeltsin to Hungary between November 10-11. Although Antall and Yeltsin verbally agreed on the “break-even” solution of the withdrawal of Soviet troops, Moscow's interim charge d'affaires Joseph Birnbauer, had already reported in February 1992 that Pavel Grachev, Colonel General, first vice-Lieutenant-General of the CIS armed forces, said neither positive, nor negative opinion about the property-financial and environment protection affairs, raised after the withdrawal of Soviet troops.²² In a letter, Antal Annus, Secretary of State in the Ministry of Defence, drew Grachev's attention to the fact that in Moscow, Boris Yeltsin and József Antall agreed on the „break-even” solution.²³ In 1992, a response-letter arrived for Antal Annus, in which Grachev questioned the agreement reached on the topmost level, and suggested negotiations for compromising solutions.²⁴ This was also confirmed by Mihail Kokejev, vice-leader of the Russian Ministry of Foreign Affairs' International Scientific and Technical Cooperation Department, to a colleague in the Moscow Hungarian Embassy.²⁵

In June, an expert delegation travelled to Moscow led by Deputy Secretary of State Iván Bába. Iván Bába explained to Deputy Foreign Minister Vitaly Churkin that the agreement reached at the Antall-Yeltsin meeting in December 1991, in connection with the financial-liquidation questions after the withdrawal of Soviet troops, had significance for the Hungarian party. Based on mutual resignation from the demands, it must be closed.²⁶

József Antall sent a letter to Boris Yeltsin²⁷, who wrote a response-letter in October: “With you, we have reached a well-known political decision. I honestly must confess that it was not easy for us because of the difficulties of the soldiers deducted to Russian territories, and, last but not least, because of the sensibility of the country's public opinion against these problems. In connection with these, it became necessary – on a free of charge basis – Hungary's participation in construction of apartments for the Russian soldiers and their family members. An agreement like this should be included in a separate document.”²⁸

After these, Boris Yeltsin and his delegation arrived to Budapest, during the night of November 11. On the following day, negotiations began, full of expectations and excitement, in many ways. (Marinovich 2018. 135–144.)²⁹ At the niche negotiation of József Antall³⁰ and Boris Yeltsin, the existing questions were decided, just like the case of the “break-even”. Finally, they agreed on the “break-even”, the parties mutually forged from the demands against each other in connection with the financial settlement in terms of

the withdrawal of troops. Hungary has pledged to provide humanitarian help for the Russian Federation's army by transferring ten-million-dollars worth medicine for the Russian Federation's army. (Report between the Russian Federation Government and the Government of the Republic of Hungary about the examination of the humanitarian help for the Soviet troops withdrawn from the territory of the Republic of Hungary.) It had a value of gesture that the Hungarian government offered solution for the housing problems of the Soviet troops withdrawn from Hungarian territory. (Report between the Russian Federation Government and the Hungarian Republic Government about the examination of the humanitarian help for the Soviet troops withdrawn from the territory of the Republic of Hungary.)

Boris Yeltsin wreathed the graves of Imre Nagy and his martyr fellows, proving that the democratic Russia has nothing to do with the Soviet Union treading down the 1956 Revolution. The Russian President made a speech in the Chamber of Deputies of the Parliament where he made amends to the Hungarian people for the 1956 tragedy. The speech, made in Russian, was simultaneously interpreted but the translation machines did not work due to "technical reasons". (Marinovich, 2018. 135–144.)

The visible approach of Budapest and Moscow had a huge significance not just because of the bilateral relations but also internationally. Boris Yeltsin's visit, the negotiations and the documents signed have closed the era of Hungarian-Russian historical grievance and arguable questions. The results of the Budapest negotiations were valued favourably in Moscow as well. Yeltsin announced to his colleagues that Hungary was the proof that the transition's massive political-economic problems could be addressed.³¹

Summary

One year after the establishment of the Antall-government, the first goals of the new Hungarian foreign policy were achieved. Hungary became a sovereign country from the aspect of international law, as the last Soviet soldier departed on March 19, 1944. The goal of the October Revolution and War for Independence in 1956 was accomplished, our country withdrew from the Warsaw Pact, moreover, the Warsaw Pact itself stopped existing. The Comecon, that was viewed as the economic basis of the Soviet federal system, did not live up to the expectations, there were no appropriate economic and financial relations between the Soviet Union and its satellite states because of the crisis and the collapse of the so-called „Eastern Bloc” was caused precisely by the system called “socialist economy”. József Antall and his government achieved one goal of foreign policy, undertaken in May 1990. Part of other foreign policy goals, transforming since 1940, were achieved by 1992. The Warsaw Pact and the Comecon ended, and the last Soviet soldier left our country. By 1991, the basis of market economy and parliamentary democracy were put down by the Antall-government. Personal relationship of Antall József and both Mihail Gorbachev and Boris Jeltsin made a positive impact on the Hungarian-Soviet and Hungarian-Russian relations. The relation between Budapest and Moscow became balanced compared to the previous subordinate relationship. The government led by József Antall found the Hungarians’ place in Europe and in the world and showed a way to Hungarians by the end of the 20th century.

References:

Archives of the National Archives of Hungary

ANAH XIX-J-1-j 1990. 72. b.

ANAH XIX-A-150-j 1990. 78. b.

ANAH XIX-J-1-j 1991. 58. b.

ANAH XIX-J-1-j 1992. 57. b.

ANAH XIX-J-1-j 1991. 61. b.

ANAH XIX-J-1-j 1991. 62. b.

ANAH XIX-J-1-j 1992. 60. b.

Gorbacsov, Mihail (2013): Szemtől szembe önmagammal - Visszaemlékezések, töprengések. Scolar Kiadó, Budapest, 2013.

Endre Marinovich (2018): 1315 nap. Antall József miniszterelnöksége. Magyar Napló, Budapest, 2018.

Endre Marinovich (2002): Antall és Jelcin. 2002. In. http://www.antalljozsef.hu/hu/antall_es_jelcin (Entry: 5. July 2021.)

László Póti (1999): A szovjet Kelet-Európa politika a Gorbacsov-korszakban 1985-1991. PhD dissertation, Budapest, Corvinus University of Budapest, 1999. Handwriting. <http://phd.lib.uni-corvinus.hu/136/> (Entry: 15. May 2021.)

János Sáringer (2015): Iratok az Antall-kormány külpolitikájához és diplomáciájához 1990. május–1990. december VERITAS–Magyar Napló, Budapest, 2015. I. Vol.

¹Mikhail Gorbachev (1931–) Secretary General of the Soviet Union Communist Party (March 11, 1985 – March 15, 1990), and the president of the Soviet Union between March 15, 1990 and December 25, 1991

²Six tank divisions, five thousand tanks and fifty thousand soldiers.

³Miklós Németh (1948–) entered the Hungarian Socialist Workers' Party in 1976 (further: MSZMP), he was the Head of the party centre's economic-political department from 1986. Starting from 1988, he was the member of the Political Commission until the end of MSZMP in October 1989. The government led by Miklós Németh lasted from November 28, 1988 till May 23, 1990, the Minister of Foreign Affairs was Péter Várkonyi from November 24, 1988 till May 10, 1989, then Gyula Horn between May 10, 1989 and May 23, 1990.

⁴Gyula Horn (1932–2013) entered the MSZMP in November 1956, then from 1959 on, he was working in the Ministry of Foreign Affairs. Between 1963 and 1969, he was in service in Belgrade, then he was the vice-head of the MSZMP Central Commission's Foreign Affairs Department, then the Head of Department. From 1958, he was the Secretary of the Ministry of Foreign Affairs, then from May 10, 1989, he was the Minister of Foreign Affairs in the government led by Miklós Németh. He opened the borders for the Eastern-German tourists due to the suggestion made by Miklós Németh and announced the collapse of the Iron Curtain.

⁵Eduard Sevardnadze (1928–2014) the Minister of Foreign Affairs in the Soviet Union between 1985 and 1990.

⁶Antal Annus (1941–1996), after the military college (1960–1964) he graduated from the Zrínyi Miklós Military Academy (1970–1973), then from the Staff Academy (1982–1984). He was in the Hungarian army between 1964 and 1990 in Szabadszállás, Kiskunfélegyháza and Tata. From March 1990, the vice-chief of the Staff, from the same time, he governed Hungary's tasks about the withdrawal of Soviet troops as a government-delegate of the Hungarian Republic until March 1993. Between June 5, 1990 and March 31, 1993, he was the State Secretary in the Ministry of Defence.

⁷Oc. 7. document with the title of Summary of the meeting of the Hungarian delegation and Mikhail Gorbachev at the Moscow session of the Warsaw Pact Political Consultative Committee. Date: June 8, 1990.

⁸Oc. 18. document with the title of Survey of István Monor, the Head of the Department at the Ministry of Foreign Affairs for the negotiation of Géza Jeszenszky and Eduard Sevardnadze. oz. Date: November 2, 1990.

⁹Oc. 11. document with the title of The declaration of the Hungarian Republic Parliament about the Hungarian Republic to start the negotiations about the withdrawal from the Warsaw Pact. Date: July 3, 1990.

¹⁰Nyikolaj Ivanovics Tyihonov (1929–) Prime Minister of the Soviet Union between September 27, 1985 and January 14, 1991.

¹¹Cf. Cipher telegram from Moscow with the title of The expected declarations of the Soviet leaders during the negotiation with József Antall. Date: June 3, 1990. ANAH XIX-J-1-j 1990, 72. b.

¹² Oleg Tyimofejevics Bogomolov (1944-) the name of the economist's academic institute the Institute for International Economic and Political Studies (Институт Международных Экономических и Политических Исследований РАН). The Institute was governed by Bogomolov between 1960 and 1998, who is currently the honorary chief.

¹³ The Hungarian Republic made diplomatic relations with the Estonian, Latvian and Lithuanian Republic on September 2, 1991.

¹⁴ Oc. 21. document with the title of Negotiation reminder about the negotiation between Mikhail Gorbachev and József Antall. Date: November 21, 1990.

¹⁵ The situation of the Hungarian-Soviet relations and what we need to do. Date: 29. January 1991. ANAH XIX-J-1-j 1991. 61. b.

¹⁶ Cipher telegram from Moscow. Date: 9. January 1991. ANAH XIX-J-1-j 1991. 62. b.

¹⁷ Bollobás Enikő's letter to Géza Jeszenszky from the Washington Embassy. Date: 21. December 1990. ANAH XIX-A-150-j 1990. 78. b

¹⁸ The spoken cf. The paper of the British ambassador about the Soviet foreign policy. Date: 12. May 1991. ANAH XIX-J-1-j 1991. 58. b.

¹⁹ February 9 and 14-15, 1991.

²⁰ Árpád Székely's report about the telephone conversation on August 21, 1991 between József Antall Prime Minister and Boris Nikolayevich Yeltsin Russian president. Date: August 21, 1991. ANAH XIX-J-1-j 1991. 61. b.

²¹ The spoken cf. Suggestion to the forming of the relations with the successor states of the Soviet Union. Date: 17. September 1991. ANAH XIX-J-1-j 1991. 61. b.

²² The report of József Birnbauer, Moscow temporary ambassador's deputy, about Szergej Glazje's negotiation with the first vice-president of the Russian Ministry of Foreign Affairs' Trade Commission.. 25. February. 1992. ANAH XIX-J-1-j 1992. 60. b.

²³ The letter of Antal Annus, secretary of Ministry of Defence, to Pavel Grachev, the first vice-president of the Russian Minister of Defence, related to the financial settlement of the withdrawal of Soviet troops. April 1992. ANAH XIX-J-1-j 1992. 60. b.

²⁴ The report of Monori István, the head of Ministry of Foreign Affairs Third Department, about the financial settlement of the withdrawal of Soviet troops. 26. May 1992. ANAH XIX-J-1-j 1992. 60. b.

²⁵ Cipher telegram from Moscow. The opinion of Mihail Kokejev, vice-leader of the Russian Ministry of Foreign Affairs' International Scientific and Technical Cooperation Department, about the „break-even” solution. 23. June 1992. ANAH XIX-J-1-j 1992. 60. b.

²⁶ The report of Iván Bába and Ernő Keskeny about the negotiations of Iván Bába, the vice-secretary of the Ministry of Foreign Affairs in Moscow. 9. July 1992. ANAH XIX-J-1-j 1992. 57. b.

²⁷ Cipher telegram from Moscow. The handover of József Antall's letter to Boris Yeltsin at his secretariat. 16. July 1992. ANAH XIX-J-1-j 1992. 60. b.

²⁸ The letter of Boris Yeltsin to József Antall. 30. October 1992. ANAH XIX-J-1-j 1992. 60. b.

²⁹ Endre Marinovich, the head of the prime minister's cabinet witnessed the negotiations personally.

³⁰ Endre Marinovich, Gyula Kodolányi and Dimitrij Rjurikov counselor to the president were present at the negotiations.

³¹ Cipher telegram from The Hague. The Russian ambassador in The Hague said, referring to the orientation got from its centre, that they extremely appreciated Boris Yeltsin's visit to Budapest. 14. November 1992. ANAH XIX-J-1-j 1992. 57. b.

ÖSSZEFOGLALÓ

Dolgozatunkban az Al-Duna menti Székelykevéről írt művelődéstörténeti, nyelvészeti és néprajzi irányú kutatások áttekintésére teszünk kísérletet az értékelés, illetve néhány új, további lehetséges megközelítés kifejlesztésének szándékával.

Míg korábban elsősorban közigazgatási közlemények, illetve elszórtan a helyi értelmiség kiadványai láttak napvilágot Székelykevével kapcsolatban, az 1960-as évektől sűrűsödnek a tudományos igényű kutatások a település vonatkozásában. Szervezett formában az újvidéki Hungarológiai Intézet és a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék oktatóinak a településre irányuló vizsgálódásai tekinthetők megalapozónak, de nagyszámú önálló kutatómunkáról is tudunk, amelyek fókuszában nagyobb részt Székelykeve székely, kisebb részt pedig a településen élő bolgár (paultyan) etnikai csoport társadalomtudományi vizsgálata állt.

Kutatócsoportunknak, az Al-Duna Műhelynek 2017-től Székelykevéen folytatott vizsgálódásaihoz kapcsolódik a jelen munka, amelyben a településről az 1883 és 2020 közötti időszakban, nyomtatásban megjelent, tudományos igényű írodott publikációk kerülnek áttekintésre. Először az előzményeket, vagyis a 19. század végi településalapítás(ok)tól a második világháborúig terjedő időszak Székelykeve (Gyurgyevo)-reprezentációit összegezzük, majd az 1920-tól 2020-ig tartó időszak tudományos publikációit, miközben arra keressük a választ, hogy a megjelent kiadványok hogyan formálták a Székelykevéről és az Al-Duna menti magyar településekről kialakított tudományos és hétköznapi tudást.

Kulcsszavak: Székelykeve, néprajz-kulturális antropológia, nyelvészet, művelődéstörténet

ABSTRACT

In this paper we attempt to review the cultural, linguistic and ethnographic research on Székelykeve in the Lower Danube region with the aim of evaluating and identifying some new possible approaches.

While in the past, mainly administrative publications and scattered publications by local intellectuals were published, since the 1960s there has been a growing volume of scientific research on the settlement. Organised research on the settlement by professors of the Institute of Hungarology and the Hungarian Language and Literature Department in Novi Sad can be considered as the foundations, but we also know of a large number of independent research projects, focusing mainly on the social science of the Szekler (Székely) ethnic groups of Székelykeve and to a lesser extent on the Bulgarian (Paultyan) ethnic group living in the settlement.

The present work is the first synthesis of the research carried out by our research group, the Al-Duna Workshop, in Székelykeve since 2017, in which the publications about the settlement, published in print between 1883 and 2020, are reviewed in chronological order. We first summarise the antecedents, i.e. the Székelykeve (Gyurgyevo) representations from the settlement foundation(s) in the late 19th century to the Second World War, and then the scholarly publication output from 1920 to 2020, while looking at how the published papers shaped the scholarly and everyday knowledge about the Al-Duna, Székelykeve and the local population.

Keywords: Székelykeve (Skorenovac), Lower Danube, ethnographic-cultural anthropology, linguistics, cultural history.

САЖЕТАК

У овом нашем раду покушали смо да дамо преглед до сада публикованих етнографских, лингвистичких и културноисторијских истраживања Скореновца, поред Доњег Дунава, са намером да их вреднујемо, те да утврдимо и нове, могуће аспекте њеног сагледавања.

Док су у ранијем периоду објављивана пре свега званична саопштења о томе, а ту и тамо и издања локалних интелектуалаца, почев од 1960-их година увећан је број научних истраживања овог насеља. За базична истраживања везана за ово насеље сматрамо она која су у оранизованом облику спровели предавачи Института за Хунгарологију у Новом Саду као и Катедре за мађарски језик за књижевност, али поред тога знамо и за већи број самосталних истраживања који су углавном били фокусирани на друштвену анализу етничке групе Секеља у Скореновцу, а мањим делом на истраживања бугарске етничке групе (Палћена).

Овај рад представља прву синтезу истраживања Скореновца, започета још 2017. године од стране наше истраживачке групе, „Научне радионице Доњи Дунав“, у којем дајемо хронолошки преглед објављених радова са научном претензијом, у периоду између 1883. и 2000. године. Најпре смо сажели најраније публикације, које се односе на формирање секељских насеља крајем 19. века, па све до представљања насеља Скореновца (Ђурђева) у периоду до почетка Првог светског рата. Потом смо дали преглед релевантних научних издања објављених између 1920. и 2020. године, тражећи при том одговор на питање како су те публикације утицале на формирање свакодневне слике о подручју Доњег Дунава, о Скореновцу и о тамошњем локалном становништву.

Кључне речи: Скореновац, Доњи Дунав, етнографија-културна антрополигија, лингвистика, историја културе



NÉMETH FERENC

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
 Tanítóképző Kar, Szabadka
 nemet.ferenc@magister.uns.ac.rs

VUKOV RAFFAI ÉVA

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

RAFFAI JUDIT

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
 Tanítóképző Kar, Szabadka
 judit.raffai@magister.uns.ac.rs

FEHÉR VIKTOR

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
 Tanítóképző Kar, Szabadka
 viktor.feher@magister.uns.ac.rs

**SZÉKELYKEVE NÉPRAJZI, NYELVÉSZETI
 ÉS MŰVELŐDÉSTÖRTÉNETI
 KUTATÁSÁNAK ÁTTEKINTÉSE¹**

*Overview of research on the ethnography, linguistics and
 cultural history of Székelykeve*

*Етнографско–културно–антрополошки,
 лингвистички и културноисторијски преглед
 Скореновца*

¹ A tanulmány Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző
 Karán az *Identitáskonstrukciók az Al-Dunán. Néprajzi és nyelvészeti
 kutatás és annak oktatásba való integrálódása* című, 142-451-2098/2021-
 01 számú tartományi tudományos projektum keretében íródott.

BEVEZETŐ

Bukovinában, az egykori osztrák koronartományban élő székelyek hazatelepítése során a mintegy négyezer főt számláló első székely telepes kolónia 1883-ban érkezett az Al-Duna mentére az ott élő magyarok, katolikus bolgárok (paultyánok), németek és szlovákok mellé. A kezdeti évek nehézségei után három települést népesítettek be a Belgrádhöz, illetve Pancsovához közeli területeken: Hertelendyfalvát, Sándoregyházát és Székelykevét. Áttelepülésük ellenére, a főváros és a megyeszékhelyek helyzetéből nézve, a továbbra is perifériára szorult, kulturális, illetve nyelvi elszigeteltségben élő közösség kiváló célpontjául szolgált a hagyományos néprajzi, nyelvészeti és egyéb vizsgálatokat végző, a hosszabb ideig őrzött archaikus vonások iránt érdeklődő kutatók számára, és számottevő jelentős tudományos munka született. E kutatások többsége az Al-Duna menti bukovinai székelyeket egységesen vizsgálta, kevésbé koncentrálna a falvakban kialakult eltérésekre, illetve a velük együtt élő más etnikumok kultúrájára. Ezzel a gyakorlattal szakítva munkánkban zárólag Székelykeve néprajzi, nyelvészeti és művelődéstörténeti kutatására fókuszálunk.¹

Székelykeve múltjának feltárása, illetve nyelvészeti és néprajzi-kulturális antropológiai kutatása szükségszerűen megkövetelte a vonatkozó szakirodalom számbavételét és tényanyagának ismeretét. Esetünkben a megjelentetett helytörténeti, nyelvészeti és néprajzi vonatkozású munkák és releváns tanulmányok mutatkoztak hasznosnak, amelyek vagy teljes egészében, vagy csak részben taglalták a település múltját és lakosainak életét. Míg korábban elsősorban közigazgatási közlemények, illetve, elszórtan, a helyi értelmiség

¹ A tanulmány kizárólag a településhez kapcsolódó kutatásokat veszi számba.

kiadványai láttak napvilágot, az 1960-as évektől sűrűsödnek a tudományos igényű kutatások a település vonatkozásában. Szervezett formában az újvidéki Hungarológiai Intézet és a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék oktatóinak e településre irányuló vizsgálódásai tekinthetők megalapozónak, de nagyszámú önálló kutatómunkáról is tudunk, melyek fókuszában nagyobb részt Székelykeve székely, kisebb részt pedig a településen élő bolgár (paultyán) etnikai csoport társadalomtudományi vizsgálata állt.

Jelen munka kutatócsoportunk, az Al-Duna Műhely Székelykeven 2017-től folytatott vizsgálódásainak első szintézise, melyben a településről 1883 és 2020 között nyomtatásban megjelent, tudományos igénnyel íródott publikációk kerülnek áttekintésre időrendi sorrendben. Először az előzményeket, vagyis a 19. század végi településalapítás(ok)tól a második világháborúig terjedő időszak Székelykeve (Gyurgyevo)-reprezentációit összegezzük, majd az 1920-tól 2020-ig tartó időszak tudományos publikációs termését, miközben arra keressük a választ, hogy a megjelent kiadványok hogyan formálták az Al-Duna mentéről, Székelykevéről és a helyi lakosságról kialakított tudományos és hétköznapi tudást.

SZÉKELYKEVE-REPREZENTÁCIÓK 1883-TÓL AZ ELSŐ VILÁGHÁBORÚIG

Az első világháborúig megjelentetett kiadványok (a három al-dunai székely község: Székelykeve, Hertelendyfalva és Sándoregyháza lakosaink közös telepítése okán) jobbára a telepítés tényére, körülményeire és egyéb aspektusaira, így a telepések egészségügyi állapotára összpontosítottak. Ezekből tájékozódhatunk a székelyek bizakodó útjáról, megérkezéséről, kiábrándulásukról és égető gondjaikról is, amelyekkel az Al-Dunán kellett szembesülniük, például a lakóhelyük egészségtelen, nedves környezetétől kezdődően, a megélhetést biztosító (a székelyek számára idegen) nehéz kubikos munkáig, illetve a síksági mezőgazdasági termelésig. Elsőként Nagy György telepítési biztos *Emlékiratát* szükséges megemlítenünk, amely még a telepítés évében (1883 őszén) látott napvilágot Szegeden (Nagy, 1883). E 66 oldalas munka három fejezetbe tömöríti ismeretanyagát, s időrendi áttekintést nyújt az al-dunai székely telepítésről, ismertetve a korábbi migrációkat, az ármentesítési munkálatok szükségességét, a bukovinai székelyek telepítésének teljes folyamatát és dél-bánati elhelyezésüket.² A kötetből kitetszik, hogy a telepítésért felelős Nagy György kormánybiztos afféle mentegetőzéseként, önmaga igazolására jelentette meg *Emlékiratát*, miután kiderült, hogy felkészületlenség és számos hiányosság kísérte a székelyek hazahozatalát, amelyet az ország közvéleménye fokozott figyelemmel kísért a napi sajtó hírei, tudósításai nyomán. Ugyancsak 1883-ban jelent meg az *Országgyűlés Képviselőházának irományai* sorozatban, nyomtatásban *A belügyminiszter és pénzügyminiszter jelentése az al-dunai telepések ügyében* (Országgyűlés Képviselőháza, 1883). E hiteles dokumentum 1883. november 15-tel bezárólag tekinti át az al-dunai telepítés történetét (1867-től kezdődően), amelyet jelentés formájában Tisza Kálmán belügyminiszter és gróf Szapáry Gyula

² A kötet egyetlen térképmelléklete a VI. és VII. al-dunai övezet térrajzát ábrázolja, az új telephelyek bejelölésével.

penzügyminiszter közösen terjesztett a Parlament elé. E jelentés azért fontos forrása az al-dunai székely telepítésnek, mert számszerűen tekinti át a telepesek elhelyezését, a felépített házak számát, s ami úgyszintén fontos, számba veszi a problémákat is: a telepesek egy részének Bukovinába való visszavándorlását, a munkaképesek, a nem hozzáértő kubikos munkáját stb.

Miután az al-dunai székely telepítésre közigazgatásilag Torontál megye területén került sor, magától értetődő, hogy e (problémákkal terhes) vállalkozásról Tallián Béla akkori alispán is megemlékezett nyomtatásban megjelentetett évi jelentésében (Tallián, 1883). Munkájának 4. fejezetében (*A telepítési ügy kapcsolatban a csángó kérdéssel*) pontos adatokkal szolgál a betelepítettek számáról, ismerteti a terepen folyó építkezés menetét, a kiosztott földterületek nagyságát, a kiszolgáltatót élelmiszereket, de foglalkozik a szegényüggyel, a tanüggyel, a vallásüggyel, a tüzesetekkel meg a telepesek egészségügyi helyzetével is. Megállapította, hogy Gyurgyevóban a legsúlyosabb a lakosság egészségi állapota, „ahol a határozottan mocsáros égalj, a kútvíz élvezhetetlensége és más körülmények valóban szomorú állapotokat idéztek elő” (Tallián, 1883: 75). Többek között tifuszos megbetegedéseket is. Tallián Béla szerint a gyurgyevóiak (a későbbi székelykeveiek), a telep alacsony fekvésénél fogva a legjobb töltések mellett is nagyban ki vannak téve az árvíz veszélyének. „Árvíz esetén a magasabb helyek nagy távolsága miatt a lakosok alig volnának képesek életüket megmenteni. [...] Az áttelepítés kedvezőbb fekvésű helyre okvetlenül szükséges egész Gyurgyevo számára, mert ezen a helyen lakosai sok bajnak és számtalan veszélynek lennének kitéve minden időben” (Tallián, 1883: 78).

Az első olyan nyomtatott forrás, amely a telepítés részletein túl bővebb beszámolót közöl az al-dunai székelyekről, sőt három népdalt is, Wigand János *Pancsovai Emlékkönyve* volt (Wigand, 1896). A millenniumra megjelentetett munka három fejezetet szentel az al-dunai telepeseknek, s mindhárom szerzője Szmik Antal főmérnök volt. Az elsőben a telepítés előtörténetéről, majd megvalósításának részleteiről számolt be (Szmik, 1896: 267–273), a másodikban három „al-dunai csángó dalok” címmel, első ízben közöl három népdalt (*Bubánat! Búbánat; Elszökött a káplár; Nádat ide, nádat!*) saját gyűjtése alapján (Szmik, 1896: 274), a harmadikban pedig adatgazdag néprajzi tanulmányt az al-dunai székelyek életviszonyairól, életmódjukról, házaik berendezéséről, viseletükről, szokásaikról és beszédmodorukról (Szmik, 1896: 353–358). Ez utóbbit tekintjük az al-dunai székelyekről írt első, itt megjelent néprajzi tanulmánynak.

Az al-dunai telepítés egészségügyi aspektusaival Major Antal foglalkozott behatóban egyik 1898-ban megjelentetett munkájában (Major, 1898). Ő volt az az orvos, aki a kormány megbízásából Dél-Bánátba utazott, hogy a helyszínen készítsen jelentést az ott felbukkanó (kolera, malária, himlő, trachoma, kanyaró, pellagra stb.) betegségekről, a telepítési kórházak működéséről, meg az ottani egészségügyi szolgálatról. Alapos és körültekintő munkájának egyik fontos fejezete *Az al-dunai székelyek néprajza orvosi szempontból*, számos érdekes, a terepen gyűjtött adattal szolgál (Major, 1898: 37–44). Noha nem nyomtatott forrás, egyházi, néprajzi és falutörténeti szempontból is értékes adatokat tartalmaz a

Székelykevei Római Katolikus Plébánia *Historia Domus*ának első kötete, amely a 19. század végétől a 20. század elejéig kíséri végig az eseményeket (Székelykevei Római Katolikus Plébánia, 1883–1918).

Az első világháború előtt, 1912-ben jelent meg Borovszky Samu monográfiája is (Borovszky, 1912), amely, ha szűkszavúan is, de jelzi a három al-dunai székely telepés községet, a néprajzi részben pedig közli (Sándoregyházi gyűjtés nyomán) a *Bukovina mit vétettem, hogy én benned nem élhettem* kezdetű népdalt is (Streitmann, 1912: 148). Végezetül, az első világháború kitörésének évében jelent meg Bodor Antalnak egy összefoglaló munkája is a dél-magyarországi telepítésekről, amely többek között foglalkozik az al-dunai székely telepítéssel is (Bodor, 1914). Az említettek mellett mindenképpen forrásértékű Ecseri Lajos tanulmánya a telepítésekről, amely egy tágabb értelmezési keretbe helyezi a 19. századi magyarországi telepítéseket és megvilágítja azok politikai hátterét. Munkája nyomán érthetőbbé válnak az al-dunai székely telepítés indíttatásai is (Ecseri, 1899).

Az első világháborút követően szinte csak elvétve találunk önálló vajdasági kiadványokat. A könyvkiadás nehézségei miatt, jobbára alkalmyszerűen, folyóirataink és napilapjaink foglalkoztak velük. Kivételt képez Szabadka Gyula 37 oldalas helytörténeti füzeté, amely röviden összefoglalja a falu múltját és számba veszi az ott működő intézményeket, egyleteket (Szabadka, 1936).

SZÉKELYKEVE-KUTATÁSOK A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚTÓL 2020-IG

Tekintve, hogy az 1960-as évektől sűrűsödnek a tudományos igényű kutatások Székelykeve vonatkozásában, a továbbiakban külön alfejezetekben tárgyaljuk a településre fókuszáló nyelvészeti, néprajzi- művelődéstörténeti vizsgálatok vonatkozó eredményeit.

Nyelvészeti kutatások

A székelykeveiek nyelvhasználatának tudományos igényű kutatásait Penavin Olga és Matijevics Lajos kezdték el az 1960-as években, a településen végzett terepmunka – hangzóanyaga máig fennmaradt³ – tudatosan fordult a székelység, illetve a székely nyelvjárás fennmaradt elemei felé. Kettejük kutatásából született meg *A jugoszláv székelytelepek nyelvatlasza*, amelyet 1978-ban tettek közzé. A kötet szerb nyelven megadott jelentések és magyar köznyelvi szavak, szóalakok megadása mellett tünteti fel a megfelelő székelykevei, hertelendyfalvi és sándoregyházi nyelvjárási kifejezéseket. Ezt követően, 1980-ban a szerzőpár *Székely szójegyzék* címmel adja ki a terepmunkák anyagából elkészített nyelvjárási szótárt. A szógyűjtés körülményeiről, arról, hogy mikor és hol végezték a gyűjtőmunkát, kiknek a bevonásával, a kötetből semmit sem tudunk meg, csak a korábbi kötet bevezetőjének ismeretében vélhetjük azt, hogy a település legidősebb, székely származású lakosai kö-

³ A hangzóanyag a Vajdasági Magyar Művelődési Intézet által digitalizált formában elérhető az Intézet Hangtárában.

réből kerültek ki az adatközlők. A *Jugoszláviai magyar nyelvjárások* (Bosnyák, 1982) című tanulmánykötetben ugyancsak találunk írásokat a székelykevei nyelvhasználattal, nyelvjárással kapcsolatban. A kötet a Jugoszláviában 1945 óta folyó nyelvjárási gyűjtőmunka eredményeit és – már korábban is megjelent – tanulmányait gyűjti egybe. A kötetben megtaláljuk néhány, Székelykevéhez kapcsolódó nyelvjárási, 1972 és 1974 között megjelent tanulmány újraközlését, Penavintól *A ház, a ház berendezése, a főzés és étkezés Székelykevéen és Néhány szó a jugoszláviai székelytelepekről – különös tekintettel Székelykevére* címűeket, Matijevicstől pedig *A -ka, -ke és a -cska, -cske kicsinyítő képző használata Székelykevéen* címűt (Bosnyák, 1982). Emellett még a témához kapcsolódik Penavin (1974) *Román kölcsönszavak a jugoszláviai székelyek nyelvében* című tanulmánya.

A már említett, Penavinhoz és Matijevicshez köthető vizsgálódások a legtöbb esetben érintik a néprajzi kutatásokat is, tehát a tájszógyűjtést néprajzi gyűjtőmunka egészítette ki. Székelykeve kapcsán kizárólag a székelységre és a székely nyelvjárásra összpontosítanak, azzal, hogy a kutatások olykor kitérnek a szerb nyelvű környezet nyelvi hatásaira is. A munkákban a vizsgált nyelvi elemek használóiként a *székelyeink* megnevezést használják többször is (Penavin–Matijevics, 1978; 1980). Tehát a korabeli kutatások szempontjából a három érintett település – Székelykeve, Hertelendyfalva és Sándoregyháza – magyar nyelvű lakosait egyaránt székelyként nevezték meg.

A Székelykeve nyelvhasználata iránti magyarországi érdeklődést illetően meg kell említenünk Pál Helén (2008) *Székelykeve és Sándoregyháza földrajzi neveivel foglalkozó tanulmányát*, amelyben a székelykevei vonatkozású adatok öt helybéli adatközlő közléseinek segítségével kerültek a kutatásba.

A Székelykevét is érintő, a korábbiaktól lényegesen eltérő, antropológiai nyelvészeti, szociolingvisztikai kutatások a bánáti kisebbségek nyelvével foglalkoznak. Székelykeve kapcsolódását ezekhez a kutatásokhoz a lakosság egy jelentős kisebbségét alkotó, magyarul beszélő bolgárok jelentik. Ezek közé a munkák közé sorolhatjuk Slobodan Vasić (2016) doktori értekezését, amely érinti a kétnyelvűség kérdését, többek között narratívavizsgálattal közelíti meg a bánáti bolgárok nyelvi attitűdjét. Ugyancsak új oldalról közelíti meg többek között Székelykeve nyelvhasználatát is Motoki Nomachi (2014) munkája, aki a bánáti bolgárok nyelvhasználatát kutatja. Megközelítésének fókuszában a bolgárok másokkal történő együttélésének nyelvi lenyomatai állnak, ezáltal a történeti dimenzió érintésével szociolingvisztikai vizsgálódásokat végez a szerző a szerbiai és romániai Bánát többnyelvű társadalmát illetően is. Tehát új vetülete jelenik meg a Székelykevét érintő nyelvészeti vizsgálatoknak, immár az ott élő, magyarul beszélő bolgárok nyelvhasználatának vizsgálata válik részévé Biljana Sikimić kutatásainak is (2008; Sikimić–Nomachi, 2016). *A rejtett kisebbségek* csoportjába sorolják a bánáti bolgárokat (Nikolin, 2008), akiknek a nyelvhasználatára a 21. században már legtöbb esetben a két- vagy többnyelvűség mellett a nyelvcsere is jellemző. Ugyanakkor a bolgár nyelvészek érdeklődése is kapcsolódik Székelykeve nyelvhasználatának vizsgálat történetéhez, ugyanis a régió bánáti bolgárainak nyelvét és nyelvhasználati vonatkozásait tanulmányozták a nyelv fennmaradásának körülményei (Uzeneva, 2007), illetve nyelvvaltozati jegyeinek tekintetében (Valcheva, 2019).

Monika Bala, a székelykevei székelyek önéletrajzi narratíváit feldolgozó doktori disszertációja (2017a) kiemelkedik a témát illetően új módszertanával, a narratívaelemzéssel, valamint átfogó látásmódjával és a településre történő összpontosításával. Tanulmányában székelykevei adatközlők narratívái mentén vázolja fel azt a nyelvhasználati teret, amely a település verbális kommunikációját jellemzi, ugyanakkor a történeti tényezők hangsúlyozása is szerepet kap a munkában. Bala egyéb tanulmányaiban is kitér Székelykeve kétnyelvűségének és nyelvhasználatának vizsgálatára (2017b, 2018).

Összegezve a székelykeveiek nyelvhasználatával kapcsolatos kutatások és tanulmányok jellegzetességeit, megállapíthatjuk, hogy két jelentősebb tematikai és időbeli szakaszt különíthetünk el: egy korábbi, Penavin Olgához köthető, elsősorban székely nyelvjárási jegyeket kutató szakaszt, valamint egy későbbit, amelynek gyújtópontjába a magyarok és a bolgárok együttélése, nyelvhasználata, kétnyelvűsége, a bolgárok nyelvcsereje kerül. Mindkét tematikai megközelítés tartogat újabb kutatási lehetőségeket és témákat, az utóbbi megközelítés részben az elsőt is magában foglalja. A terep, Székelykeve, a szociolingvisztika és az antropológiai nyelvészet módszereinek felhasználásával olyan kutatási folyamatokat és eredményeket biztosíthat, amelyek belesimulnak a 21. századi identitás- és nyelvhasználat-kutatás mintáiba.

Néprajzi-művelődéstörténeti kutatások

A térségben zajló néprajzi kutatások általában a bukovinai székelyek népi kultúrájának megismerésére koncentráltak. Az al-dunai néprajzi gyűjtések leginkább a másik két al-dunai székely telepre, főként Hertelendyfalvára fókuszáltak, s kevesebb a Székelykeve-központú kutatás.

Az al-dunai népzene gyűjtés megkezdése, amely a bukovinai székely magyarokra irányult, Kiss Lajos népzene-kutató nevéhez kapcsolódik, aki már az 1940-es években terepmunkát folytatott a térségben, de Székelykeve-re csak 1968–69-ben érkezett (Kiss–Bodor, 1984: 3). Ekkori kutatása alatt 129 székelykevei hanganyagot rögzített (Bodor, 2003: 348). Kiss Lajos al-dunai gyűjtéseit Bodor Anikó tette közzé *A Jugoszláviai Magyar Népzene Tára* II. kötetében (Kiss–Bodor, 1984), továbbá több munkában összefoglalta Kiss ilyen irányú tevékenységét, illetve összegezte az al-dunai székelyek zenei hagyományait (Bodor, 1999a; 2003). Bodor Anikó Kiss Lajos munkásságát bemutató tanulmányában számba veszi a gyűjtött anyag elsődleges közzétételének helyeit, ezek szerint pedig a *Magyar Népzene Tára* VIII., IX. és X. kötete és *A magyar népdaltípusok katalógusa* is tartalmaz székelykevei anyagot (Bodor, 2003: 348–349). Kiss Lajos a köszöntőkről írt munkájában közöl egy éneket, amellyel a székelykevei legények kántáláskor köszöntötték a lányokat (Kiss, 1972: 51–52). Az 1969-es Kiss Lajos-gyűjtésből 29 hanganyag található a Vajdasági Magyar Művelődési Intézet adatbázisában, a VAMADIA néprajzi hangtárában.⁴

⁴ Lásd: https://www.vamadia.rs/en/kereses?type=hanganyag&f%5B0%5D=gyujto_neve%3A4534&f%5B1%5D=telepules%3A2461&search_api_fulltext=&pdf_only=1&page=0 (Letöltés ideje: 2021. október 1.)

Bodor Anikó a *Vajdasági magyar népdalok* kötetében újraközli Kiss Lajos székelykevei gyűjtésének darabjait, emellett utal a változatokra, továbbá a saját 1990-es terepmunkájának anyagára is (Bodor, 1997: 324; 2003: 525). A *Vajdasági magyar népdalok* IV. köteté gyermekjátékokat tartalmaz, az ezek között található székelykevei variánsokat Bodor Anikó rögzítette 1998-ban Dani Istvánné Szunyog Veronikától, a sorozat II. köteté balladákat is magában foglal Kiss Lajos székelykevei gyűjtéseiből (Bodor, 1999b: 510; 2008: 767). Ezt követően a székelykevei gyermekjátékokkal Németh Ferenc foglalkozott történeti kontextusban, a 19. század végi források segítségével vizsgálva meg a témát (Németh, 2020).

Penavin Olga és Matijevis Lajos Jugoszlávia magyarlakta területein végzett rendszeres dialektológiai és néprajzi gyűjtőmunkájának keretében 1967-ben több napon keresztül folytattak terepmunkát Székelykeven, ahol Szofrán Tamás is a segítségükre volt.⁵ Kutatásuk többnyire a bukovinai székelyek életmódjára és folklórára koncentrált, gyűjtöttek népmesét, mondát, gyermekjátékot, népdalt és balladát is. Ebből a munkából számos néprajzi írás is született. A *Két bánati székelytelep balladái* című tanulmány Hertelendyfalva és Székelykeve balladaéneklési szokásait, valamint magát a gyűjtött anyagot mutatja be (Penavin, 1971). Az elsősorban nyelvészeti terepmunkaként tervezett székelykevei kutatás a tárgyi néprajz területéhez kapcsolódó adatokat is felszínre hozott, így a székelykevei lakáskultúra és népi táplálkozás szókincsének bemutatására fókuszáló *A ház, a ház berendezése, a főzés és étkezés Székelykeven* című tanulmány gazdag néprajzi leírást is tartalmaz (Penavin, 1972). A fentiek mellett néprajzi szempontból jelentős még Penavin Olga *Székelykeve (Skorenovac) népének hitvilága* című írása, amely nemcsak a néphit jelenségeit, hanem a székelykevei szokásokat, naptári ünnepeket is ismerteti. A tanulmány már nemcsak a bukovinai székelység népi kultúrájához szolgál adatokkal, hanem szót ejt a településen élő bolgárok népszokásairól is (Penavin, 1973).

Penavin Olga és Matijevis Lajos gyűjtésének hatására a helyi plébános, Botka József is foglalkozni kezdett néprajzi gyűjtőmunkával. Közös írásuk a székelykevei betlehemes játékot mutatja be (Botka–Matijevis–Penavin, 1970). Ennek a munkának a folytatásaként Botka József a téli ünnepekör szakrális hagyományait dolgozza fel *Karácsony – Ünnepi kalendárium, vallási hagyományok, székelykevei népelet* című munkájában, amely nem tudományos igényű feldolgozásként készült, viszont máig egyedülálló néprajzi leírást tartalmaz a település naptári szokásairól (Botka, 1983). Az előbbi szerzőhöz hasonlóan, helyi gyűjtőként jelentkezett Papp Mária is, aki a táncélet és a lakodalomhoz fűződő népszokások leíró bemutatására vállalkozott (Papp, 1996, 1997, 2018). Székelykeve népi vallásosságát a Debreceni Egyetem BTK Néprajzi Tanszékének egyetemi tanára, Bartha Elek is kutatta, aki a nyolcvanas évek közepén folytatott terepmunkát a térségben (Bartha, 1991, 1992, 2006). Kutatásai a vallás és az identitás kérdését, illetve az interetnikus kapcsolatokat is érintették, a diskurzusba beemelte a bukovinai székelyek mellett a katolikus bolgárokra, a németekre, valamint a szerbekre vonatkozó adatokat is (Bartha, 1987, 1988). Székelykeve népi vallásosságát legutóbb Szőke Anna vizsgálta (Szőke, 2020).

⁵ A terepmunka adatairól tájékozódhatunk Penavin Olga gyűjtéseinek hangzóanyagából és kéziratos gyűjteményes füzetéből, amelyet a Vajdasági Magyar Művelődési Intézet digitalizált formában tárol.

Bosnyák Sándor a bukovinai székelyek hitvilágának kutatásával 1959-től másfél évtizeden keresztül foglalkozott, ezen belül gyűjtött székelykevei adatközlőtől is. Gyűjtésének egy része *A bukovinai magyarok hitvilága (Világkép, mitikus-alakok, jeles napok, álmofejtés)* című munkájában jelent meg (Bosnyák, 1977; 1984).

A székelykevei folklorisztikai kutatások szempontjából fontos megemlíteni Beszédes Valéria tevékenységét, aki a vajdasági mesemondók között a legnagyobb, hetvenhárom, tipológiailag meghatározott szövegből álló repertoárral rendelkező, székelykevei illetőségű, később Szabadkán élő Szőcs Boldizsár meséinek összegyűjtésére, publikálására és elemzésére vállalkozott (Beszédes, 2001, 2004, 2005). Szőcs Boldizsár közzétett meseanyagának, illetve Penavin Olgáék mesegyűjtésének köszönhetően a magyar mesekutatás megállapítása szerint a legtöbb magyar mese Vajdaság területéről, Székelykevéről került elő (Penavin, 1984; Raffai, 2016: 40). A település narratív hagyományát, anekdotaanyagát Péter László 2011-ben megjelentetett, az al-dunai székelyek tréfás történeteit tartalmazó kötete prezentálja még (Péter, 2011).

Székelykeve a *Magyar Néprajzi Atlasz* határon túli kutatópontja volt, ahol Csalog Zsolt folytatott 1965-ben terepmunkát (Tátrai, 1989: 681). A kérdőív 200 téma kérdéseit – többnyire tárgyi néprajz, továbbá a folklór (néphit, szokások, népzene) társadalomnéprajz egyes tematikáit tartalmazta. Az egy kutatóponton történő adatgyűjtés átlagosan közel 10 napot vett igénybe (Barabás, 1980: 491). Az egyes településre vonatkozó kérdőívfüzetek a BTK Néprajztudományi Intézet Adattárának különgyűjteményében található, illetve megjelentek a térképlapokon (Czövek, 2007: 110–112).

Székelykeve a *Vajdasági magyarok néprajzi atlaszának* is a kutatópontja volt. A Kiss Lajos Néprajzi Társaság keretében, Papp Árpád vezetésével 1997 és 2002 között Vajdaság negyvenegy magyarlakta településén folyt kérdőíves kutatás, amely a néprajz szinte minden területét felölelve 16 témán belül 154 kérdést tartalmazó kérdőívvel történt.⁶ Az atlasz válaszadatai adatbázisba rendezve, térképlapokra kivetítve, illetve a kommentárkötet tanulmányaiban is hozzáférhetők (Papp, 2002; Papp–Raffai–Terbócs, 2003).⁷

Székelykeve a második világháborút követően csak a századfordulón kezdte újra foglalkoztatni a történeti kutatások iránt érdeklődő szerzőket. Galambos Tibor elsőként szerb nyelven jelentette meg Székelykeve falutörténetét, majd 2008-ban magyarul (Galambos, 2001, 2008). Ugyanebben az évben látott napvilágot Péter László történeti áttekintése is (Péter, 2008). Németh Ferenc 2015-ben tette közzé bukovinai székelyekkel foglalkozó kutatási eredményeit a Bácsországbán (Németh, 2015),⁸ majd pedig az elmúlt harminc évben elvégzett Székelykeve-kutatásainak összegzésére vállalkozott terjedelmes dolgozat

⁶ A feldolgozott témák a következők voltak: földművelés, állattartás, kisipar, település, népi építészeti, házbelső, táplálkozás, az emberélet fordulói, jeles napok, néphit, népi vallásosság, népi gyógyászat, epika, tánc és viselet, lokális és társas kapcsolatok, identitás.

⁷ A fenti atlaszmunkáknak köszönhetően a különböző néprajzi összefoglalásokban rendszeresen előfordulnak székelykevei adatok is (Tátrai, 1985; 1989).

⁸ Tanulmányát 2020-ban újraközzli (Németh, 2020).

formájában (Németh, 2021). A Bácsországban ez idő tájt egyéb Székelykeve népi kultúráját bemutató adatközlés is megjelent (Dani, 2014; Illés Kádek, 2015).

A falu történetét több esetben érintették a magyarországi, illetve a bácskai bukovinai székelyekkel foglalkozó munkák is, mint a Sebestyén Ádám *A bukovinai székelység tegnap és ma* című összefoglalója (Sebestyén, 2008), illetve Papp Árpád *A zenélő kút* című, a bukovinai székelyek bácskai betelepítését (1941–1944) feldolgozó kötete, amely az egyik fejezetében tér ki a három al-dunai falu alapítására is (Papp, 2017: 42–48). Emellett Papp szerkesztésében jelent meg 2018-ban a Szabadkai Városi Múzeumban szervezett konferencia tanulmánykötete is *Honosság/Hontalanság. A bukovinai székelyek és a Délvidék/Vajdaság etnikai és társadalmi változásai a 20. században* címmel (Papp, 2018). A kötetben Németh Ferenc újabb tanulmányt közöl az al-dunai székelyek telepítéséről (Németh, 2018).

Az Al-Duna Műhely kutatásai

2017-ben egy kutatócsoport Raffai Judit és Fehér Viktor néprajzkutatók vezetésével a Kiss Lajos Néprajzi Társaság és Szőke Anna szervezésével Székelykeven etnográfiai gyűjtőmunkához fogott egyetemi hallgatókkal együtt, köztük az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar diákjaival. A következő évben az Újvidéki Egyetem MTTK és a Verbi Nyelvi Kutatóműhely szervezte meg Székelykeven a nyelvi és néprajzi terepkutatást, amelyet követően a résztvevőkben megfogalmazódott egy, szorosan az Al-Duna menti települések etnográfiai-nyelvi jelenségeivel foglalkozó független kutatóműhely létrehozásának igénye. Az Al-Duna Műhely 2018-ban jött létre etnográfiai-nyelvészeti kutatóműhelyként, tagjai: Bakos Réka, Boja Patyi Sarolta, Csuvárdity Tamara, Fehér Viktor, Németh Ferenc, Raffai Judit, Szalai Lilla, Vukov Raffai Éva. Az Al-Duna Műhely 2019–20-as székelykevei kutatásai a Verbi Nyelvi Kutatóműhely programjain belül valósultak meg.

A székelykevei al-dunai székelyek, valamint a velük együtt élő bolgárok és szerbek körében végzett terepmunka többnyire az identitás, a hagyomány, a nyelv, a közösség szerepére koncentrált a rögzített élettörténeteken keresztül, a néprajzi és a nyelvészeti terepmunka módszerét használva. Munkájuk során a Műhely tagjai nagy hangsúlyt fektettek a település és a lakosok vizuális dokumentálására, fényképek készültek a falu nyilvános emlékhelyeiről. Létrejött a Székelykeve nyelvi tájképének vizsgálatához szükséges adattár is, amelynek felhasználásával a település nyelvi tájképével foglalkozó tanulmány is készült (Fekecs, 2018).

Az Al-Duna Műhely tagjainak a kutatott közösséggel való rövid, évi 4–5 napos együttélése az elmélyülő tapasztalatok és ismeretségek révén felszínre hozott egy bizonyos fokú elköteleződést az adott lokalitáshoz, és egyfajta, az adott tudományágakhoz illeszkedő társadalomtudományi érdeklődést a helyi komplex társadalom működése iránt (Vukov Raffai–Raffai–Németh–Fehér 2019; Fehér–Németh–Raffai–Vukov Raffai, 2020). Észelve az együtt élő csoportok többszintű etnikai különbözőségét, az identitások egymásra rakódásának jelenvalóságát, érdeklődésük központi fogalmai a többnyelvű közösség (Vukov Raf-

fai, 2019), az etnonímák kialakulásának motivációi, a nyilvános reprezentációk, a komplex makro-, mezo- és mikroszintű folyamatok, a megélt kultúra, a szelektív hagyományok és a szituatív identitások lettek.⁹ Foglalkoztak továbbá a női sorsok, gyermeknevelés és a mobilitás témáival is (Szalai–Boja Patyi, 2019, 2020; Fehér–Bakos–Csuvárdity–Szalai, 2018; Vukov Raffai–Raffai, 2019; 2020), amely kérdésekre a kritikai diskurzuselemzés elméleti-módszertani megközelítései mentén, az írott és szóbeli kommunikációban megnyilvánuló narratívák vizsgálatával kíséreltek meg válaszokat szolgáltatni tanulmányok és konferencia-előadások keretében.

⁹ Ennek a szemléletmódnak elméleti alapjait Balatonyi Judit foglalta össze (Balatonyi, 2017).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bakos Réka – Csuvárdity Tamara – Fehér Viktor – Szalai Lilla (2018): „Legényék, tudja, itt a vőfények”. A székelykevei lakodalom interetnikus vizsgálatának lehetőségei. *Létünk* 4: 23–42.
- Bala, Monika (2017a): *Autobiografski narativi bukovinskih Mađara u Banatu*. Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu Filološki fakultet.
- Bala, Monika (2017b): Autobiografski narativi bukovinskih Mađara u Južnom Banatu. Primeri ženskih životnih priča. *Tanulmányok*, 1: 77–92.
- Bala, Monika (2018): Dvojezičnost i identitet južnobanatskih bukovinskih Mađara u Vojlovici, Skorenovcu i Ivanovu. In Snežana Gudurić – Biljana Radić-Bojanić (szerk.): *Jezići i kulture u vremenu i prostoru VII/1*. Tematski zbornik. Novi Sad: Filozofski fakultet. 21–30.
- Balatonyi Judit (2017): *A gyimesi lakodalmak. Közös kultúra és különböző identitások?* Balassi Kiadó, Budapest.
- Barabás Jenő (1980): Magyar Néprajzi Atlasz. In Ortutay Gyula (főszerk.): *Magyar néprajzi lexikon*. III. Budapest: Akadémiai Kiadó, 491–492.
- Bartha Elek (1987): Vallás és etnikum. Adatok a dél-bánsági magyarság identitásához. In: Dankó Imre – Küllös Imola (szerk.) *Vallási néprajz III*. Debrecen: Debreceni Református Kollégium, 194–217.
- Bartha Elek (1988): Adatok a dél-bánsági székely telepek interetnikus kapcsolatához. In: Tátrai Zsuzsanna (szerk.): *Folklor és tradíció VI*. Budapest: MTA Néprajzi Kutatócsoport, 48–59.
- Bartha Elek (1991): A hagyományok rétegződése és szerkezeti sajátosságok Székelykeve vallásos népéletében. *Népi Kultúra – Népi Társadalom* 15: 199–212.
- Bartha Elek (1992): *Vallásökológia. Szakrális ökoszisztémák szerveződése és működése a népi vallásosságban*. Debrecen: Ethnica Kiadás.
- Bartha Elek (2006): *Vallási terek szellemi öröksége*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Beszédes Valéria 2001: Egy al-dunai székely mesemondó az ezredfordulón. *Néprajzi Látóhatár*, 1–4: 95–102.
- Beszédes Valéria 2004: *Szócs Boldizsár meséi*. Budapest: Hagyományok Háza Egyesület.
- Beszédes Valéria 2005: *Szörögék szárnyán. Szócs Boldizsár meséi*. Szabadka: Életjel.
- Bodor Anikó (1997): *Vajdasági magyar népdalok*. Újvidék: Forum Könyvkiadó Intézet.

- Bodor Anikó (1999a): Az al-dunai székelyek régi hagyományai ma. *Ethnographia*, 110: 335–348.
- Bodor Anikó (1999b): *Vajdasági magyar népdalok* II. Zenta – Újvidék: Thurzó Lajos Művelődési-Oktatási Központ – Forum Könyvkiadó Intézet.
- Bodor Anikó (2008): *Vajdasági magyar népdalok* IV. Zenta – Újvidék: Vajdasági Magyar Művelődési Intézet – Forum Könyvkiadó Intézet.
- Bodor Anikó (2003): Kiss Lajos és a vajdasági népzene kutatás. *Zenatudományi Dolgozatok* 2: 347–358.
- Bodor Antal (1914): *Dél-magyarországi telepítések története és hatása a mai közállapotokra*. Budapest: Stephaneum Nyomda.
- Borovszky Samu (1912, szerk.): *Torontál vármegye*. Budapest: Országos Monográfia Társaság.
- Bosnyák István (1982, szerk.): *Jugoszláviai magyar nyelvjárások*. Újvidék: Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete.
- Bosnyák Sándor (1977): *A bukovinai magyarok hitvilága*. Folklor Archívum 6. Budapest: MTA Néprajzi Kutatócsoport.
- Bosnyák Sándor (1984): *A bukovinai magyarok hitvilága II*. Folklor Archívum 16. Budapest: MTA Néprajzi Kutatócsoport.
- Botka József (1983). *Karácsony – Ünnepi kalendárium, vallási hagyományok, székelykevei népélet*. Kikinda: Római Katolikus Plébániahivatal.
- Botka József – Matijevics Lajos – Penavin Olga (1970). Székelykevei betlehemes játék. *A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei*, 3: 107–120.
- Dani Ernő (2014): Karácsonyi ünnepkör Székelykeven. *Bácsország*, 4: 69.
- Czövek Judit (2007): Adattárak. In: Hoppál Mihály (szerk.): *A Magyar Tudományos Akadémia Néprajzi Kutatóintézete (1967–2007)*. Budapest: MTA Néprajzi Kutatóintézet, 103–126.
- Ecseri Lajos (1899): *Telepítési ügyünk*. Budapest: Hornyánszky Viktor Császári És Királyi Udvari Könyvnyomdája.
- Fehér Viktor – Bakos Réka – Csuvardity Tamara – Szalai Lilla (2018): Migrációs narratívák Székelykeven. In: Csányi Erzsébet (szerk.): *Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia*. Rezümékötet. 185.
- Fehér Viktor – Raffai Judit – Vukov Raffai Éva – Németh Ferenc (2020): Az al-dunai székely telepek társadalomtudományi vizsgálata. *Bácsország*, 90: 89–9.
- Fekecs Emese (2018): Nyelvi tájkép Székelykeven. *Philos* 3–4: 81–88.
- Galambos Tibor (2001): *Skorenovac* (Székelykeve) – Kovin: Mesna zajednica.

- Galampos Tibor (2008): *Székelykeve (Skorenovac)*. Székelykeve – Kevevára: Székelykevei Helyi Közösség Tanácsa – LOPress.
- Illés Kádek Katalin (2015): Szent István király napja Székelykevéen. *Bácsország*, 1: 84.
- Kiss Lajos (1972). Köszöntők a jugoszláviai magyar népzeneben. *A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei*, 4. 11–12: 43–84.
- Kiss Lajos – Bodor Anikó (1984): *Az al-dunai székelyek népdalai*. A Jugoszláviai Magyar Népzene Tára II. Újvidék: A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete.
- Major Antal (1898): *Az aldunai csángó-telepítés orvosi szempontból*. Gyöngyös: Herzog Ernő Ármin Könyvnyomdája.
- Nagy György (1883): *Emlékirat az aldunai munkálatokról és a Bukovina magyarok hazatelepítéséről*. Szeged: Várnai L.
- Németh Ferenc (2015): Székelykeve az első világháború előtti években. Az al-dunai székely telepes község rendeződő életéről 1912–1913-ban. *Bácsország*, 1: 8–11.
- Németh Ferenc (2018): Ígérni boldogabb hazát: az örömmámortól a kiábrándulásig. A 135 évvel ezelőtti al-dunai székely telepítésről (1883). In: Papp Árpád (szerk.): *Honosság/Hontalanság. A bukovinai székelyek és a Délvidék/Vajdaság etnikai és társadalmi változásai a 20. században*. Szabadka: Szabadkai Városi Múzeum, 119–138.
- Németh Ferenc (2020): Gyermekjáték a gyermekvilágban, azaz: játszani kell! (a székely gyermekjátékok egy 19. század végi, elfeledett kodifikátora). In: Nagy István (szerk.): *Bukovinai székelyek nyomában*. Bonyhád: Andorka Gábor, 125–138.
- Németh Ferenc (2020): Székelykeve az első világháború előtti években. Az al-dunai székely telepes község rendeződő életéről 1912–1913-ban. Németh Ferenc: *II. Rákóczi Ferentől Trianonig*. Bánáti és bácskai kultúrtörténeti írások. Szabadka: Bácsország Vajdasági Honismereti Társaság, 73–80.
- Németh Ferenc (2021): Az al-dunai székelyek letelepedésének, gondjainak és hétköznapi életének zsrnalisztikai és tudományos reprezentációja 1883–1920. Kézirat.
- Nikolin, Svetlana (2008, szerk.): *Palčeni u Banatu. XXI vek*. Forum za proevropsku komunikaciju. 3. Pančevo: Evroregionalni centar za razvoj društva u multietničkim sredinama „In media res”.
- Nomachi, Motoki (2016). The Rise, Fall and Revival of Banat Bulgarian Literary Language: Sociolinguistic History from the Perspective of Trans-Border Interactions. In: Kamuszella, Tomasz – Nomachi, Motochi – Gibson, Catherine (eds.): *The Palgrave Handbook of Slavic Languages, Identities and Borders*. London: Palgrave Macmillan. 394–428.
- Országgyűlés Képviselőháza* (1883): Az 1883. évi szeptember hó 24-ére hirdetett Országgyűlés Képviselőházának irományai (XVIII. kötet.). Budapest: Pesti Könyvnyomda-Részvénytársaság.
-

- Pál Helén (2008): Cernakeresztúr, Sándoregyháza és Székelykeve magyarjainak földrajzi nevei. *Névtani Értesítő*, 30: 89–100.
- Papp Árpád (2002, szerk.): *A Vajdasági magyarok néprajzi atlasza*. CD. Szabadka: Kiss Lajos Néprajzi Társaság.
- Papp Árpád – Raffai Judit – Terbócs Attila (2003, szerk.): *Vajdasági magyarok néprajzi atlaszának kommentárkötetete*. Szabadka: Kiss Lajos Néprajzi Társaság.
- Papp Árpád (2017): Az al-dunai három falu alapítása és az új telepek létesítése. In: Papp Árpád: *A zenélő kút. A bukovinai székelyek Bácskában (1941–1944)*. Hédervár: Bukovina Kiadó (Underground Kiadó és Terjesztő Kft.), 42–48.
- Papp Árpád (2018, szerk.): *Honosság/Hontalanság. A bukovinai székelyek és a Délvidék/Vajdaság etnikai és társadalmi változásai a 20. században*. Szabadka: Szabadkai Városi Múzeum.
- Papp Mária (1996): *Táncélet gyűjtése Székelykevéen*. Kézirat, Székelykeve.
- Papp Mária (1997): *A táncélet gyűjtése, a lakodalom és ehhez fűződő népszokások Székelykevéen*. Diplomamunka. Kézirat. Székelykeve.
- Papp Mária (2018): Székelykevei lakodalmi szokások (adatközlés). *Létünk*, 4: 161–185.
- Penavin Olga (1971): Két bánáti székelytelep balladáái. *Tanulmányok*, 3: 263–303.
- Penavin Olga (1972a): A ház, a ház berendezése, a főzés és étkezés Székelykevéen. *Tanulmányok*, 5: 105–123.
- Penavin Olga (1974): Román kölcsönszavak a jugoszláviai székelyek nyelvében. *Hungarológiai Közlemények*, 6. 18: 5–15.
- Penavin Olga (1983): Székelykeve (Skorenovac) népének hitvilága. In: Uő: *Néprajzi Tanulmányok*. Újvidék: A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete, 158–175.
- Penav Olga (1984): *Jugoszláviai magyar népmesék I*. Budapest – Újvidék: Akadémiai Kiadó – Forum Könyvkiadó Intézet.
- Penavin Olga – Matijevics Lajos (1978): *A jugoszláviai székelytelepek nyelvátlasza*. Újvidék: Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete.
- Penavin Olga – Matijevics Lajos (1980): *Székely szójegyzék*. Újvidék: Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete.
- Péter László (2008): *Vándor fecske hazatalál? Kalandozások Madéfalvától Bukovináig, Bukovinától az Al-Dunáig...* Budapest: Timp Kiadó.
- Péter László (2011): *Kérsztapám nadrágja. Al-dunai székely felemás és apró történetek*. Zenta: Vajdasági Magyar Művelődési Intézet.

- Raffai Judit (2016): *Mesemondók és mesetípusok. Értekezés a vajdasági magyar mesemondásról*. Szabadka: Életjel.
- Sebestyén Ádám (2008): *A bukovinai székelység tegnap és ma*. (Második kiadás) Ad Librum Könyvkiadó: Szekszárd.
- Szabadka Gyula (1936): *Skorenovac története*. Kovin: R. Oberläuter.
- Szalai Lilla (2020): *Hagyományos falusi gyermekélet és gyermeknevelés a szakirodalom és a székelykevei terepmunkák alapján*. Diplomadolgozat.
- Szalai Lilla – Boja Patyi Sarolta (2019): Asszonysorsok Székelykevéen a szocializmus időszaka alatt (1945–1990). Szőke Anna (szerk.): „Amikó megfordút a világ”. *A délvidéki emberek sorsának alakulása Trianon után*. Szabadka: Kiss Lajos Néprajzi Társaság.
- Szalai Lilla – Boja Patyi Sarolta (2020): Asszonysorsok, család és mobilitás a székelykevei élettörténetek alapján a szocializmus időszakában. Nagy István (szerk.): *Bukovinai székelyek nyomában*. Bonyhád: Andorka Gábor, 111–124.
- Székelykevei Római Katolikus Plébánia (1883–1918). *Historia Domus. Székelykeve: kézirat*.
- Sikimić, Biljana (2008): Bugari Palčani: Nova lingvistička istraživanja. In: Nikolin, Svetlana (ur.) *Palčeni u Banatu. XXI vek*. Forum za proevropsku komunikaciju. 3. Pančevo: Evroregionalni centar za razvoj društva u multietničkim sredinama „In media res”, 22–30.
- Сикимић, Биљана Љ.–Номаћи, Мотоки (2016): Језички пејзаж меморијалног простора вишејезичних заједница: Банатски Бугари / Палћани у Србији. *Јужнословенски филолог* 72. 1–2: 7–31.
- Szmik Antal (1896): Az aldunai csángók; Aldunai csángó dalok; Az aldunai csángók életviszonyai. In: Wigand János (szerk.): *Pancsovai Emlékkönyv* (Pancsova 1872–1896). Pancsova: Gromon Dezső Magyar nyelvterjesztő Egyesület – Wittigschlager C. Könyvnyomdája, 267–273; 274; 353–358.
- Szőke Anna (2020): Régi és új hagyományok Székelykeve vallásos népéletében. Az örökös imaórákról és az új Szent Antal-kultusz születéséről. Nagy István (szerk.): *Bukovinai székelyek nyomában*. Bonyhád: Andorka Gábor, 99–110.
- Streitmann Antal (1912): Népdal. In: Borovszky Samu (szerk.) (1912): *Torontál vármegye*. Budapest: Országos Monográfia Társaság, 148.
- Tallián Béla (1883): *Évi jelentés Torontál vármegye állapotáról az 1883. évre*. Nagybecskerek: Pleitz.
- Tátrai Zsuzsanna (1989): Adalékok a májusi-pünkösdi ünnepkör vizsgálatához, különös tekintettel a jugoszláviai magyar hagyományokra. *Hungarológiai Közlemények* 21. 4. 657–683.
-

- Tátrai Zsuzsanna (1985): Interetnikus kapcsolatok a jeles napi szokásokban. *Hungarológiai Közlemények* 17. 3–4. 343–358.
- Узенева, Елена (2007): Современное состояние говора и народной культуры в Бело Блато, Банат. *Българските острови на Балканите*, София: Фигура, 180–187.
- Valcheva, Penka (2019): Learning the Palken Language as an official Dialect of the Banatian Bulgarians. *Knowledge International Journal*, 34 (6): 1671–1675.
- Vukov Raffai Éva (2019): A második anyanyelv – A székelykevei bolgárok esete (The second mother tongue – The case of Bulgarians in Székelykeve (Skorenovac). In: Pásztor Kicsi Mária (szerk.): *Nyelv – társadalom – elme. Nemzetközi tudományos konferencia*. Rezümékötet. Újvidék: Bölcsészettudományi Kar, 57.
- Vukov Raffai Éva – Raffai Judit (2020). Vándorlás és identitás a székelykevei narratívák tükrében. Nagy István (szerk.): *Bukovinai székelyek nyomában*. Bonyhád: Andorka Gábor, 86–98.
- Vukov Raffai Éva – Raffai Judit (2019): A mobilitás jegyei székelykevei narratívákban. In: Borsos Éva – Horák Rita – Kovács Cintia – Námesztovszki Zsolt (szerk.): *Mobilitás. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 204–208.
- Vukov Raffai Éva – Raffai Judit – Németh Ferenc – Fehér Viktor (2019): Témák és beszélőközösségek Székelykeven (Egy terepmunka tanulságai). In: Csányi Erzsébet és mtsai. (szerk.): *Szabadság és tudomány. A 10. Tudóstalálkozó szekcióelőadásainak rezüméi*. Újvidék: Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, 50–51.
- Wigand János (1896, szerk.): *Pancsovai Emlékkönyv* (Pancsova 1872–1896). Pancsova: Gromon Dezső Magyar nyelvterjesztő Egyesület – Wittigschlager C. Könyvnyomdája.

V.

ÖSSZEFOGLALÓ

Ennek a munkának a célja olyan fotoakusztikus rendszer tervezése és építése, amely egyszerre képes mérni a $^{14}\text{NH}_3$ és a $^{15}\text{NH}_3$ ammónia izotópok koncentrációját. További cél az volt, hogy a rendszer robusztus, könnyen használható és automatizált legyen. A bemutatott fotoakusztikus (PA) mérőrendszer DFB dióda lézert használt fényforrásként, amelynek hullámhossza 1532 nm volt, és a hangolási tartomány körülbelül ± 1 nm. Ebben a tartományban mind a $^{14}\text{NH}_3$, mind a $^{15}\text{NH}_3$ erős abszorpciós vonalakkal rendelkezik. A kifejlesztett fotoakusztikus rendszerrel elért legkisebb kimutatható koncentráció (ami a mérési zaj háromszorosának felel meg) 0,278 ppm $^{14}\text{NH}_3$ és 1,661 ppm $^{15}\text{NH}_3$ esetén. A kifejlesztett PA rendszer elég kompakt és robusztus mind laboratóriumi, mind terepi alkalmazásokhoz.

Kulcsszavak: ammónia izotópok, fotoakusztikus spektroszkópia, elosztott visszacsatolású diódalézer

ABSTRACT

This work aims to design and build a photoacoustic system capable of detecting and measuring ammonia isotopes $^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$. A further aim is to ensure robustness ease of use and automatic operation. The photoacoustic measuring system uses a telecommunication type near-infrared DFB diode laser as a light source whose wavelength is 1532 nm, and the tuning range is approximately ± 1 nm. In this range, both $^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$ have strong absorption lines. The minimum detectable concentration (corresponding to the three times of the measurement noise) of the developed photoacoustic system is 0.278 ppm and 1.661 ppm for $^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$, respectively. The developed PA system is compact and robust enough for both laboratory and field applications.

Keywords; Ammonia Isotopes, Photoacoustic Spectroscopy, Distributed Feedback Diode laser



EMILY AWUOR*
HELGA HUSZÁR
ZOLTÁN BOZÓKI

Department of Optics and Quantum
Electronics, University of Szeged,
Hungary

*Corresponding Author, email:
mlawuor252@gmail.com

MEASUREMENT OF AMMONIA ISOTOPES ($^{14}\text{NH}_3$ AND $^{15}\text{NH}_3$) USING PHOTOACOUSTIC METHOD

*Az ammónia izotóp ($^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$) mérése
fotoakusztikus módszerrel*

*Merenje izotopa amonijaka ($^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$)
fotoakusztičnom metodom*

Introduction

Isotopes have been previously used in various scientific studies. Few examples include food forensics where it is used to trace the geographical origin of food (Korenaga, Suzuki, & Chikaraishi, 2019) and also in the assessment of diet and nutrition patterns among the human population (Katzenberg, 2008). In archaeology, isotopes have been applied to determine the mechanisms of evolution and immigration patterns (Reitsema, 2015), whereas, in criminology studies, isotopes have been used to classify and study seized illegal drugs, synthetic stimulants, explosives, food fraud and poisoning (Font et al., 2015), (Hurley, West, & Ehleringer, 2010). Some isotope applications in the environmental forensics science include fingerprinting of hydrocarbon fuel contaminants (Alimi, Ertel, & Schug, 2003), evaluation of transformation processes of general micropollutants in groundwater (Spahr et al., 2013), herbicide pollution (Elsayed et al., 2014), pharmaceutical pollution (Ketolainen et al., 1995), and consumer care products (Elsner & Imfeld, 2016), among others. In atmospheric science $\delta^{15}\text{N}$ and $\delta^{13}\text{C}$ have been previously used as indicators of climate and in the analysis of atmospheric pollution tracer studies.

Ammonia (NH_3) which has a characteristically pungent odour serves as a precursor to fertilizers and foodstuffs thereby making a major contribution to the nutritional needs of terrestrial organisms. Another use of NH_3 is in its function as a building block for the synthesis of several important pharmaceuticals. On the other hand, NH_3 has also been classified as a hazardous substance and a pollutant. Its natural occurrence in the atmosphere is in trace amounts but due to anthropogenic sources, these levels have greatly risen.

Currently, several methods have been employed for NH_3 measurements. These include; Flux measurement method e.g. Tracer Gas Ratio Technique (TGRT), enclosure & micro-meteorological methods and Passive Flux Samples (PFS). The main disadvantages of this method are high costs, replicability issues and difficulties in correctly duplicating surface and environmental aspects in closed spaces thereby leading to large approximations and empiricism (Harper, 2005). Out of the four techniques, only two namely TGRT and PFS have been confirmed to be applicable in NH_3 isotope measurements. The second method is the wet chemical sampling method which comprises of Saraz method for determination of NH_3 emissions (SMDAE) (Alexander, Saraz, Gates, Paula, & Mendes, 2012), Gas washing (Harper, 2005), continuous annular denuder systems (AMANDA) (Harper, 2005), wet efficient diffusion denuder (WEDD) (Schwab et al., 2007), and Long Path Absorption Photometer (LOPAP). SMDAE has good accuracy, is easy to construct and transport but is based on diffusion to a reaction surface hence requires a longer sampling time (hours) (Alexander et al., 2012). Gas washing has high sensitivity but is labour intensive and prone to sample contamination hence is mostly applicable where fast sampling is not required. Amanda is most suitable for micro-meteorological gradient measurement of NH_3 but has a low precision (Harper, 2005). Apart from Amanda and WEDD, the other wet chemical sampling methods suitability to NH_3 isotope measurements has not been reported in the literature.

The most widely used NH_3 measurement method is spectrometry. Here several instruments/techniques have been applied. Examples are; Fourier Transform Infrared Spectrometry (FTIR) which is capable of simultaneous measurement of several gas species although in some instances it may have limited sensitivity due to spectral overlap. Chemical Ionization Mass Spectrometry (CIMS) which uses ion-molecule reactions to selectively ionise and detect trace NH_3 in ambient air, is sensitive, selective and offers reliably fast time resolution. CIMS major challenge is in the understanding and controlling of its background signal (Nowak et al., 2007). Ion Mobility Spectrometry (IMS) is based on the determination of the mobility in electric fields of gas-phase ions derived from constituents in a target sample. IMS has high sensitivity and fast response during ion mobility spectra but low resolving power and very limited selectivity (Borsdorf & Eiceman, 2006). Tunable Diode Laser Absorption Spectrometers (TDLAS) can achieve traceability in spectroscopic amounts without the need for calibration using gas standards but is highly sensitive to noise levels (Schwab et al., 2007). Chemiluminescence detectors have also been applied in NH_3 measurements. Although a simple instrument with low detection limits and wide dynamic ranges, it suffers from a lack of sufficient selectivity and sensitivity to various physicochemical factors. Differential Optical Absorption Spectroscopy (DOAS) has a fast response and low maintenance but high noise levels. Quantum Cascade Laser Absorption Spectroscopy (QCLAS) has high sensitivity, fast response time and a high spectral resolution which gives good selectivity between different targeted species (Whitehead et al., 2008). Lastly and of importance to our work is the Photoacoustic Spectroscopy (PAS) which has been documented to be easy to operate under field conditions, have a high

precision and fast time response (Von Bobrutzki et al., 2010). Although most spectrometry methods can detect NH_3 isotopes, they are unable to distinguish between its isotopologues. This work seeks to use a locally fabricated photoacoustic cell to detect and measure the NH_3 gas isotopes concentration.

Instrumentation and Photoacoustic Detection Unit Set-Up

The measurement system consisted of the following main parts; a photoacoustic detection unit for concentration measurement, ammonia isotope gas generating unit, and gas handling as shown in Figures 1 and 2.

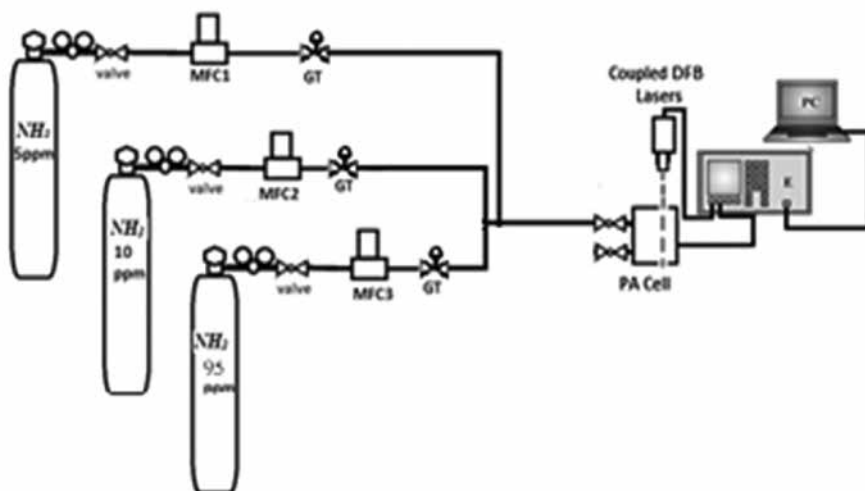


Figure 1; Schematic of the experimental setup for $^{14}\text{NH}_3$ calibration consisting of coupled DFB lasers connected to different concentrations of NH_3 gas cylinders, mass flow controllers (MFC), gas tap (GT), a photoacoustic signal analyzer (E = electronics) and a storage unit (personal computer, PC).

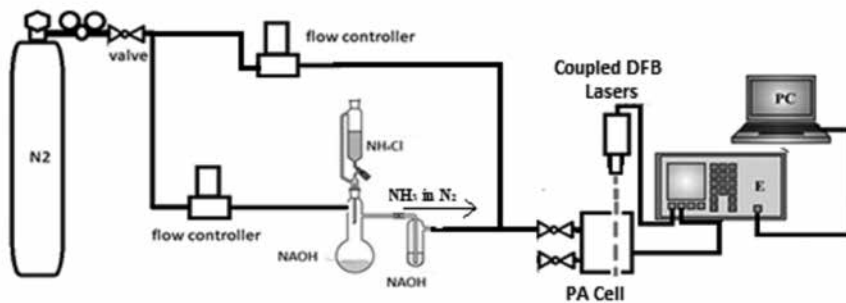


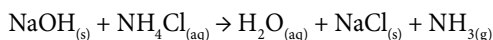
Figure 2; Schematic of the experimental setup for the $^{15}\text{NH}_3$ calibration consisting of coupled DFB lasers connected to the NH_3 gas generating system, a photoacoustic signal analyzer (E = electronics), and a storage unit (personal computer, PC).

In both Figures 1 and 2, the telecommunication type fibre coupled Distributed Feedback (DFB) diode lasers used are manufactured by Furukawa Inc. (FOL15DCWD-A82-19570- A), and its light power is approximately 45 mW. The laser coupler used is from Fiberlogix (FL-PBC-64-P-2-L-1-Q), and the measured combined laser light power is about 80 mW (due to some coupling losses) at the maximum allowable driving current ($I_{\text{max}} = 300 \text{ mA}$), and an emission wavelength of 1532 nm with a tuning range of $\pm 1 \text{ nm}$. The spectrum recording time was approximately 60 minutes. Recorded between 8-30 °C with 0.05 °C steps, with wavelength modulation whereby both laser wavelength and intensity are modulated by the application of a sine wave signal through an injection current. This allows a shift of the detection bandwidth to higher frequencies where there is an efficient laser intensity noise reduction resulting in a high sensitivity detection.

The electronics labelled as E in both Figures. 1 and 2, was an integrated unit from VIDEOTON Holding Plc., Hungary used to generate and feed the modulated current to the diode laser and also control the laser temperature. The electronic unit was also used for averaging and processing the generated PA signal (microphone signal), by providing an electrical amplification and quantifying the NH_3 concentration from the recorded signal by use of the digital lock-in technique. The unit also has an RS232 / RS485 interface which allows a real-time mode measurement of the NH_3 concentration to be transferred to an attached personal computer labelled PC in Fig.1. Lastly, it is equipped with a short term memory that enables the storage of measured data for up to two months.

Ammonia Gas Generation

The reaction below was used in the generation of NH_3 gas;

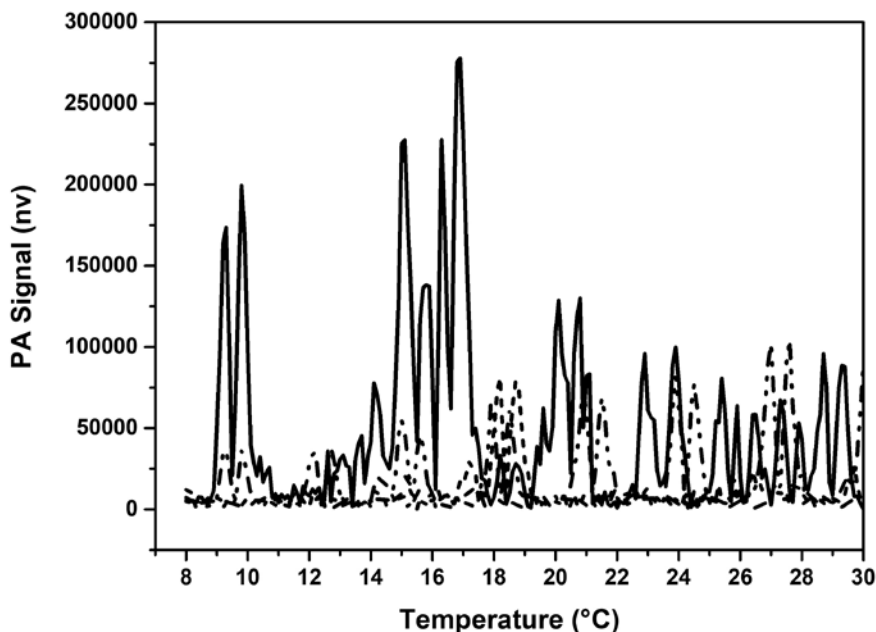


Granular NaOH and two types of ammonium chloride were used; ammonium- ^{15}N chloride (Sigma Aldrich ≥ 98 atom % $^{15}\text{N} \geq 99\%$) and normal ammonium chloride (Sigma Aldrich $\geq 99,5\%$). A side-tubed Erlenmeyer flask was fitted with gas inlet pipes on both sides and solid NaOH (0.1g) put in the flask. One side tube was introduced with 5.0 pure N_2 gas, which was used as a diluent and carrier gas, at a flow rate of 100 ml/min. On the other tube, the developed mixture of NH_3 and N_2 was exited. NH_4Cl (0.14g) dissolved in 10 ml of distilled water for 20-25 minutes was added to the flask via a dropping funnel from above as shown in figure 2. The developed NH_3 - N_2 gas mixture was then passed over granular NaOH for drying and into the PA cell for a spectrum recording. According to our calculations, 5000 ppm ammonia was generated.

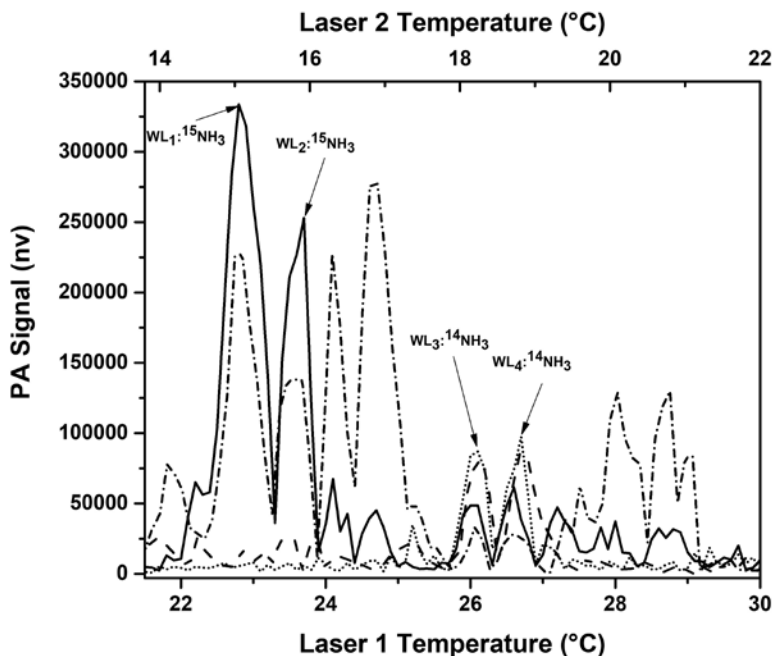
First, $^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$ spectra were recorded using two DFB diode lasers separately, with the same modulation parameters. The wavelength modulation (WM) was used during the measurements due to its improved sensitivity and noise-rejection capabilities over amplitude modulation, the WM spectrum is a derivative form of the absorption spectrum. The AC/DC values used were 10mA /146.5mA respectively and the N_2 flow rate was set to 100 sccm for the first 20 minutes to enable the measurement to stabilize, after which the cell was locked. Then, the measurement wavelength and PA signal calculation methods were selected, after which the calibration parameters were determined by fitting a calibration line to the data points shown in the graph, where the x and y coordinates are the isotope concentration and the corresponding calculated PA signal. The slope of the calibration line in nV/ppm corresponds to the sensitivity of the NIR-PA system. The minimum detectable concentration of both isotopes was calculated by dividing three times the noise of the PA measurement by the sensitivity associated with the corresponding isotopes. Calibration of $^{14}\text{NH}_3$ was done using 5ppm, 10ppm, 95ppm NH_3 gas cylinders while, $^{15}\text{NH}_3$ calibration was done using the provided solutions of $^{15}\text{NH}_3$: $^{14}\text{NH}_3$ (0%: 100%), $^{15}\text{NH}_3$: $^{14}\text{NH}_3$ (25%: 75%), $^{15}\text{NH}_3$: $^{14}\text{NH}_3$ (50%: 50%), $^{15}\text{NH}_3$: $^{14}\text{NH}_3$ (75%: 25%) & $^{15}\text{NH}_3$: $^{14}\text{NH}_3$ (100%: 0%). Each of all the concentrations was measured for about one hour in closed mode. After each measurement, the cell was purged with pure N_2 gas before switching the solutions. (Huszár et al., 2008), reported that for NH_3 gas detection, cross-sensitivity with CO_2 and water vapour gases is a major challenge and that this tends to occur at specific wavelength ranges. In our measurements, the cross-sensitivity of the developed system was checked by spectra of 100% CO_2 and water vapour buffered in N_2 gas (the water vapour concentration about 5%).

Results and Discussion

Graph 1 below shows a comparison measurement of ammonia isotopes, water vapour and carbon dioxide since their wavelength coincide. In addition to the modulation parameters used, it can be seen that water vapour does not cause any cross-sensitivity. The maximum CO_2 signal is 100000nV, then the normal air contains 400 ppm CO_2 , the signal is 40nV, this signal causes negligible cross-sensitivity.



Graph 1: Comparison of cross-sensitivity spectra of different measured components, 5% water vapour (dash line), 100 % CO_2 (dash dot line), 95ppm $^{14}\text{NH}_3$ (dot line), 600 ppm $^{15}\text{NH}_3$ (solid line).

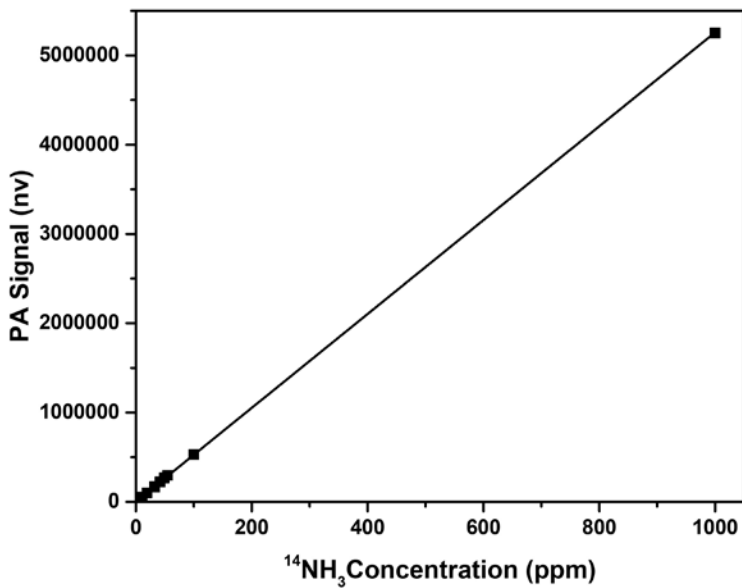


Graph 2: Selection of wavelength for measurement of $^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$ by recorded spectra. The upper X-axis corresponds to the temperature of Laser 2, depicting $^{14}\text{NH}_3$ (dot line) and $^{15}\text{NH}_3$ (dash-dot line) while the lower X-axis corresponds to the temperature of Laser 1, depicting $^{14}\text{NH}_3$ (dash line) and $^{15}\text{NH}_3$ (solid line).

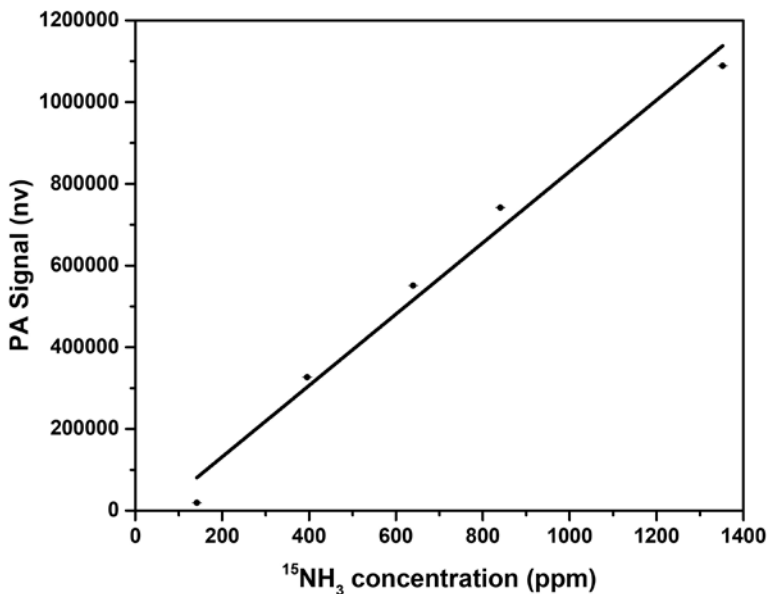
Graph 2. Shows four chosen wavelengths for the $^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$ calibration measurements. Two wavelengths for $^{14}\text{NH}_3$, two wavelengths for $^{15}\text{NH}_3$ measurements. To determine the $^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$ concentrations, the difference between the PA signals measured at two-two wavelengths corresponds to the $^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$ concentrations. This concentration calculation is based on the fact that PA signals have opposite phases at these two absorption maxima. For $^{15}\text{NH}_3$ concentrations calculation difference between the PA signals measured at WL1 and WL2 were used. For $^{14}\text{NH}_3$ concentrations calculation difference between the PA signals measured at WL3 and WL4 were used. The measuring temperatures were set as defined in the **Table 1**. The calibration curve thus obtained is as shown in Graph 3.

TABLE 1: Selection of temperatures used for the $^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$ calibrations.

LASER 1		LASER 2	
WL1	14.90 °C ; $^{15}\text{NH}_3$	WL1	22.70 °C ; $^{15}\text{NH}_3$
WL2	15.80 °C ; $^{15}\text{NH}_3$	WL2	23.50 °C ; $^{15}\text{NH}_3$
WL3	17.20 °C ; $^{14}\text{NH}_3$	WL3	25.10 °C ; $^{14}\text{NH}_3$
WL4	18.20 °C ; $^{14}\text{NH}_3$	WL4	26.00 °C ; $^{14}\text{NH}_3$



(a).



(b).

Graph 3: Calibration curve of (a) $^{14}\text{NH}_3$ at temperatures (WL3 + WL4) and (b) $^{15}\text{NH}_3$ at temperatures (WL1 + WL2) using different concentrations.

From the calibration curve of $^{14}\text{NH}_3$ concentration in the solution, we can determine the $^{15}\text{NH}_3$ (Graph 3b) concentration in the solution. From Graphs 3 (a & b), the sensitivity of the fabricated system and minimum detectable concentration on each peak temperature was calculated as follows;

$$\text{MDAC} = (3\sigma_{\text{max}})/S = (3 \cdot 483.34941) / 5257.7961 = 0.278 \text{ ppm}$$

$$\text{MDAC} = (3\sigma_{\text{max}})/S = (3 \cdot 483.34941) / 873.06433 = 1.661 \text{ ppm}$$

The detection limit from the two calibration curves for $^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$ was 0.278 ppm and 1.661 ppm (3 σ) respectively.

Conclusions

This work has shown that measurement of ammonia isotopes ($^{14}\text{NH}_3$ and $^{15}\text{NH}_3$) using a photoacoustic measuring system fitted with a wavelength-modulated, room temperature operated, telecommunication type near-infrared diode laser light source of wavelength 1532 nm is possible. Both NH_3 isotopes recorded strong absorption lines at this particular wavelength while the values of their minimum detectable concentrations were 0.278 ppm for $^{14}\text{NH}_3$ and 1.661 ppm for $^{15}\text{NH}_3$.

Acknowledgement

Emily Awuor wishes to acknowledge the Tempus Public Foundation for the award of the Stipendium Hungaricum Scholarship which enabled and provided the platform to be able to carry out this research. This work was supported by the NKFIH-1279-2/202 - Thematic Excellence Program of the Ministry for Innovation and Technology, Hungary. The authors also thank the financial support of the “GINOP-2.3.4-15-2020-00006” project.

References

- Alexander, J., Saraz, O., Gates, R. S., Paula, M. O. D. E., & Mendes, L. B. (2012). Evaluation of different methods for determining Ammonia emissions in poultry buildings and their applicability to open facilities. *DYNA. Magazine of the Faculty of Mines, National University of Colombia.*, 51–60.
- Alimi, H., Ertel, T., & Schug, B. (2003). Fingerprinting of Hydrocarbon Fuel Contaminants : Literature Review. *Environmental Forensics*, 4(June 2013), 25–38. <https://doi.org/10.1080/15275920390186949>
- Borsdorf, H., & Eiceman, G. A. (2006). Ion mobility spectrometry: Principles and applications. *Applied Spectroscopy Reviews*, 41(4), 323–375. <https://doi.org/10.1080/05704920600663469>
- Elsayed, O. F., Maillard, E., Vuilleumier, S., Nijenhuis, I., Richnow, H. H., & Imfeld, G. (2014). Using compound-specific isotope analysis to assess the degradation of chloroacetanilide herbicides in lab-scale wetlands. *Chemosphere*, 99, 89–95. <https://doi.org/10.1016/j.chemosphere.2013.10.027>
- Elsner, M., & Imfeld, G. (2016). Compound-specific isotope analysis (CSIA) of micropollutants in the environment - current developments and future challenges. *Current Opinion in Biotechnology*, 41, 60–72. <https://doi.org/10.1016/j.copbio.2016.04.014>
- Font, L., Van Der Peijl, G., Van Leuwen, C., Van Wetten, I., & Davies, G. R. (2015). Identification of the geographical place of origin of an unidentified individual by multi-isotope analysis. *Science and Justice*, 55(1), 34–42. <https://doi.org/10.1016/j.scijus.2014.06.011>
- Harper, L. A. (2005). Ammonia : Measurement Issues. In J. L. Hatfield & J. M. Baker (Eds.), *Agronomy Monographs* (pp. 345–379). <https://doi.org/https://doi.org/10.2134/agronmonogr47.c15>
- Hurley, J. M., West, J. B., & Ehleringer, J. R. (2010). Stable isotope models to predict geographic origin and cultivation conditions of marijuana. *Science and Justice*, 50(2), 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.scijus.2009.11.003>
- Huszár, H., Pogány, A., Bozóki, Z., Mohácsi, Á., Horváth, L., & Szabó, G. (2008). Ammonia monitoring at ppb level using photoacoustic spectroscopy for environmental application. *Sensors and Actuators, B: Chemical*, 134(2), 1027–1033. <https://doi.org/10.1016/j.snb.2008.05.013>
- Katzenberg, M. A. (2008). Stable Isotope Analysis : A tool for studying past diet, demography, and life history. In M. A. Katzenberg & S. R. Saunders (Eds.), *Biological Anthropology of the Human Skeleton, Second Edition* (pp. 413–441). John Wiley & Sons, Inc.
- Ketolainen, J., Oksanen, M., Rantala, J., Stor-Pellinen, J., Luukkala, M., & Paronen, P. (1995). Photoacoustic evaluation of elasticity and integrity of pharmaceutical tablets. *International Journal of Pharmaceutics*, 125(1), 45–53. [https://doi.org/10.1016/0378-5173\(95\)00110-5](https://doi.org/10.1016/0378-5173(95)00110-5)

- Korenaga, T., Suzuki, Y., & Chikaraishi, Y. (2019). Biochemical Stable Isotope Analysis in Food Authenticity. In A. M. Grumezescu & A. M. Holban (Eds.), *Engineering tools in the beverage industry* (pp. 209–226). Woodhead Publishing.
- Nowak, J. B., Neuman, J. A., Kozai, K., Huey, L. G., Tanner, D. J., Holloway, J. S., ... Fehsenfeld, F. C. (2007). A chemical ionization mass spectrometry technique for airborne measurements of ammonia. *Journal of Geophysical Research Atmospheres*, 112(10), 1–12. <https://doi.org/10.1029/2006JD007589>
- Reitsema, L. J. (2015). Laboratory and field methods for stable isotope analysis in human biology. *American Journal of Human Biology*, 27(5), 593–604. <https://doi.org/10.1002/ajhb.22754>
- Schwab, J. J., Li, Y., Bae, M. S., Demerjian, K. L., Hou, J., Zhou, X., ... Pryor, S. C. (2007). A laboratory intercomparison of real-time gaseous ammonia measurement methods. *Environmental Science and Technology*, 41(24), 8412–8419. <https://doi.org/10.1021/es070354r>
- Spahr, S., Huntscha, S., Bolotin, J., Maier, M. P., Elsner, M., Hollender, J., & Hofstetter, T. B. (2013). Compound-specific isotope analysis of benzotriazole and its derivatives. *Analytical and Bioanalytical Chemistry*, 405(9), 2843–2856. <https://doi.org/10.1007/s00216-012-6526-1>
- Von Bobruzki, K., Braban, C. F., Famulari, D., Jones, S. K., Blackall, T., Smith, T. E. L., ... Nemitz, E. (2010). Field inter-comparison of eleven atmospheric ammonia measurement techniques. *Atmospheric Measurement Techniques*, 3(1), 91–112. <https://doi.org/10.5194/amt-3-91-2010>
- Whitehead, J. D., Twigg, M., Famulari, D., Nemitz, E., Sutton, M. A., Gallagher, M. W., & Fowler, D. (2008). Evaluation of laser absorption spectroscopic techniques for eddy covariance flux measurements of ammonia. *Environmental Science and Technology*, 42(6), 2041–2046. <https://doi.org/10.1021/es071596u>

VI.

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES TANÍTÓ

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Nagy Andrea	Az érzelm intelligencia iskolán kívüli fejlesztésének lehetőségei – dr. Grabovac Beáta
Peckó Egon	Távoktatás az általános iskola felső osztályos diákjai és tanárai szemszögéből Adán – dr. Námesztovszki Zsolt
Híres Klaudia	A család szerepe a gyermek személyiségfejlődésében – dr. Ivanović Josip
Paulik Sarolta	A játék szerepe a gyermekkorban – dr. Ivanović Josip
Nagy Rózsa	Matematikai játékok szerepe a matematikaoktatásban – dr. Pintér Krekić Valéria
Nagy Nikolett	A tanítói hivatás – dr. Ivanović Josip
Tóth Laura	Szabadka zsidósága a két világháború között – dr. Dévavári Zoltán
Fleis Beáta	A pedagógus és a sajátos nevelési igényű gyermek szüleivel való kapcsolata és kommunikáció – dr. Ivanović Josip
Szarapka Klementina	A digitális világ hatása a gyerekek egészségére – dr. Halasi Szabolcs
Móric Renáta	Projekt módszer alkalmazása a matematikában – dr. Pintér Krekić Valéria
Jablonszki Nikolsz	A videójátékok globális hatása – dr. Námesztovszki Zsolt

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES ÓVODAPEDAGÓGUS

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Csizmár Rita	A helyes testtartás fogalma és fejlesztő gyakorlatok – dr. Halasi Szabolcs
Gór Andrea	A környezettudatosság kialakításának lehetőségei az óvodában – dr. Horák Rita
Kovács Nikolett	Óvodai környezetvédelem és projektoktatás – dr. Horák Rita
Takács Anita	Klasszikus zene az óvodában – dr. Görög Noémi
Baranyi Kata	Kishegyes és a Pecze-kastély története – dr. Dévavári Zoltán
Svanner Laura	Gyermekbántalmazás – dr. Grabovac Beáta
Lassú Melánia	Hagyományos képzőművészeti technikák – Torok Melinda, magiszter
Haverpus Kitti	A projektoktatás és a környezetvédelem összekapcsolódásának lehetőségei – dr. Horák Rita

MESTERKÉPZÉS (MA)
TANÍTÓ – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Berec Krisztina	Karácsonyi hagyományok az általános iskolában – dr. Raffai Judit
Csillag Georgina	A testnevelési játékok szerepe az egészséges életmód kialakításában – dr. Lepeš Josip
Fodor Mónika	A kooperáció szerepe a tanításban – dr. Ivanović Josip
Szeteli Lili	Geogebra az alsó tagozaton – online és hibrid oktatási környezetben – dr. Takács Márta
Horváth Loretta	Óbecse polgárosodása – dr. Dévavári Zoltán
Valkovics Dániel	Westernpedagógia – kultúra- és médiaközi összevetés – dr. Samu János
Árokszállási Ervin	A motoros képességek és fejlesztésük – dr. Halasi Szabolcs
Prisztál Anett	Modern tanítás és tanulás az általános iskolában – dr. Ivanović Josip
Mester Emma	A napló és az e-napló összehasonlítása – dr. Ivanović Josip
Török Mónika	A digitális eszközök használata az alsó tagozaton – dr. Ivanović Josip
Gordán Julián	Szarvas Gábor élete és munkássága – dr. Németh Ferenc
Sulyok Georgina	Szakmaiság a tanítói hivatásban – dr. Ivanović Josip
Búzás Brigitta	A sport örök szerelmese, avagy egy igazi palicsi történet – dr. Lepeš Josip
Szekeres Renáta	A mozgókép megjelenésének első szakasza Vajdaságban (1896–1914) – dr. Németh Ferenc
Patócs Endre	Archetípusok és szimbólumértelmezések a kevésbé ismert Grimm-mesékben – dr. Hózsá Éva
Béres Szinita	A népi gyermekjátékok az általános iskola alsó tagozatában – dr. Raffai Judit
Szabó Emília	A mémek lehetséges szerepe az irodalomoktatásban – dr. Beke Ottó
Tölgyesi Tamás	A matematika és a diákok kapcsolatának pozitív befolyásolása különböző módszerek segítségével – dr. Pintér Krekić Valéria

MESTERKÉPZÉS (MA)
ÓVODAPEDAGÓGUS – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Csányi Dorottya	A környezettudatosság fejlesztése a projektoktatáson keresztül – dr. Horák Rita
Balassa Hernyák Tünde	Projektoktatás és online herbárium az óvodában – dr. Horák Rita
Szögi Csilla	A hazai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és lehetőségei – angol nyelv – dr. Ivanović Josip, Gábrity Eszter
Pilisi Zsuzsanna	Projektalapú nevelés-oktatás az óvodában – dr. Ivanović Josip
Muzslai Beáta	Maurice Ravel: Lúdanyó meséi – dr. Görög Noémi
Sóti Enikő	Gyermeki kompetenciaszint felmérése az óvodáskor végső szakaszában – dr. Ivanović Josip

VII.

Dévavári Zoltán

Tanácskozások

1. 2021. június 4.: A szlovákiai magyar kisebbség történelme 1918-tól az 1950-es évekig. Esterházy János emlékkonferencia és kiállítás. Szervező: Klebelsberg Emlékház, Budapest

2. 2021. november 17.: A lángokban álló Bácska. Őrségváltás és birtokbavétel a Délvidéken – Lázadás, zendülés, forradalom és nyílt erőszak (1918. október – 1918. december). Forradalmi erőszak Magyarországon 1918 őszén és telén konferencia, Budapest. Szervező: Clio Intézet

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

1. *Klikkharcok az emigrációban. Nagy Iván (1904–1972) délvidéki emigráns magyar politikai válogatott iratai (1949–1954)*. Lymbus kötetek 4., Budapest, 2021. Terjedelem: 236 oldal.

TANULMÁNYOK

1. Dévavári Zoltán: *Ez történt a Bácskában (1918. október – 1918. november)*. In: Anka László (szerk.): „Valami fáj, ami nincs”. A trianoni békekötés előzményei és következményei. Magyar Napló – VERITAS Történetkutató Intézet és Levéltár, Budapest, 2020. 131–143.

(A kötet 2020 decemberében jelent meg, így a tavalyi beszámolóból kimaradt.)

2. Dévavári Zoltán: *A Délvidék szerb birtokbavétele. A magyar közigazgatás és iskolaszervezés felszámolása (1918. október – 1920. június)*. In: Hajagos Csaba (szerk.): *Akik bátrak és hősök voltak. Honvédelem és nemzeti ellenállás az első világháború utáni Magyarországon (1919–1939)*. Magyar Patrióták Közössége, Budapest, 2020, 93–114.

(A kötet kiadási éveként 2020 van feltüntetve, de az a valóságban 2021 márciusában jelent meg.)

3. Dévavári Zoltán: *A Magyar Párt története a Délvidéken (1922–1929)*. In: Hajagos Csaba (szerk.): *Akik bátrak és hősök voltak. Honvédelem és nemzeti ellenállás az első világháború utáni Magyarországon (1919–1939)*. Magyar Patrióták Közössége, Budapest, 2020, 115–145.

(A kötet kiadási éveként 2020 van feltüntetve, de az a valóságban 2021 márciusában jelent meg.)

4. Dévavári Zoltán: *Új magvetők. Kisebbség- és közösség-szervezés: a Bács megyei Napló helye és szerepe a délvidéki magyarság eszme-, politika- és kultúrtörténetében (1918–1925)*. In: Császtvay Tünde (szerk.): *Metszéspont. Tanulmányok Trianon 100. évfordulóján*. Magyar Nemzeti Múzeum, Budapest, 2021. 227–241.

5. Dévavári Zoltán: *Ki volt és milyen szerepet játszott a magyar határok kialakításában Nikola Pašić?* In: Gulyás László (szerk.): *Trianoni kiskaté. 101 kérdés – 101 válasz a békediktátumról*. L'Harmattan, Budapest, 2021. 68.

6. Dévavári Zoltán: *Szétesésben. A vajdasági magyarság helyzete a délszláv válság kezdetekor (1988–1990)*. In: VERITAS Évkönyv 2020. VERITAS Történetkutató Intézet és Levéltár/Magyar Napló, Budapest, 2021, 438–454.

7. Dévavári Zoltán: *Statisztikai adatok a budapesti Jogi Kar hallgatóiról*. In: Ujváry Gábor (szerk.): *Trianon és a magyar felsőoktatás. 4. kötet*. VERITAS Történetkutató Intézet és Levéltár/Magyar Napló, Budapest, 2021, 167–185.

8. Dévavári Zoltán: *Szabadka*. Rubicon, történelmi magazin, 2021/10–11. 155–165.

Tevékenységek (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

1. 2021. február 24.: Petőfi Irodalmi Múzeum: Olvassunk Trianont! Sorozat. Beszélgetőtárs: Dévavári Zoltán és Száraz Miklós György. Moderátor: Parádi Andrea.

2. 2021. március 31.: Zoltan Devavari: Antisemitizmus, holokaust, emigráció – Jevreji u Subotici 1918–1948. (Antiszemizmusz, holokaust, emigráció – Zsidók Szabadkán 1918–1948) Szerb nyelvű előadás online előadás a Zoom platformon keresztül. Szervező: Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Beograd.

3. 2020. augusztus 6: Kővágóörs. A Kőfesz 2021 program keretén belül megrendezett Talpra állni Trianon után. A Bethlen-korszak első éveinek kerekasztal-beszélgetés. Moderátor: Bartal Csaba, résztvevők: Dévavári Zoltán és Ablonczy Balázs.

*Farkas Róbert***Tanácskozások**

Роберт Фаркаш, Драган Бороњац, 2021. június, Vrnjačka Banja, 7. Nemzetközi Oktatási Konferencia: ПРИМЕНА НОВИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ПРОЦЕСУ СТИЦАЊА ЗНАЊА – ABLETON LIVE

Fehér Viktor

Tanácskozások

2021 Fehér Viktor: Tér, identitás, emlékezet (A titói Jugoszlávia emlékezetpolitikája Szabadkán). Az Új Nemzeti Kiválósági Program Intézményi Konferenciája. Május 18. Pécs

2021 Fehér Viktor: Changing political narratives, and memorial practices: The case of Monument to Fallen Soldiers and Victims of Fascism in Subotica (1942-2020). 5th International Conference Socialism on the Bench – ANTIFASCISM. Juraj Dobrila University of Pula – Centre for Cultural and Historical Research of Socialism. Szeptember 30. – október 2. Pula

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

2021 Fehér Viktor: A mokrini Kilenclyukú híd. In *Bácsország* 1: 96–97.

2021 Fehér Viktor: Kispic lokális történelemgyűjteménye: a kispicai tájház. In *Bácsország* 2: 95–96.

2021 Fehér Viktor: A folklorisztika egyik újvidéki, egyszemélyes műhelye. In *Híd* (közlés alatt).

2021 Fehér Viktor: Az emlékezet néprajzi/antropológiai vizsgálata (A II. világháború és a titói Jugoszlávia emlékezete c. blokk elé). In *Híd* (közlés alatt).

2021 Fehér Viktor – Raffai Judit: Katona Imre szerepe a vajdasági magyar néprajzterület intézmenyesülésében (megemlékezés a 100 éve született Katona Imrere). In Kiss Lajos Néprajzi Társaság Évkönyve (közlés alatt).

2021 Fehér Viktor: Székely-paltyán etnicitás az Al-Duna menti Székelykevéen. Tanulmánygyűjtemény a VIII. Énlaka-konferencián elhangzott előadásokból (közlés alatt).

2021 Németh Ferenc – Vukov Raffai Éva – Raffai Judit – Fehér Viktor: Székelykeve néprajzi, nyelvészeti és művelődéstörténeti kutatásának áttekintése. In *Évkönyv, Tanulmánygyűjtemény*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (közlés alatt).

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

2021 Terepmunka az Al-Duna menti Székelykevéen az Al-Duna Műhely szervezésében. Székelykeve, Szerbia, június 25–28.

Halasi Szabolcs

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

Halasi, Sz., Lepes, J., Kosić-Bibić, N., Berenji, K. (2021). *Ishrana mladih sportista*. Kiadó: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar – Active Kids SE. ISBN: 978-86-81960-01-1

TANULMÁNYOK

Božić, Predrag – Đorđić, Višnja – Marković, Lidija – Cvejić, Dragan – Trajković, Nebojša – **Halasi, Szabolcs** – Ostojić, Sergej (2021): Dietary patterns and weight status of young school children in Serbia. *Frontiers in Public Health*, 9. 644. ISSN: 2296-2565

Marković, Lidija – Đorđić, Višnja – Trajković, Nebojša – Božić, Predrag – **Halasi, Szabolcs** – Cvejić, Dragan – Ostojić, Sergej (2021): Dietary patterns and weight status of young school children in Serbia. *Children-Basel*, 8.5. 805. ISSN: 2227-9067

Halasi, Szabolcs – Đorđević, Miljana – Kiss, Ferenc – Šoronja-Šimović, Dragana – Maravić, Nikola – Horvat, Olga – Šaranović, Ana (2021): Aligning nutrition knowledge and dietary habits of generation Z – Is there a room for improvement? *Food and Feed Research*, 48. 1. 41–45. ISSN 2217-5369

Tevékenységek (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

A jubileumi programsorozat során megszervezett és koordinált, három alkalommal megrendezett könyvbemutató, amelyen 11, az MTTK gondozásában megjelent kötet került bemutatásra.

Hallgatók tanulmányi kirándulása a topolyai TSC Labdarúgó Akadémiára és tanulmányi látogatás a Stadion Közvállalat létesítményeibe.

Hózsza Éva

TANULMÁNYOK

Hargita Horváth Futó – Mária Pásztor Kicsi – Éva Hózsza: Die Krebs', Schanks, Hausers - deutsche Figurentypen aus Szenttamás in der Romanwelt von Nándor Gion. *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, 2021/1. [JA_01_2021_ePDF.pdf \(peterlang.com\)](#)

ISSN: 22351280; Print ISSN: 22351280 Web of Science Group - Master Journal List (Art & humanities citation index)

Hózsza Éva – Horváth Futó Hargita (2021): Tantermek és egyéb platformok: a magyar nyelv és irodalom tanításának fordulópontján. In: Füzfa Balázs, Süth Gabriella, Sárközi Balázs szerk. *„Sejtjeimbe vackolódó föld”*. *Antológia a határainkon túli magyar irodalomról, nyelvről, kultúráról*. Szombathely: Savaria University Press, 2021, 492–509. ISBN 978-615-5753-65-7

Hózsza Éva (2021): A Csáth-szövegek továbbszöhető szövege. In: Lajos Katalin és Pieldner Judit (szerk.): *Zsuzsa könyve. Tanulmányok Tapodi Zsuzsa születésnapjára*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület Kiadó, 111–119.

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

2021. március 3.: A Kosztolányi Dezső Tehetséggondozó Gimnázium felvételi tesztjének összeállítása

2021. április 17.: Felvételi felkészítő tanfolyam (irodalom), MTTK

2021. május: Az irodalmi felvételi teszt összeállítása, MTTK

2021. november 16.: Németh Ferenc *Írók és kötődések* című könyvének bemutatása, MTTK

2021. november 20.: Zsűrizés a Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencián, Mezőgazdasági Kar, Újvidék

Kovács Cintia

Absztraktok

1.

GRABOVAC, Beáta – KOVÁCS, Cintia: ONLINE EDUCATION AND STUDYING - EXPERIENCES FROM VOJVODINA

2.

KOVÁCS, Cintia: PRESENTATION OF THE COURSE –WEB 2.0 - USING ONLINE TOOLS IN EDUCATION AND OUTSIDE OF THE CLASS –

3.

KOVÁCS, Cintia – NÁMESZTOVSZKI, Zsolt – MAJOR, Lenke – GRABOVAC, Beáta – OLLÉ, János: FACTORS THAT INCREASE STUDENT ENGAGEMENT IN ONLINE ENVIRONMENT

4.

MAJOR, Lenke – KALMÁR, Laura – KOVÁCS, Cintia – NÁMESZTOVSZKI, Zsolt – PINTÉR KREKIC, Valéria: OFFLINE AND ONLINE COPING MECHANISMS DURING COVID-19 PANDEMIC AMONG TEACHER TRAINING STUDENTS

Tanulmányok

MAJOR, Lenke – KALMÁR, Laura – KOVÁCS, Cintia – NÁMESZTOVSZKI, Zsolt – PINTÉR KREKIC, Valéria: OFFLINE AND ONLINE COPING MECHANISMS DURING COVID-19 PANDEMIC AMONG TEACHER TRAINING STUDENTS

Szél Á., Námesztovszki Zs., Kovács C. (2020): M-learning az általános iskolában, MÓDSZERTANI Közlöny; Vol. 2, no. 1; Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, ISSN: 2217-4540, 75-95.

Konferenciakötet szerkesztése

Horák, R – Kovács, C. – Námesztovszki, Zs. – Takács M.: Fenntartható örökség: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. Szabadka, Szerbia: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (2021). ISBN: 978-86-81960-07-3

Kovács Elvira

Tanácskozások

Fenntartható örökség, Nemzetközi Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2021. november 4–6.

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

Pintér Krekić, V. – **Kovács, E.** (2021). A matematikatanítás fejlesztésének lehetőségei az alsó tagozaton. Segédlet tanítóképzős hallgatók számára, 2. rész. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN 978-86-81960-03-5

TANULMÁNYOK

Kovács, E. – Pintér Krekić, V. (in print). *Apró „lépések” a matematikaoktatásban / Small steps in teaching mathematics*. 10th International Methodological Conference, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica

Pintér Krekić, V. – Ivanović J. – Takács, M. – **Kovács, E.** (in print). A pedagógusképzés szakmai gyakorlatának szerepe az interkulturális oktatásban, multikulturális környezetben, *InterKult 2020* Tanulmánykötet

Kovács, E. – Major, L. – Pinter Krekić, V. (in print). A tanulásszervezési módok alkalmazása a matematika tanításában / Application of learning organization methods in teaching mathematics, *Évkönyv*, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Kovács, E. (in print). A kooperatív tanulás során előforduló nehézségek a tanítói vélemények tükrében / The difficulties of cooperative learning in the teachers opinion, *Képzés és Gyakorlat, Training & Practice*, 19. évf. 3-4. szám

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

Ковач, Е. (2021). *Кооперативно учење и његови ефекти у настави математике у млађим разредима основне школе (Cooperative learning and its effects on teaching mathematics among lower grades of primary school)* [doktorska disertacija]. Ужице: Универзитета у Крагујевцу Педагошки факултет

Tevékenységek (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

Projektben való részvétel: Научноистраживачки пројекат националних мањина-националних заједница у АПВ, Унапређење квалитета професионалне праксе у систему образовања учитеља на мађарском наставном језику у АП Војводини, Покрајински секретар за високо образовање и научноистраживачку делатност.

Doktori értekezés sikeres védeése: 2021. február 08.

Egyetemi docensi kinevezés: 2021. július 19.

Recenziók: Évkönyv: tanulmánygyűjtemény, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka; Fenntartható örökség, Nemzetközi konferenciakötet, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Programbizottság tagja: Fenntartható örökség, Nemzetközi Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2021

Bizottsági tag diplomadolgozatok védésénél és értékelésénél az alap- és mesterszakon

MTA Köztestületi külső tag

Collegium Talentum Alumni tagság

Collegium Talentum tutor 2021/2022

Gyereknapi 2021. oktató – társszervező

35. OTDK Tanulási- és Tanításmódszertani – tudástechnológiai szekciójának munkájában megfigyelő tanár

Kárpát-medencei Pedagógus Konferencia és Módszertani Napok továbbképzés 2021. 06. 03–04.

25. Szabadkai Nyári Akadémia, 2021. 08. 09–12. Projektoktatás (pedagógus-továbbképzés)

Major Lenke

Tanácskozások

Sustainable Cultural Heritage, 8th ICT in Education Conference. University of Novi Sad Hungarian Teacher Training Faculty Subotica

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

Juhász Bálint – Kővári Attila – Major Lenke – Námesztovszki Zsolt (2021): Vajdasági magyar civil szervezetek szerepvállalása a pályakezdő vállalkozók képzésében. *Civil Szemle* 8(3), 103-122. ISSN: 1786-3341 (Forrás: <http://www.civilszemle.hu/wp-content/uploads/2021/10/68-CSz-2021.-3.-webre.pdf>)

Kovács Cintia – Námesztovszki Zsolt – Major Lenke – Grabovac Beáta – Ollé János (2021): Factors that increase student engagement in online environment. In: *Sustainable Cultural Heritage, 8th ICT in Education Conference. University of Novi Sad Hungarian Teacher Training Faculty Subotica*. 2021. 11. 4–6. 45. ISBN 978-86-81960-06-6

Major Lenke – Kalmár Laura – Kovács Cintia – Námesztovszki Zsolt – Pintér Krekić Valéria (2021): Offline and online coping mechanisms during covid-19 pandemic among teacher training students. In: *Sustainable Cultural Heritage, 8th ICT in Education Conference. University of Novi Sad Hungarian Teacher Training Faculty Subotica*. 2021. 11. 4–6. 46. ISBN 978-86-81960-06-6

Laura Kalmar – Valerija Pinter Krekić – Lenke Major (2021): Stavovi budućih pedagoških kadrova o održivom razvoju, Nastava i vaspitanje, Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 2021, 70(2), 147-164 ISSN 0547-3330 eISSN 2560-3051, UDK 316.644-057.875:502.131.1(497.11) Originalni naučni rad, 37.014.5:502.131.1(497.11) <https://doi.org/10.5937/nasvas2102147K>

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

ERASMUS+ oktatói csereprogram, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

Námesztovszki Zsolt

Tanácskozások

Gy. Molnár – Zs. Námesztovszki – D. Glušac – D. Karuović – L. Major (2021): Solutions, experiences in online education in Hungary and Serbia related to the situation caused by Covid-19, 11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications – CogInfoCom 2020, ISBN: 978-1-7281-8213-1, 603–607.

Gy. Molnár – Z. Balogh – Zsolt Námesztovszki (2021): The possibilities of using augmented reality (AR) in education through interactive applications, 12th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications – CogInfoCom 2021, ISBN: 978-1-6654-2495-0, 1001–1008.

Kovács C., Námesztovszki Zs., Major, L., Grabovác B., Ollé J. (2021): Factors That Increase Student Engagement In Online Environment, International Scientific Conference Sustainable Cultural Heritage, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica, ISBN: 978-86-81960-06-6, 45.

Major L., Kalmár, L., Kovács C., Námesztovszki Zs., Pintér Krekić V. (2021): Offline and Online Coping Mechanisms During Covid-19 Pandemic Among Teacher Training Students, International Scientific Conference Sustainable Cultural Heritage, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica, ISBN: 978-86-81960-06-6, 46.

Námesztovszki Zs. (2021): Az E-sport neveléstudományi értékelése, beilleszthetősége a formális oktatási folyamatokba. Sustainable Cultural Heritage International Scientific Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica, ISBN: 978-86-81960-06-6, 47.

Námesztovszki Zs. (2021): Online tananyagfejlesztés magyar nyelven, a Vajdaságban. Sustainable Cultural Heritage International Scientific Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica, ISBN: 978-86-81960-06-6, 46.

Námesztovszki Zs. (2021): Kompetenciák fejlesztése robotok programozásával. Kárpát-medencei Pedagógusképzők I. Kongresszusa, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet (PTE BTK NTI), ISBN: 978-963-429-805-2, 23.

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

Námesztovszki Zs. – Kovács C. (2021): E-learning. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN: 978-86-81960-04-2

TANULMÁNYOK

Juhász B. – Kővári A. – Major L. – Námesztovszki Zs. (2021): Vajdasági magyar civil szervezetek szerepvállalása a pályakezdő vállalkozók képzésében, Civil Szemle, Vol. 18 No. 1, ISSN: 1786-3341, 103-122. IF: 0,188.

Szél Á. – Námesztovszki Zs. – Kovács C. (2020): M-learning az általános iskolában, Módszertani Közlöny; Vol. 2, no. 1; Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, ISSN: 2217-4540, 75–95.

Tevékenységek (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

Plenáris előadások

Námesztovszki Zs. (2021): Robotversenyek a Vajdaságban, Vajdasági Magyar Digitális Napok, Digitális Jólét Program.

Námesztovszki Zs. (2021): A digitális oktatás stratégiája határon túl: változások, tapasztalatok pandémia után. Digitális Oktatási Konferencia és Kiállítás (DOKK), Digitális Jólét Nonprofit Kft.

Námesztovszki Zsolt (2021): Gamifikáció alkalmazásának a lehetőségei az óvodától az egyetemekig. Pedagógiai kihívások a XXI. században. 5. akkreditált szakmai konferencia – Gamifikáció – A játékalapú tanulás lehetőségei. Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete.

Zs. Námesztovszki (2021): How to Teach Online Effectively – Technical and Methodological Approach, Doctoral Students' Conference: Tradition, Development & Innovation in Didactics – Early Career Researchers Conference, Johannes Kepler University, Austria – Babeş-Bolyai University, Romania.

A WRO (World Robot Olympiad) verseny szerbiai koordinátora

Online kurzusok:

Web 2.0

Online eszközök használata a tanórán és azon kívül

<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ4NjU1MjQyMjU1>

Út a siker felé

<https://elearning.easygenerator.com/5589ab2a-ef7b-4f61-92eb-298cdd12ecbf/>

PefiGarden

<https://elearning.easygenerator.com/502e4068-34e9-4f77-acf4-26be87ab326a/>

Tanulj velünk magyarul 2!

<https://tinyurl.com/tanuljvelunkmagyarul2>

Németh Ferenc

Tanácskozások

1. Ferenc Nemet: *Grof Ištvan Sečenji (1791–1860) i radovi na plovnosti donjeg toka Dunava u prvoj polovini 19. veka. Dunav – most koji spaja kulture*. Tudományos tanácskozás Szendrőn (Smederevo), a Smederevói Történelmi Levéltár és az Újvidéki Bölcsészettudományi Kar Történelmi Kutatások Központjának szervezésében. Smederevo, 2021. október 22.

2. Ferenc Nemet: *Lazar Dunderski i fabrika tepiha u Velikom Bečkereku. Porodica Dunderski*. Tudományos tanácskozás az újvidéki Matica srpska, a Szenttamási Művelődési Otthon és Szenttamás Község szervezésében. Szenttamás, 2021. november 17.

3. Ferenc Nemet: *Kolonizacija vojvođanskih oblasti i agrarna reforma u svetlu mađarške štampe u Vojvodini (1921–1941). Kolonizacija vojvođanskih oblasti (1921–1941)*. Tudományos tanácskozás az újvidéki Matica srpska szervezésében, 2021. december 17.

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

1. Ференц Немет – Любица Ристовски – Владимир Тодоровић – Зоран Максимовић: *Josif Шлезингер. Живот и дело*. Удружење “Радионица”, Нови Сад, 2021, 138 п. ISBN 978-86-903102-0-3

2. Németh Ferenc – Várady Tibor: *Országok változnak, kultúrák maradnak*. Petőfi Magyar Művelődési Egyesület, Nagybecskerek, 2021, 152 p. ISBN 978-86-903762-1-6

3. Ferenc Nemet – Anica Draganic – Maria Silađi: *Elekova fabrika. 110 godina Šećerane*. Jevrejska opština Zrenjanin – Cult store, Zrenjanin, 2021, 153 p. ISBN 978-86-900139-4-4

TANULMÁNYOK

1. Németh Ferenc – Virginia Popović (2021): *The role of the Arad booksellers Gebrüder Bettelheim on the cultural development in Veliki Bečkerek / Rolul librariilor aradenei Fratii Bettelheim la dezvoltarea culturii in Becicherecul Mare. Studii de știință și cultură*, Volumul XVII, Nr. 1, martie 2021. 75–82

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

Az MTTK Humán és Társadalomtudományi Tanszékének vezetője

A *Módszertani Közöny* szerkesztőbizottságának tagja

A *Rad Muzeja Vojvodine* kiadótanácsának tagja

Az eszéki *Pannoniana* humán tudományi folyóirat szerkesztőségi tagja

A *Bácsország* vajdasági honismereti szemle főszerkesztője

Az Újvidéki Egyetem Társadalomtudományi szakbizottságának tagja

A Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság tagja

Az MTA köztestületének külső tagja

A Magyarország Barátai Alapítvány tagja

A Bácsország Honismereti Társaság tagja

A Matica srpska munkatárs-tagja

A nagybecskereki *Zavičajac* Helytörténeti Társaság tiszteletbeli tagja

Pintér Krekić Valéria

Tanácskozások

Kárpát-medencei Magyar Tannyelvű Pedagógusképzők I. Kongresszusa 2021. október 11–16. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet (PTE BTK NTI) online nemzetközi szakmai rendezvénye

Fenntartható örökség, Nemzetközi Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2021. november 4–6.

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

Pintér Krekić, V., (2021): A matematikatanítás módszertani kérdései, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN 978-86-81960-02-8

Pintér Krekić, V., Kovács, E. (2021): A matematikatanítás fejlesztésének lehetőségei az alsó tagozaton, Segédlet tanítóképzős hallgatók számára, 2. rész. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN 978-86-81960-03-5

Pintér Krekić, V., Horák R., Raffai, J., (in print): A gyermekek tapasztalatszerzésének óvodai lehetőségei – Projektalapú tevékenységek gyakorlati megközelítésben, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN978-86-81960-05-9

TANULMÁNYOK

Grabovac, B. – Jávor, R. – Ivanović, J. – Pinter Krekić, V. (2021): Are There Benefits Of Bilingualism In The Socio-Affective Domain?, Croatian Journal of Education, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, (in print), UDK:371 (05); Print ISSN:1848-5189; On-line ISSN:1848-5197 (corresponding author)

Pintér Krekić, V. – Ivanović J. – Takács, M. – Kovács, E. (in print): A pedagógusképzés szakmai gyakorlatának szerepe az interkulturális oktatásban, multikulturális környezetben. InterKult 2020, Tanulmánykötet.

Pintér Krekić, V. (in print): Akkreditációs folyamatok a pedagógusképző intézményekben. Kárpát-Medencei Magyar Tannyelvű Pedagógusképzők I. Kongresszusa, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet (PTE BTK NTI), Pécs

Horák, R. – Pintér Krekić, V. – Ivanović, J. (in print): Projekt módszer az óvodában, Tanulmánykötet, 10. Nemzetközi Módszertani Konferencia, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Knežević, J. – Lazić, B. – Pinter Krekić, V. (in print): Teacher, Mathematics Teaching and Children's Experience of School, 10th International Methodological Conference, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica

Kovács, E. – Pintér Krekić, V. (in print): Small Steps in Teaching Mathematics, 10th International Methodological Conference, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica

Major, L. – Kalmár, L. – Kovács, C. – Námesztovszki, Zs. – Pinter Krekić, V. (in print): Offline and Online Coping Mechanisms During Covid-19 Pandemic Among Teacher Training Students. 8th ICT in Education Conference, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica

Kalmar, L. – Pinter Krekić, V. – Major, L. (2021): Stavovi budućih pedagoških kadrova o održivom razvoju, Nastava i vaspitanje, Izdavač: Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 2021, 70(2), 147-164 ISSN 0547-3330 eISSN 2560-3051, Originalni naučni rad

Nemet, F. – Pinter Krekić, V. – Popović, V. (in print): Modeli negativnog ili neadekvatnog porodičnog vaspitnog delovanja u Vojvodini krajem 19. veka, po viđenju Ferenc Junga, Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, ISSN: 0374-0730, eISSN: 2334-7236, Izdavač: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet

Kovács, E. – Major, L. – Pinter Krekić, V. (in print): A tanulásszervezési módok alkalmazása a matematika tanításában, Évkönyv, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Horák, R. – Pinter Krekić, V. – Ivanović, J. (in print): Projekt módszer az óvodában, Módszertani Közölny, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

Szerkesztőbizottsági tag: Gyermeknevelés tudományos folyóirat/Journal of Early Years Education, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest, 2021. 9. évf. 1. szám. DOI 10.31074, HU ISSN 2063-9945; Gyermeknevelés tudományos folyóirat, évf. 9. szám 2. szám, 2021, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest, HU ISSN 2063-9945

Projektvezető: Научноистраживачки пројекат националних мањина-националних заједница у АПВ, Унапређење квалитета професионалне праксе у систему образовања учитеља на мађарском наставном језику у АП Вojводини, Покрајински секретар за високо образовање и научноистраживачку делатност.

Projektben való részvétel: Научноистраживачки пројекат националних мањина-националних заједница у АПВ, Пројектна настава у предшколском образовању, Покрајински секретар за високо образовање и научноистраживачку делатност.

Recenziók: Croatian Journal of Education-Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Faculty of Teacher Education University of Zagreb; Gyermeknevelés tudományos folyóirat/Journal of Early Years Education, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest; Évkönyv, Tanulmánygyűjtemény, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka; Fenntartható örökség, Nemzetközi konferenciakötet, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

Programbizottság és szervezőbizottság tagja: Fenntartható örökség, Nemzetközi Konferencia, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2021.

Újvidéki Egyetem, Minőségbiztosítási Bizottság tagja.

Az MTTK Akkreditációs Bizottság elnöke, az Önértékelési Bizottság elnöke és a Hallgatók Minőségbiztosítás és Önértékelés Felmérési Bizottságának elnöke (az intézmény és négy szak akkreditációs anyagának előkészítésében való tevékenység).



Oktatási dékánhelyettes.

A hallgatók gyakorlati tevékenységének a koordinátora.

Oktatói kinevezési bizottsági elnöke egy docensi kinevezésnél, tag egy docensi kinevezésnél.

Mentora egy doktorandusz hallgatónak (Pedagógiai Kar, Zombor), bizottsági tag a téma, jelölt és mentor doktori értekezés készítésére való alkalmasságának elbírálásában (Pedagógiai Kar, Zombor), bizottsági tag két doktori disszertáció megvédésénél (Pedagógiai Kar, Užice és Pécsi Tudományegyetem), mentora, bizottsági tagja számos mesterhallgatónak és alapképzésen diplomázott hallgatónak a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon

Egyetemi rendes tanári kinevezés megszerzése.

VIII.

ÉVKÖNYV – Instructions to Authors

Évkönyv, the peer-reviewed journal of the Hungarian Language Teacher Training Faculty is a collection of professional articles that publishes original research papers in the field of humanities. The basic criteria of paper evaluation are the following: objectivity, precision as well as the predictability of its educational aspects. Our main goal is to address a wide range of audience (researchers, university lecturers, fellow colleagues, in-service and pre-service teachers and pre-school teachers) as well as to provide the opportunity for professionals to publish their papers. For the purpose of authentic scientific co-operation, one third of the publication will comprise studies originating from external institutions. We kindly request our candidate authors to contribute to our journal with their valuable work.

Language use – Papers can be published in Hungarian, Serbian and in other world languages. Each manuscript must contain a Hungarian, Serbian and English abstract.

Length – The maximum length can be 30,000 characters (including space and bibliography/references). Only in exceptional cases can the paper be of maximum 50,000 characters length (for instance, introductory papers). Editors are allowed to publish longer papers if the importance or preciseness of the research justifies that.

Paper review – Each manuscript is evaluated by two peer reviewers. Either the authors' identities or the reviewers' identities are anonymous. Any kind of data or information that might refer to the author should be excluded from the manuscript (for instance, previous publications or references of the author). Following the reviewers' report the editorial board makes the decision upon the manuscripts' future publication. Upon the decision, the editorial board informs the author within 3 months.

Submitting the paper – Authors are requested to submit their manuscripts to the following email address: evkonyv@magister.uns.ac.rs. The submitted manuscripts will not be spent back.

Formatting – Manuscripts have to be submitted in Times New Roman, sized to 10 point font, in Word 97-2003 version. Serbian Cyrillic and Latin scripts are both welcome. Pages must be numbered. The title page has to contain the following: title, author, scientific title, workplace, affiliation, institution, place, contact information of the author (electronic and postal address, too). The email address of the author will be published in the journal. **Tables** – All tables should have a double spaced caption and each table should be on separate pages. Explanations regarding tables should also be on separate pages. In case of more tables each has to be numbered. Each table has to have a clear title and reference to the table within the body of the text. The width of the table cannot exceed 12 cm.

Graphic appendices – Graphic appendices should be enclosed in a separate file (in capital letters) and in accordance with the manuscripts' formatting. Appendices cannot contain underlined text or shadowing. Titles regarding graphic appendices should be on separate pages. The pictures have to be enclosed in separate files and their minimal resolution should be 300 DPI. The author should also enclose instructions regarding the position and status of the graphs. The maximum width of the graphic appendix is 12 cm.

Abstract – Abstracts must be limited to 1400 characters including space. They have to be published in three languages: Hungarian, Serbian and English. The paper also must contain an abstract in which language the paper is written (at the beginning of the paper before the English abstract). The abstract should contain the importance of issues discussed in the study, the process of research, its goal, methodology and results as well as its consequences or pedagogical relevance.

Keywords – At the end of the abstract 5 keywords should be provided.

References, bibliography – The references at the end of the study should be double-spaced. The study should contain the cited authors' names in the same manner between brackets. The names of foreign authors (in case of Latin alphabet) should appear in their original forms, in case of Cyrillic alphabet in their phonetic forms; in the latter case the original form of the name should also be contained with the year of publication: (Piaget, 1975). In case of several authors the name should be listed alphabetically and not in time order of publication (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). In case of 2 authors, both names should appear (Falus and Golnhofer, 1989). Should a cited study/book/etc. have more than 2 authors, the name of the first author should appear in a bracket followed by the

shortened version of the names of the rest of the authors. For instance, instead of (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, 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. Retrieved May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

If an author appears more than once in the bibliography, their name should be listed in timely order of their publications. If a book has more than one author, the list should start with the first co-author followed by the first letter of the rest of the authors. If more works are cited from the same author published in the same year, they should be differentiated from each other by letters. Un-published texts, studies should not be cited. Should this not be avoidable as much information as possible should be provided about the author and the text.

Footnotes and abbreviations – Footnotes and abbreviations should be avoided. Footnotes should contain only remarks, added texts, they should not contain citations. The tables and graphs should be contained by the appendix. Abbreviations in illustrations should be explained and elaborated.

International standards – All measures should be in accordance with the internationally accepted and used standards. Roundings should follow the scientifically accepted principles. The applied statistical data should be used in accordance with the international standards.

Citation – In case of a citation longer than 350 characters (from an author whose citation rights are reserved), the author who is submitting their paper should also provide a written approval from the author whose words are cited in the paper. Following the citation, the cited author's name, the year of publication and page numbers should be listed.

Appendices – Appendices that form the integral part of the paper and are vital for its proper interpretation (such as, statistical data, computer programs, experimental documents) can be submitted to the editor, in enclosed form, for oral evaluation.

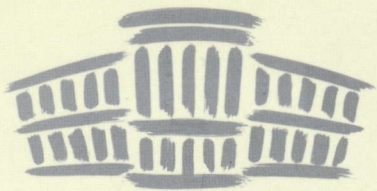
Authors' rights – In protection of authors' and publication rights, the University of Novi Sad Teacher Training Faculty in Hungarian Teaching Language in Subotica follows the laws protecting authors' rights, with the exception that the authors who published in the *Évkönyv* can use their own publications without any restrictions.

CIP - Каталогизacija y publikaciji
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(058)

ÉVKÖNYV : tanulmánygyűjtemény / Újvidéki Egyetem,
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka ; főszerkesztők
Samu János, Horák Rita. - 2007- . - Szabadka : Újvidéki Egyetem,
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2008- . - 23 cm

Godišnje. – Tekst na mađ., srp., hrv. i engl. jeziku.
ISSN 2217-8198 = Évkönyv (Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar Szabadka)
COBISS.SR-ID 268968199



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

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
2021

www.magister.uns.ac.rs



É v k ö n y v

ISSN 2217-8198



9 772217 819003