

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

XVIII. évfolyam
1. szám

2023

évkönyv

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

Tanulmánygyűjtemény • Papers of Studies

VOLUME 18 • NUMBER 1

Szabadka • Subotica
2023



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
2023

A kiadáért felel

Prof. dr. Pintér Krekić Valéria, dékán (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Főszerkesztők

Prof. dr. Samu János (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Prof. dr. Horák Rita (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Szerkesztőbizottság

Prof. dr. Bókay Antal (Pécs, Magyarország)

Dr. Czibere Mária (Groningen, Hollandia)

Dr. Driussi, Paolo (Udine, Olaszország)

Prof. dr. Egyed Emese (Kolozsvár, Románia)

Prof. dr. Francisković, Dragana (Szabadka, Szerbia)

Prof. dr. Hózsa Éva (Szabadka, Szerbia)

Dr. habil. Gilbert Edit (Pécs, Magyarország)

Prof. dr. Grabovac Beata (Szabadka, Szerbia)

Prof. dr. Ivanović, Josip (Szabadka, Szerbia)

Prof. dr. Matanović, Damir (Eszék, Horvátország)

Prof. dr. Mlinarević, Vesnica (Eszék, Horvátország)

Prof. dr. Petrovački, Ljiljana (Újvidék, Szerbia)

Dr. habil. Szűts Zoltán (Budapest, Magyarország)

Prof. dr. Tomac, Zvonimir (Eszék, Horvátország)

Dr. habil. Vass Vilmos (Komárom, Szlovákia)

Szerkesztőségi titkár

Huszká Márta

Korrektor

Huszká Márta

Úri Anita

Gábrity Eszter

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

MSc Andócsi János

(Horvátországi Magyar Oktatási és Művelődési Központ, Eszék)

Doc. dr. Beke Ottó (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Dr. Bohner-Beke Aliz (Eötvös József Főiskola, Baja)

Dr. Boros Julianna (PTE BTK Társadalmi Kapcsolatok Intézete, Pécs)

Dr. Bucher Eszter (PTE BTK Társadalom- és Médiaudományi Intézet

Szociológia Tanszék, Pécs)

Dr. Daróczy Gabriella (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest)

Prof. dr. Dévavári Zoltán (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Prof. dr. Farkas Róbert (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Dr. Furcsa Laura (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

Gábrity Eszter (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

MSc Fehér Viktor (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Prof. dr. Gábrity Molnár Irén (Közgazdasági Egyetem, Szabadka)

Prof. dr. Göncz Lajos (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Prof. dr. Görög Noémi (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Prof. dr. Grabovac Beata (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Prof. dr. Halasi Szabolcs (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Doc. dr. Hegedűs Katalin (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Prof. dr. Horák Rita (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Prof. dr. Hózsa Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Prof. dr. Ispánovics Csapó Julianna (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Prof. dr. Ivanović Josip (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Prof. Emeritus Janković, Prvoslav (Pedagógiai fakultet, Sombor)

Dr. Koporčić, Maja (Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Osijek)

MSc Kovács Cintia (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Prof. dr. Krimer Gaborović, Sanja (Építőmérnöki Kar, Szabadka)

Prof. dr. Lázár Zsolt (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Doc. dr. Major Lenke (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Dr. Marić, Sladana (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

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

Dr. Mészáros Zoltán (Szabadkai Történelmi Levéltár)

Prof. dr. Németh Ferenc (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Doc. dr. Novák Anikó (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Dr. Oláhné Téglási Ilona (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

Prof. dr. Pásztor Kicsi Mária (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Doc. dr. Papp Zoltán (Szabadkai Műszaki Főiskola)

Dr. Patocska Mária (Eötvös József Főiskola, Baja)

Prof. dr. Raffai Judit (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Prof. dr. Rajšli Ilona (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Prof. dr. Samu János (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Dr. Samu-Koncocs Kinga (Pécsi Tudományegyetem, Pécs)

MSc Sörfőző Szügyi Judit (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Prof. dr. Stanić, Miljenko (Sveučilište u Rijeci, Rijeka)

Dr. Szőke Anna (Kiss Lajos Néprajzi Társaság, Szabadka)

Dr. habil. Szűts Zoltán (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

Dr. Törteli Telek Márta (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Dr. Varga Attila (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

Prof. dr. Velíšek-Braško Otilia (Visoka škola strukovnih studija za

obrazovanje vaspitača, Novi Sad)

Prof. dr. Vukov Raffai Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Támogató:



BETHLEN GÁBOR
Alap

Megjelenés: évente. A kiadvány egyetemi oktatók által minősített munkákat tartalmaz. A recenzensek kijelölése a tudományos folyóiratok kritériumait meghatározó szabállyal összhangban valósul meg (Službeni glasnik, Szerb Köztársaság, 159/20. szám).

Szabadka, 2023

Tartalomjegyzék:

АЛЕКСАНДАР М. НОВАКОВИЋ:

Nemzetközi diák vagyok: a szerb mint idegen nyelv központ tevékenysége az információs technológiák, a jog és az empátia kontextusában 8–19

ĐORĐE L. CVIJANOVIĆ, ALEKSANDAR P. JANKOVIĆ, DEJAN S. SAVIČEVIĆ:

Eltérő nemzeti identitású tanítók hozzáállása a természet és társadalom tanításának azon témaköréhez, amelyek jelentősek a szerb, horvát és bosnyák nemzet kapcsolatainak kialakításában 20–31

РУЖИЦА ПЕТРОВИЋ:

Akadémiai magatartás az etikai elméletek diskurzusából 32–45

KÁROLY ADRIENN:

Érzékterületek egybemosódása – kép és textus viszonya 2. Képzőművészeti alkotások Csáth Géza, Kosztolányi Dezső és Milkó Izidor műveiben 46–63

HAMVAS LEVENTE PÉTER:

Idővisszaperlés. Petőfi Sándor A hóhér kötele című regénye mint expresszív írás 64–75

SAMU JÁNOS:

A félreismerés szubjektuma 76–81

MAJOR LENKE, GRABOVAC BEÁTA, NÁMESZTOVSZKI ZSOLT:

Komplex fenntartható fejlődési műhely hatásvizsgálata egyetemi hallgatók körében 82–95

BEKE SZILVIA, HALASI SZABOLCS, LEPES JOSIP, NAGYNÉ HEGEDŰS ANITA, SÁNDOR ZITA, LIPCSEI IMRE, SOÓS ZSOLT, SZALAINÉ MILASIN KATALIN, HOMOKI ANDREA:

Testi-lelki egészség megőrzésének speciális pedagógiai összefüggései egy kutatás tükrében 96–107

KOVÁCS ELVIRA:

A matematikatanulási motivációra ható tényezők vizsgálata alsó osztályokban 108–121

KATONA KRISZTINA:

Oktatás és nevelés speciális pedagógiai összefüggései egy kutatás tükrében 122–127

KALMÁR LAURA, VALERIA PINTER KREKIĆ, JOSIP IVANOVIĆ:

A tanári (ön)reflexió, mint a magyar nemzetiségű pedagógusok szakmai fejlődésének és élethosszig tartó tanulásának lehetősége 128–137

SZABÓ PALÓCZ ORSOLYA:

A politikai ellenségeképzés narratívái a digitális nyilvánosságban 138–149

FEHÉR VIKTOR:

A második világháború kulturális traumája Szabadkán (1944-1948) 150–161

САДРЖАЈ

АЛЕКСАНДАР М., НОВАКОВИЋ:

„Ја сам интернационални студент“: деловање центра за српски као страни и нематерњи језик између информационих технологија, закона и емпатије 8–19

ЂОРЂЕ Л., СВИЈАНОВИЋ, АЛЕКСАНДАР Р., ЈАНКОВИЋ, ДЕЈАН С., САВИЋЕВИЋ:

Stavovi učitelja različitog nacionalnog identiteta prema sadržajima nastave prirode i društva značajnim za formiranje odnosa srpskog, hrvatskog i bošnjačkog naroda 20–31

РУЖИЦА, ПЕТРОВИЋ:

Академско поступање из дискурса етичких теорија 32–45

KAROLJ, ADRIEN:

Стапање чулних области – однос слике и текста 2. ликовна дела у текстовима Гезе Чата, Дежеа Костолањија и Изидора Милкоа 46–63

HAMVAS, LEVENTE PETER:

Roman Šandora Petefija a Hóhér kötele kao ekspresivno pismo 64–75

SAMU JÁNOS:

Subjekt pogrešnog prepoznavanja 76–81

MAJOR, LENKE, GRABOVAC, BEATA, NAMESTOVSKI, ŽOLT:

Studija efekta kompleksne radionice održivog razvoja među univerzitetskim studentima 82–95

BEKE, SILVIJA, HALAŠI, SABOLČ, LEPES, JOSIP, NAĐNE HEGEDIS, ANITA, ŠANDOR, ZITA, LIPČEI, IMRE, ŠOŠ, ŽOLT, SALAINE MILAŠIN, KATALIN, HOMOKI, ANDREJA:
Posebne pedagoške veze fizičkog i mentalnog zdravlja u svetlu istraživanja 96–107

KOVAČ, ELVIRA:

Analiza faktora koji utiču na motivaciju za učenje matematike u mlađim razredima osnovne škole 108–121

KATONA, KRISTINA:

Specijalno pedagoške veze između obrazovanja i vaspitanja iz ugla jednog istraživanja 122–127

KALMAR, LAURA, VALERIJA, PINTER KREKIĆ, JOSIP, IVANOVIĆ:

Nastavnička (samo)refleksija kao prilika za profesionalni razvoj i celoživotno učenje nastavnika mađarske nacionalne manjine 128–137

ORSOLJA, SABO PALOC:

Narativi konstruisanja političkih neprijatelja u digitalnoj javnoj sferi 138–149

FEHER, VIKTOR:

Kulturna trauma Drugog svetskog rata u Subotici (1944–1948) 150–161

CONTENTS

АЛЕКСАНДАР М., НОВАКОВИЋ:

"I Am an International Student": Activity of the Center for Serbian as a Foreign and Non-mother Tongue Between Information Technology, Law, and Empathy 8–19

ЂОРЂЕ Л., ЦВИЈАНОВИЋ, АЛЕКСАНДАР П., ЈАНКОВИЋ, ДЕЈАН С., САВИЋЕВИЋ:

Attitudes of Teachers of Different National Identities Towards the Teaching Contents of Nature and Society Significant for the Formation of the Relationships of the Serbian, Croatian and Bosnian People 20–31

РУЖИЦА, ПЕТРОВИЋ:

Academic Conduct From the Discourse of Ethical Theories 32–45

KÁROLY, ADRIENN:

The Senses – The Relationship Between Image and Text 2. Visual Art in the Works of Géza Csáth, Dezső Kosztolányi and Izidor Milkó 46–63

HAMVAS, LEVENTE PÉTER:

Flashback. Sándor Petőfi's a Hóhér Kötele As Expressive Writing 64–75

SAMU, JÁNOS:

The Subject of Misrecognition 76–81

MAJOR, LENKE, GRABOVAC, BEÁTA, NÁMESZTOVSZKI, ZSOLT:

Effect Study of a Complex Sustainable Development Workshop Among University Students ... 82–95

BEKE SZILVIA, HALASI SZABOLCS, LEPES JOSIP, NAGYNÉ HEGEDŰS ANITA, SÁNDOR ZITA, LIPCSEI IMRE, SOÓS ZSOLT, SZALAINÉ MILASIN KATALIN, HOMOKI ANDREA:

Special Pedagogic Contexts of Maintaining Physical and Mental Health in the Light of a Research 96–107

KOVÁCS, ELVIRA:

Investigating the Motivational Factors Affecting the Learning of Mathematics in the Lower Grades 108–121

KATONA, KRISZTINA:

The Special Pedagogical Interrelations of Education and Training in the Light of a Research ... 122–127

KALMÁR, LAURA, VALERIA, PINTER KREKIĆ, JOSIP, IVANOVIĆ:

Teachers (Self) Reflection as an Opportunity for Professional Development and Lifelong Learning of Teachers of the Hungarian National Minority 128–137

ORSOLYA, SZABÓ PALÓCZ:

Narratives of Political Enemy-Construction Within the Digital Public Sphere 138–149

FEHÉR, VIKTOR:

Cultural Trauma of World War II in Subotica (1944–1948) 150–161

РЕЗИМЕ

Предмет овога рада је анализа примљене електронске поште Центра за српски као страни и нематерњи језик на Филозофском факултету у Нишу, са циљем стварања јасније слике о недоумицама које странци имају у вези са пријавом за курсеве из понуде Центра. У раду је коришћена метода теоријске анализе са техником анализе садржаја, односно дескриптивна метода. Грађу за истраживање чинило је укупно 286 електронских порука примљених путем званичног имејл налога у периоду од годину дана. Резултати истраживања показују да се странци својим електронским порукама обраћају за помоћ у вези са: административним питањима пријаве за курсеве српског као страног језика, економским питањима реализације курсева, врстама курсева и њиховим садржајем, организационим питањима реализације курсева и полагањем тестова за проверу нивоа познавања српског језика. Запажања до којих је аутор овога рада дошао указују на објективну потребу унапређења квалитета садржаја и ликовно-графичког уређења веб-сајта као медијума за успостављање сврсисходне комуникације између управе Центра и заинтересованих странаца, којим би се директно утицало на редукцију броја пристиглих електронских порука путем званичног имејл-налога.

Кључне речи: српски као страни језик, Филозофски факултет, рефлексивна пракса, комуникација, електронска пошта, веб-сајт

SUMMARY

The subject of this paper is the analysis of the e-mail received from the Center for Serbian as a Foreign and Non-Native Language at the Faculty of Philosophy in Niš. The aim is to create a clearer picture of the doubts that foreigners have regarding applying for courses offered by the Center. We used the method of theoretical analysis with the technique of content analysis, and the descriptive method. The material for the research consisted of a total of 286 electronic messages received through an official email account in a period of one year. The research results show that foreigners turn to their electronic messages for help in connection with: 1. administrative issues of applying for Serbian as a foreign language courses, 2. economic issues of course implementation, 3. types of courses and their content, 4. organizational issues of course implementation and 5. passing tests to check the level of knowledge of the Serbian language. The observations made by the author of this paper showed that there is objective need to improve the quality of the content and the artistic and graphic design of the website as a medium for establishing effective communication between the Center's administration and interested parties, which would also affect the reduction of the number of incoming electronic messages via the official email - order.

Keywords: Serbian as a foreign language, Faculty of Philosophy, reflective practice, communication, e-mail, website



**АЛЕКСАНДАР М.
НОВАКОВИЋ**

Универзитет у Нишу, Филозофски
факултет
aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs

**„ЈА САМ ИНТЕРНАЦИОНАЛНИ СТУДЕНТ”:
ДЕЛОВАЊЕ ЦЕНТРА ЗА СРПСКИ КАО
СТРАНИ И НЕМАТЕРЊИ ЈЕЗИК
ИЗМЕЂУ ИНФОРМАЦИОНИХ
ТЕХНОЛОГИЈА, ЗАКОНА И ЕМПАТИЈЕ**

*“I AM AN INTERNATIONAL STUDENT”: ACTIVITY
OF THE CENTER FOR SERBIAN AS A FOREIGN AND
NON-MOTHER TONGUE BETWEEN INFORMATION
TECHNOLOGY, LAW, AND EMPATHY*

Увод

Преглед доступне литературе у области методике наставе српског као страног језика показује нам да се ова дисциплина интезивно почиње развијати деведесетих година XX века, што је у несагласју са вишевековном традицијом поучавања и учења српског као страног језика. Наиме, иако постоје неспорни подаци да се српски учи/подучавао као страни још у средњем веку (Ивић 1998; Маринковић 2010), научна и наставна пракса сведоче да није било систематичног и организованог приступа. Наставници-практичари тежили су решавању проблема без помоћи теорије наставе и без научног приступа (Новаковић 2022: 18). Десанка Милутиновић (1984: 84) сматра да су узроци таквом чињеничном стању били недостатак научног сазнања о процесу усвајања страног језика и недостатак теорије учења која би била проверена и применљива на учење српског као страног језика. Методици наставе српског као страног језика ни изблиза се није била посвећивала пажња, због чега је до почетка деведесетих година прошлога века било публиковано свега неколико радова (Вучковић 1984: 10). Преломни тренутак у промени курса и почетку убрзаног развоја методике наставе српског као страног језика представљало је организовање два округла стола (1984, 1986) и реализација првих истраживања помоћу модела рефлексивне наставне праксе, који је своју актуелизацију и широку прихваћеност у оквиру различитих наука доживео средином осамдесетих година.

Концепт рефлексивног модела наставне праксе, заснован на интердисциплинарности, јединству теорије и праксе, активној улози наставника и студената, самосталном промишљању и критичком приступу сопственом раду, утицао је на то да

се већи број научника, истраживача и наставника посвети питању анализе сопственог рада и резултата у настави српског као страног језика. Такав приступ наставној пракси резултовао је објављивањем већег броја научних радова, монографија, уџбеника и приручника. Библиографије радова из области методике наставе српског као страног језика, које су сачиниле Весна Крајишник (1992) и Милка Николић (2018), сведоче нам о порасту броја заинтересованих истраживача, али и о унапређењу квалитета наставне праксе и научне теорије. Измењени приступ проучавању и решавању недоумица у настави српског као страног језика омогућио је боље сагледавање реалних потреба за унапређење наставног процеса. Зато су недуго након округлог стола, као одговор на растуће потребе ове врсте наставе, један за другим покренути центри за изучавање српског као страног (и нематерњег) језика. Најпре је отворен Центар за српски као страни језик (1986), а затим (истоимени) центри у Новом Саду (2011), у Нишу (2013), у Крагујевцу (2015) и Бањој Луци (2023). У њима наставници и истраживачи свој рад заснивају на сагледавању наставно-научне праксе, предлажући адекватне мере за побољшање квалитета активности и увећање резултата.¹

Методологија истраживања

Предмет и циљ истраживања

Центар за српски као страни и нематерњи језик при Департману за србистику Филозофског факултета Универзитета у Нишу функционише од 2013. године. Александар Новаковић у своме раду „Активности Центра за српски као страни и нематерњи језик на Филозофском факултету Универзитета у Нишу” (2021) детаљно сагледава историјат његовог развоја и пописује све пројекте у чијој су реализацији учествовали ангажовани наставници и сарадници. Имајући у виду чињеницу да је Центар прва таква институција на југу Републике Србије, беспредметно је говорити о значају који има и остварује на пољу развоја (методике) наставе српског као страног језика у овом делу наше државе. Доступни подаци (у годишњим извештајима о раду) показују да Центар из године у годину бележи пораст броја ученика из иностранства заинтересованих за курсеве из своје понуде. Ипак, са друге стране, иако град Ниш представља регионални центар на раскршћу путева између Истока и Запада, односно Севера и Југа, број странаца, који српски језик учи на Филозофском факултету у Нишу, далеко је мањи од броја оних који наш језик уче при истоименим центрима у Новом Саду и Београду. Практика нам показује да је број активних кандидата у диспропорцији са бројем кандидата који исказују своје интересовање путем електронске поште. Зато је предмет овога рада анализа примљене електронске поште путем званичног имејл налога, са циљем стварања јасније слике о недоумицама које странци имају у вези са пријавом за курсеве из понуде Центра.

¹ Видети: Крајишник, Маринковић 2002; Суботић, Бјелаковић 2007; Новаковић 2021.

Задаци истраживања

У складу са дефинисаним предметом и одређеним циљем истраживања формулисали смо следеће истраживачке задатке:

1. Класификовати молбе, захтеве и недоумице странаца према тематици електронске поште.
2. Утврдити тип молби и захтева који имају највећи квантитативни удео у анализираном корпусу.
3. Упоредити садржину електронске поште са садржином званичног веб-сајта.
4. Изнети конкретне препоруке за побољшање рада Центра и привлачења већег броја кандидата.

Методe, технике и корпус истраживања

Узимајући у обзир предмет, циљ и задатке истраживања, у раду смо користили методу теоријске анализе са техником анализе садржаја, односно дескриптивну методу. Грађу за ово истраживање чинило је 286 електронских порука примљених путем званичног имејл-налога Центра за српски као страни и нематерњи језик у периоду од годину дана, односно од 31. августа 2022. до 31. августа 2023. године. Истраживање је реализовано почетком септембра 2023. године.

Анализа резултата истраживања

Вишегодишња пракса у Центру за српски као страни и нематерњи језик показала нам је да странци, заинтересовани за похађање курсева српског језика, најчешће основне информације о функционисању Центра и његовој понуди прикупљају путем званичног веб-сајта. Уколико и након прегледа садржаја доступног на веб-сајту имају одређене недоумице, заинтересовани кандидати успостављају први контакт са управником и секретаром путем електронске поште (и врло ретко путем доступних телефона). У својим порукама, након кратког представљања (имена, презимена и земље) изражавају (најпре) жељу за учењем нашег језика, често указујући на подстицаје који их нагоне да се обратe за помоћ и информације у вези са административним питањима пријаве за курсеве српског као страног језика, економским питањима реализације курсева, врстама курсева и њиховим садржајем, организационим питањима реализације курсева и полагањем тестова за проверу нивоа познавања српског језика. Анализа 286 електронских порука пристиглих у периоду од 31. августа 2022. године до 31. августа 2023. године открила нам је да сви странци, без обзира на земљу порекла, деле исте недоумице, настојећи да добију прецизне и правремене информације у вези са функционисањем Центра. Неретко странци у истом имејлу потражују информације из више наведених категорија,² очекујући од управника и секретара Центра ажурне и прецизне одговоре.

² Уједно је то и узрок много већег броја тражених информација у односу на број примљених и анализираних имејлова.

Табеларни приказ 1.
Најчешће недоумице кандидата у вези са функционисањем Центра

Категорија	Број потврда	Процентуални удео
Административна питања пријаве за курсеве српског као страног језика	216	57,29%
Економска питања пријаве за курсеве српског као страног језика	71	18,83%
Врсте курсева и њихов садржај	27	7,16%
Организациона питања реализације курсева	52	13,79%
Полагање тестова за проверу нивоа познавања српског језика	11	2,92%

Нажалост, пракса такође показује велику диспропорцију између стварног броја полазника у Центру и броја оних који су претходно исказали интересовање.³ Узроке таквом чињеничном стању бисмо могли да пронађемо, са једне стране, у друштвено-економској ситуацији актуелној у земљама заинтересованих студената, а са друге стране, у садржају и илустративности веб-сајта самог Центра,⁴ као и у административним ограничењима са којима се Центар неминовно сусреће. Наиме, узимајући у обзир податке о заинтересованим кандидатима који су у својим имејловима експлицитно навели земљу порекла, приметили смо да је убедљиво највећи број порука пристигао из Европе (тачније, Русије), афричких и азијских земаља (у којима се становништво суочава са великим друштвено-политичким изазовима), док је знатно мањи број кандидата пореклом из северноамеричких и јужноамеричких земаља (в. табеларни и графички приказ).

³ Садржина електронске поште нам открива да су састављачи писама лично странци или чланови уже породице (супружници, родитељи, браћа и сестре).

⁴ Веза до званичног веб-сајта Центра: learn-serbian.filfak.ni.ac.rs.

Табеларни приказ 2.
Порекло заинтересованих ученика

Европа		Африка		Азија		Северна и Јужна Америка	
Назив државе	Број кандидата	Назив државе	Број кандидата	Назив државе	Број кандидата	Назив државе	Број кандидата
Грчка	1	ДР Конго	1	Јемен	1	САД	4
Немачка	1	Уганда	1	С. Арабија	1	Еквадор	1
Данска	1	Кенија	1	УАЕ	1	Куба	1
Бугарска	1	Сијера Леоне	1	Либан	1	Бразил	1
Русија	53	Гвинеја	1	Турска	2	Чиле	1
		Либериа	1	Индија	2		
		Мароко	1	Непал	2		
		Комори	1	Јапан	2		
		Етиопија	2	Шри Ланка	2		
		Сомалија	3	Ирак	2		
		Алжир	3	Иран	4		
		Африка	5	Авганистан	5		
		Египат	5	Кина	5		
		Нигерија	9	Пакистан	9		
				Бангладеш	9		
				Сирија	9		

Политичка и административна ограничења која су на снази у првонаведеним земљама узроци су због којих и Центар, узимајући у обзир актуелне законске регулативне на националном и европском нивоу, није у могућности да на прави начин одговори молбе и захтеве заинтересованих странаца и омогући њихов долазак на курсеве српског као страног језика. Пракса нам такође показује да управо странци из наведених земаља као прилоге шаљу копије својих сведочанстава о завршеној школи и пасоша, настојећи да конкретним доказима убеду управу Центра у своју заинтересованост. Њихови, врло често привидни, подстицаји су могућност студирања у Републици Србији, љубав према језицима, односно заљубљеност у српску културу, традиционалну храну и музику. Нажалост, искуство нам говори да је, у већини случајева, реч о покушају проналаска сигурног и безбедног окружења за живот сопствене породице.



Графички приказ 1.

Државе из којих се електронским порукама јављају заинтересовани кандидати

Административна питања пријаве за курсеве српског као страног језика

Подаци наведени у табеларном приказу 1 показују да административна питања у вези са пријавом на курсеве српског као страног језика чине највећи део анализираниог корпуса. Од укупног броја пристиглих имејлова, у чак 126 кандидати су исказали своје интересовање за добијањем детаљног објашњења о активностима/ корацима који се морају предузети ради успешног окончања пријавног процеса. Анализа садржаја на званичном веб-сајту Центра показала нам је да заиста не постоји детаљно упутство о корацима неопходним за успешно окончање пријаве. Идентична ситуација је и у вези са питањима која су у блиској тематској вези. Тако се странци интересују у вези са документацијом која је потребна приликом прија-

ве (20 потврда) и постојањем рокова за пријаву (12 потврда). Прикупљени подаци показали су нам да се кандидати из Русије најчешће интересују о могућности добијања визе након пријаве за курсеве (28 потврда), док се кандидати из азијских и афричких земаља, без изузетка, интересују за постојање позивних писама којим би могли да регулишу административна ограничења изласка из земље (21 потврда). Садржина наведених писама је у највећем броју случајева емотивно обојена, праћена друштвено ангажованим коментарима о економско-политичкој ситуацији у сопственој земљи, односу власти према појединцу и породици и, што је, људски гледано, најпотресније, позицији деце и младих у друштву.⁵ Кандидати су исказали интересовање и у вези са могућношћу добијања смештаја у студентском дому (7 потврда), али и у вези са постојањем пријавног формулара и могућностима запослења за време учења језика (по 1 потврда).

Економска питања пријаве за курсеве српског као страног језика

Анализа грађе нам је показала да питања у вези са економском страном реализације курсева заузимају значајан удео у укупном броју питања упућених управи Центра за српски као страни и нематерњи језик. Два најчешће постављана питања у овој области јесу у вези са ценом курсева (44 потврде) и доступним начинима плаћања (15 потврда). Имајући у виду да највећи број заинтересованих странаца своју електронску пошту пише из ратом захваћених и економски нестабилних друштвених заједница, оба питања су, могло би се рећи, у потпуности очекивана. У вези са наведеним питањима, искристалисала су се два узрока спољне природе: 1) нестабилна економска ситуација и 2) немогућност обављања новчане трансакције у домаћим банкама. Примера ради, заинтересовани кандидати из Русије експлицитно су наводили рестрикције са којима се суочавају услед неповољних политичких одлука званичника Европске уније и САД, тражећи потенцијалне канале за реализацију новчаних трансакција. У директној вези са наведеним су и питања о могућностима плаћања целокупног износа у ратама (2 потврде), повраћају новца уколико амбасада не одобри визу (4 потврде), постојању стипендија за студенте (3 потврде), постојању попушта за студенте Универзитета у Нишу (2 потврде) и цени наставних материјала (1 потврда). Анализа веб-сајта показује да, осим цене курсева, не постоје додатне информације о економским захтевима и могућностима пријаве за курсеве српског као страног језика.

Питања у вези са врстама курсева и њиховим садржајем

Иако бисмо очекивали да кандидате из иностранства највише занимају информације у вези са врстама курсева и њиховом садржином, анализа електронске поште нам је показала да ова група питања нема процентуални удео као две претходноанализиране. Узрок таквом чињеничном стању свакако може бити постојање детаљних информација о курсевима на званичном веб-сајту. Имајући у виду земље

⁵ Ово је засигурно једно од најемотивније доживљених истраживања аутора овога рада.

порекла и, већ поменуто, друштвено-политичку ситуацију у њима, заинтересовани кандидати највише су се интересовали о постојању једногодишњих/двосеместралних курсева (12 потврда), који, нажалост, не постоје у понуди Центра. У вези са самим курсевима странце интересује да ли су акредитовани (3 потврде), да ли се могу реализовати путем онлајн-платформи (3 потврде), да ли укључују и издавање одговарајућег сертификата (3 потврде), да ли постоји програм курсева у пе-де-ефу (2 потврде), односно да ли се настава реализује према нивоима познавања језика (2 потврде). У имејловима је такође исказано интересовање за програме летње школе српског језика и културе (какви постоје у Новом Саду и Никшићу) (2 потврде).

Организациона питања реализације курсева

У блиској вези са административним питањима пријаве на курсеве српског као страног језика стоје и питања организационог типа. Кандидати, ради правовременог планирања сопствених обавеза, исказују интересовање у вези са суштинским питањима реализације курсева, какви су временски оквири и начини рада. Најчешће упућено питање управи Центра јесте питање у вези са термином почетка курсева у јесењем, односно пролећном семестру (34 потврде), односно у вези са њиховим трајањем – важни датуми и број часова (8 потврда). Такође, странце интересује и да ли постоји распоред часова, како би могли да организују свој радни дан и своје слободно време (6 потврда). Кандидати из Русије упутили су и три питања у вези са могућношћу накнадног прикључења започетом курсу (1 потврда), бројности групе (1 потврда), односно постојању предавача који би их српском подучавао посредством руског језика (2 потврде).

Питања у вези са постојањем и полагањем сертификационих тестова

Кандидати који су успоставили контакт са управом Центра за српски као страни језик поставили су одређени број питања у вези са постојањем завршних тестова за добијање одговарајућег сертификата о познавању језика (7 потврда). У вези са тим посебно их интересује поступак пријаве за тестирање (2 кандидата), садржај тестова – слушање, читање, говорење и писање (1 потврда) и постојање могућности за његову реализацију путем онлајн-платформе (1 потврда). Осим основних информација о могућностима полагања завршних тестова, на званичном веб-сајту не постоје додатне информације о њиховом садржају или поступку пријаве.

Закључак

Анализа резултата истраживања показала нам је да је Центар за српски као страни и нематерњи језик при Филозофском факултету Универзитета у Нишу препознат у свету као важна наставно-образовна институција. Странци из читавог света исказују своје интересовање за похађањем наставе у оквиру курсева српског као страног језика, које Центар има у својој понуди. Током периода од годину дана, тачније од краја августа 2022. до краја августа 2023. године Центру се са молбом за помоћ обратило 286 потенцијалних кандидата. Нажалост, пракса показује да је веома мали проценат кандидата који су се, након успостављене комуникације са представницима Центра, одлучили за неки од курсева српског као страног језика. Реализовано истраживање нам је открило потенцијалне узроке који су могли да доведу до неприхватања понуде добијене из Центра. Наиме, сагледавање порекла заинтересованих странаца недвосмислено је указало да је реч о земљама са нестабилном спољнополитичком активношћу. У првом реду су то кандидати из Русије, која је током читаве године била под санкцијама САД и земаља Европске Уније, а затим и економски недовољно развијених земаља Африке и појединих делова Азије. Са једне стране се као узрок диспропорције између броја заинтересованих и стварних кандидата у Центру појављује немогућност активног укључивања наше земље и наших универзитета у процес одобравања административних олакшица, какве би, у првом реду, биле студентске визе и одговарајућа позивна писма. Са друге стране, истраживање нам је показало да постоји простор за унапређење комуникације са странцима путем побољшања квалитета званичног веб-сајта. С обзиром на чињеницу да странци први контакт успостављају путем веб-сајта и на њему проналазе себи важне информације, постоји објективна потреба унапређења квалитета садржаја и ликовно-графичког уређења веб-сајта Центра за српски као страни и нематерњи језик. Резултати истраживања су показали да су најчешће постављана питања управо у вези са оним информацијама које не постоје на званичном веб-сајту или су недовољно визуелно истакнуте.

Иако добра наставна и пословна пракса у Центру гарантује да управа ажурно прима и детаљно одговара на електронску пошту, пракса показује да странци више пажње усмеравају ка информацијама до којих могу доћи путем званичне веб-адресе Центра. Зато имајући у виду да у 216 од укупно 286 имејлова заинтересовани кандидати потражују информације у вези са административним питањима пријаве за курсеве српског као страног језика, изузетно је важно сагледати могућности измене садржаја веб-сајта у одељку који се тиче прикупљања документације и пријаве кандидата. Преглед званичне верзије веб-сајта открио нам је да на њему не постоји детаљно објашњење о корацима које би заинтересовани кандидат требало (и морао) да прати. Такође, у погледу разрешавања административних недоумица, веома је важно да аутор веб-сајта (у договору са управом Центра) пружи прецизне информације о могућности добијања визе, достављању позивних писама и обезбеђивању

смештаја. У одељку веб-сајта о економским питањима реализације курсева неопходно је додати информације о цени за студенте, постојању попушта и стипендија, али и о могућности плаћања школарине у ратама. У погледу врсте курсева и организационим питањима њихове реализације на веб-сајту постоји довољно информација, због чега су чинили знатно мањи део пристиглих питања путем електронске поште. Управа Центра би могла да у наредном периоду размотри могућност додавања распореда часова, објашњења метода рада, али и информација у вези са поступком пријаве и полагања за сертификационо тестирање. Притом, с обзиром на околности живота и рада у савременом мултимедијалном свету, било би пожељно да се сви наведени садржаји представе уз коришћење средстава графичко-симболичког карактера. Њихово присуство на званичној веб-адреси утицало би на значајно растење управе Центра у погледу пријема и развођења пристигле електронске поште.

Цитирана литература

- Vučković, P. (1984): Srpskohrvatski jezik i strani jezici u institute; u P. Vučković (ur.): *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”*. Beograd: Institut za strane jezike, 9-12.
- Ивић, П. (1998): *Преглед историје српског језика* (приредио Александар Младеновић). Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Крајишник, В. (1992): Bibliografija jugoslovenskih radova o srpskohrvatskom jeziku kao stranom (1960–1990), *Živi jezici*, XXXIV–XXXV/1–4, 184–203.
- Крајишник, В. (2016): Нека питања из методике наставе српског као страног језика; у В. Крајишник (ур.): *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 7–26.
- Крајишник, В., Маринковић, Н. (2002): О активностима Центра за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 30/1, 263–266.
- Маринковић, М. (2010): Српски језик у Османском царству: Пример четворојезичног уџбеника за учење страних језика из библиотеке султана Махмуда I, *Славистика*, 14, 280–298.
- Milutinović, D. (1984). О специфичностима ostvarivanja ciljeva nastave srpskohrvatskog jezika kao stranog u Institutu; u P. Vučković (ur.): *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”*. Beograd: Institut za strane jezike, 84–86.
- Николић, М. (2020): Библиографија српског као страног језика (1991-2018); у В. Крајишник (ур.): *Српски језик као страни у теорији и пракси IV*, Београд: Филолошки факултет, 593–623.
- Новаковић, А. (2021): Активности Центра за српски као страни и нематерњи језик Филозофског факултета Универзитета у Нишу од оснивања до данас, *Philologia Mediana*, 13, 949–971.
- Новаковић, А. (2022): *Увод у методу наставе српског као страног језика*, Ниш: Филозофски факултет.
- Суботић, Љ., Бјелаковић, И. (2007). Центар за српски језик као страни на Филозофском факултету у Новом Саду (искуства и перспективе); у М. Дешић (ур.): *Српски као страни језик у теорији и пракси*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 173–183.

REZIME

Neophodnost i potreba prihvatanja mladih ljudi za razvoj Evrope čiji neodvojivi deo je i naša zemlja kao i naš obrazovni sistem, temelji su definisanja i uspostavljanja evropskih tendencija u oblasti našeg nacionalnog obrazovanja koje treba da se oslanja na postavljene okvire razvoja i ciljeve evropskog obrazovanja. Definisanje ciljeva obrazovanja predstavlja osnovni element u povezivanju evropskih država i pripremi učenika za život u izmenjenim ukupnim uslovima koji nameću objektivno i realno tumačenje istorije, a samim tim i sadržaja u nastavi prirode i društva, koji su značajni za formiranje pojmova o istorijskom razvoju u odnosima srpskog, hrvatskog i bošnjačkog naroda. Sprovedeno istraživanje rađeno je na uzorku od 301. ispitanika srpske, hrvatske i bošnjačke nacionalnosti. Rezultatima je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja različitog radnog iskustva prema društvenim sadržajima nastave prirode i društva. Rezultati su pokazali da se učitelji statistički značajno ne razlikuju u stavu prema sadržajima integrisanih prirodnih i društvenih nauka, tako da oni koji imaju viši stepen stručne spreme imaju i pozitivniji stav prema sadržajima nastave. Primenjene su metoda teorijske analize, komparativna metoda i analitičko-deskriptivna metoda, dok je složena i osetljiva struktura istraživanja, uslovlila primenu raznovrsnih istraživačkih tehnika i njima pripadajućih instrumenata. Pored teorijskog rasvetljavanja uloge i značaja važnih koncepata koji su u vezi sa društvenim sadržajima i odnosom učitelja prema njima, u praktičnom smislu, doprinos ovog istraživanja ogleda se u implikacijama značajnih veza među delovanjem različitih faktora u domenu vaspitno-obrazovnih ishoda u zemljama regiona (Srbija, Hrvatska i Bosna i Hercegovina).

Ključne reči: *analiza društvenih sadržaja, nastava, stavovi, nacionalni identitet, novi pristupi.*

SUMMARY

The necessity and necessity of accepting young people for the development of Europe, of which our country is an inseparable part, as well as our educational system, are the foundations of defining and establishing European tendencies in the field of our national education, which should be based on the set development frameworks and goals of the European of education. Defining the goals of education is a basic element in connecting European countries and preparing students for life in changed overall conditions that impose an objective and realistic interpretation of history, and therefore the content of the teaching of Nature and Society, which are significant for the formation of concepts about historical development in Serbian relations, Croatian and Bosniak people. The conducted research was conducted on a sample of 301 subjects of Serbian, Croatian and Bosniak nationality. The results showed that there is a statistically significant difference in the attitudes of teachers with different work experience towards the social content of teaching nature and society. The results showed that teachers statistically do not differ significantly in their attitude towards the contents of integrated natural and social sciences, so that those who have a higher degree of professional education also have a more positive attitude towards the contents of teaching. The method of theoretical analysis, the comparative method and the analytical-descriptive method were applied, while the complex and sensitive structure of the research necessitated the application of various research techniques and related instruments. In addition to the theoretical elucidation of the role and importance of important concepts related to social content and the teacher's attitude towards them, in a practical sense, the contribution of this research is reflected in the implications of significant connections between the action of various factors in the field of educational outcomes in the countries of the region (Serbia, Croatia and Bosnia and Herzegovina).

Keywords: *social content analysis; teaching; attitudes, national identity, new approaches.*



DORĐE L. CVIJANOVIĆ

Osnovna škola „Slobodan Bajić Paja“
Sremska Mitrovica
cvijanovicdj@gmail.com

ALEKSANDAR P.

JANKOVIĆ

Univerzitet u Novom Sadu,
Pedagoški fakultet u Somboru

DEJAN S. SAVIČEVIĆ

Visoka škola strukovnih studija za
vaspitače i informatičare Sremska
Mitrovica

**STAVOVI UČITELJA RAZLIČITOG
NACIONALNOG IDENTITETA PREMA
SADRŽAJIMA NASTAVE PRIRODE I DRUŠTVA
ZNAČAJNIM ZA FORMIRANJE ODNOSA
SRPSKOG, HRVATSKOG I BOŠNJAČKOG NARODA**

*ATTITUDES OF TEACHERS OF DIFFERENT NA-
TIONAL IDENTITIES TOWARDS THE TEACHING
CONTENTS OF NATURE AND SOCIETY
SIGNIFICANT FOR THE FORMATION OF THE
RELATIONSHIPS OF THE SERBIAN, CROATIAN AND
BOSNIAN PEOPLE*

Uvod

Učenici u školu dolaze sa određenim fondom opažaja i utisaka o spoljašnjoj sredini i društvenom životu koji ih okružuje. Već u prvom razredu oni počinju da se upoznaju i sa gradivom o prošlosti. Međutim, dečije poimanje u tom dobu zasnovano je na empiriji, te je izvorište većine pojmova u čulnim saznanjima - u onome što se videlo, slušalo, gledalo, doživelo, posmatralo. Nasuprot tome, predstave o prošlosti bitno se razlikuju od prostih čulnih odraza, što uslovljava činjenicu da je prošlost za decu apstraktna i teško shvatljiva. Ona za njih predstavlja nepodeljeno znanje o vremenu koje je neodređeno daleko i neodređeno dugo traje. Pa ipak, učeničko poimanje prošlosti je osnova za dalju izgradnju čitavog sistema pojmova o istorijskoj nauci. Kao materijalno nepostojeća i prevashodno pristupačna razumu i mašti, prošlost se suštinski odražava u ljudskoj svesti i svoje sadržaje uobličava posredstvom mišljenja, kao i upotrebom jasno definisanih i preciznih pojmova. Zadatak školske nastave je da kod učenika uspešno formira osnovne istorijske pojmove i razvije takav kategorijalni aparat, koji će mladoj generaciji omogućiti racionalno poimanje prošlosti (Dimić, 1997).

S obzirom na to da se pojedini aspekti obrazovno-vaspitne problematike u regionu iz kompleksnih razloga nisu u bližoj prošlosti temeljnije proučavali, danas postoji potreba da se detaljnije i podrobnije istraže međusobne predstave, misli, odnosi, osećanja, opažanja i ponašanja nosilaca obrazovnih i vaspitnih procesa susednih naroda, tematski konkretno – učitelja srpske, hrvatske i bošnjačke nacionalnosti. Nekada su stavovi kod učitelja smatrani trajnijim i doslednijim načinom mišljenja, osećanja i ponašanja prema objektu stava (Milas, 2004), ali istraživanja su ukazala na njihovu manju otpornost i stabilnost

tokom vremena u odnosu na tradicionalno viđenje (Schwarz & Bohner, 2001). Uticaj stava na odnose i ponašanje nije uvek dosledan (Bohner & Wänke, 2002). Istraživanja svojim dometima, analitičkim i kritičkim pristupom, preispitiju stavove učitelja uporedo proučavajući obrazovne sisteme zemalja u regionu.

Poznavanje, razumevanje i prihvatanje drugih naroda i njihovih kultura, prepoznato je kao nezaobilazna vrednost u budućnosti. Od suštinske važnosti je saznanje da učenje o drugim kulturama vodi, pre svega produblivanju znanja i razumevanju sebe i sopstvene kulture. To sve za posledicu ima pozitivan uticaj na multikulturalnost, toleranciju i potrebu za (su)životom sa narodima različite etničke pripadnosti.

U manjoj ili većoj meri stavovi neposredno utiču na motivaciju zaposlenih i posredno na organizaciju važnih rezultata rada (Jerneić i Kutleša, 2012). Na taj način se učenicima, pored znanja, postavlja osnova za formiranje i razvoj stavova prema nastavi prirode i društva, odnosno nastavnim sadržajima u okviru ovog predmeta, a putem njih nastaju i šire implikacije na razvoj društvene svesti učenika. Radna motivacija zaposlenih, koja je pod uticajem različitih organizacionih fenomena i ishoda, veoma je bitna u ovom procesu (Van Yperen & Van de Vliert, 2003).

Svrha istraživanja u ove tri (Srbija, Hrvatska, Bosna i Hercegovina) istorijski, kulturno, teritorijalno i po mnogo čemu drugom povezane zemlje, ogleda se u potrebi da se kroz međusobnu percepciju dođe do saznanja i utvrdi da li postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja različitog radnog iskustva prema društvenim sadržajima nastave prirode i društva i da li se učitelji statistički značajno razlikuju u stavu prema sadržajima integrisanih prirodnih i društvenih nauka, tako da oni koji imaju viši stepen stručne sprema, imaju i pozitivniji stav prema sadržajima nastave.

Važno je istraživati navedene segmente vezane za nastavni proces da bi se, u krajnjim ishodima, kvalitet nastave približio savremenim tendencijama obrazovnog sistema naprednih zemalja Evropske Unije, te da bi mladi iskazivali pozitivne stavove o miroljubivom i saradničkom rešavanju sukoba u pogledu problema različitosti, što su zaključili i Uzelac i Žakman (2000). U tom procesu izuzetno su bitni pedagoško-psihološki rad i stavovi učitelja, koji se interpretiraju kroz sve nastavne predmete u razrednoj nastavi, a posebno u nastavi prirode i društva, gde se obrađuju integrisani nastavni sadržaji. Učitelj ima ulogu organizatora, čoveka koji motiviše, podstiče, usmerava, prati rad učenika.

Obrazovanje treba da doprinese oporavku i obnovi društva, uz „stalnu društvenu podršku i brigu za efikasnost i kvalitet obrazovnog sistema“ (Sučević i sar., 2013: 27). O dvostrukoj prirodi obrazovanja, konstruktivnoj i destruktivnoj, u društvima koja imaju iskustvo sukoba baziranog na etničkim podelama, govori se kao o dva lica obrazovanja.

Sadržaji i vrednosti u nastavi prirode i društva, koji se promovišu u obrazovnom sistemu, imaju važne implikacije po celo društvo, jer će činjenice koje učenici uče o svojoj kulturi, jeziku i istoriji imati bitnu ulogu u oblikovanju njihovog odnosa prema sebi i drugima. U tom smislu „reč je o promovisanju i organizaciji nastave na znatno fleksibilnijoj osnovi u okviru koje će se težište pomeriti od kolektivnog poučavanja ka individualizovanom angažovanju rada i učenja“ (Mijanović, 2009: 195).

Nedovoljna istraživanja u bližoj prošlosti u pogledu tumačenja stavova kod učitelja u regionu prema društvenim nastavnim sadržajima na nivou učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta, otvorila su istraživački prostor da se ovim radom ispituju kvalitet i naučna utemeljenost stavova učitelja prema nastavnim sadržajima, prodirući u nastavne programe i uporedo proučavajući obrazovne sisteme zemalja u regionu.

Metodološki okvir istraživanja

Problem i predmet istraživanja

Osnovni problem u ovom istraživanju formulisani su pitanjem: *Kakvi su stavovi i kakav je uticaj učitelja različite etničke pripadnosti prema društvenim sadržajima nastave prirode i društva?* S obzirom na važnost, ulogu i uticaj stavova učitelja prema nastavnim sadržajima u vaspitno-obrazovnom procesu učenika i s obzirom na značaj učitelja, kao modela za identifikaciju i razvoj ličnosti učenika, očekuje se da će stavovi učitelja u velikoj meri da se projektuju na učenike i da će da utiču na formiranje i razvoj stavova učenika. Kao osnovne implikacije ovog transfera javiće se mogućnosti za unapređenje i razvoj pozitivnog odnosa prema čoveku i društvu, bez obzira na njihovu posebnost i različitost.

Na osnovu postavljenog problema, predmet istraživanja fokusiran je na stavove učitelja prema društvenim sadržajima nastave prirode i društva. Predmetom istraživanja obuhvaćene su veze i odnosi između društvenih sadržaja nastavnog predmeta *Priroda i društvo* i stavova učitelja različite etničke pripadnosti o realizaciji ovih nastavnih sadržaja. Imajući u vidu, pred izazovima novog vremena, karakteristike nastavnog predmeta *Priroda i društvo*, kao i kompetentnost učitelja za izvođenje nastave u okviru nastavnog predmeta *Priroda i društvo*, pokušaće se utvrditi i odgovoriti na pitanja koja proizlaze iz ove problematike. Reč je o pitanjima koja se nužno nameću kao potreba za produbljenijim istraživanjem svakog od mogućih faktora za koje se može pretpostaviti da bi mogli biti od uticaja na stavove učitelja prema integrisanim sadržajima nastave prirode i društva.

Cilj i zadaci istraživanja

Osnovni cilj istraživanja odnosi se na utvrđivanje stavova i uticaja učitelja različite etničke pripadnosti prema realizaciji društvenih sadržaja nastave prirode i društva. Ovo istraživanje će u teorijsko-empirijskom pogledu biti usmereno na to da se dođe do naučno utemeljenih podataka o razvijaju i formiraju predstave o sopstvenom narodu i drugim narodima obuhvaćenim ovim istraživanjem. Praktični cilj zasniva se na razjašnjenju ključnih problema i tema u vezi sa formiranjem i razvijanjem stavova učitelja prema društvenim nastavnim sadržajima predmeta *Priroda i društvo*, kao i mogućnošću njihovog uticaja, a koji će da unaprede značajne segmente obrazovno-vaspitnog procesa.

Iz prethodno formulisano cilja proističu sledeći zadaci koji se trebaju istražiti:

- Utvrđivanje sličnosti i razlika u stavovima prema društvenim sadržajima nastave prirode i društva učitelja iz Srbije, Hrvatske i Bosne i Hercegovine, a u zavisnosti od dužine radnog staža;
- Ispitivanje uticaja obrazovnog nivoa učitelja različite etničke pripadnosti na realizaciju sadržaja integriranih prirodnih i društvenih nauka.

Hipoteze istraživanja

U skladu sa strukturisanim istraživačkim ciljevima i zadacima, a na osnovu postavljenog problema u istraživanju, definisane su i osnovne hipoteze istraživanja.

Prva hipoteza glasi: *Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja različitog radnog iskustva prema društvenim sadržajima nastave prirode i društva.*

Druga hipoteza formulisana je na sledeći način: *Učitelji se statistički značajno razlikuju u stavu prema sadržajima integriranih prirodnih i društvenih nauka, tako da oni koji imaju viši stepen stručne spreme, imaju i pozitivniji stav prema sadržajima nastave.*

Istraživačke metode, tehnike i instrumenti

Priroda, problem, cilj i zadaci, uticali su na izbor i primenu metoda u ovom istraživanju, a sve u skladu sa postavljenim hipotezama. Njihov izbor je uslovljen i opštim metodološkim pristupom u ovom istraživanju, kao i odgovarajućim metodološkim zahtevima. Dominantno su korišćene: metoda teorijske analize, analitičko-deskriptivna metoda i komparativna metoda. Razlog za primenu navedenih metoda leži u tome što je problem istraživanja veoma složen i osetljiv.

Struktura istraživanja i osetljivost problema istraživanja usloveli su primenu raznovrsnih istraživačkih tehnika i njima pripadajućih instrumenata. Za dobijanje podataka korišćen je anketni upitnik Likertovog tipa, konstruisan na osnovu postavljenog problema istraživanja. Ispitanici (učitelji različite etničke pripadnosti) su imali pred sobom skalu stavova, koja se sastojala od niza tvrdnji posvećenih različitim aspektima pojedinog stava, i zadatak da za svaku tvrdnju izraze stepen svog slaganja ili neslaganja, zaokruživanjem jednog od pet ponuđenih odgovora na petostepenoj skali. Svaki odgovor ispitanika se bodovao na određeni način, a zatim je sabiranjem bodova za svaku tvrdnju dobijen ukupan skor kojim je izražen stav ispitanika, u određenoj meri pozitivan ili negativan prema objektu stava. Analiza i obrada empirijskih podataka, koji su prikupljeni tokom praktičnog iskustvenog istraživanja, vršena je korišćenjem programa jedne od verzija softverskog paketa SPSS, za statističku obradu podataka, postupcima deskriptivne statistike i statistike zaključivanja. Varijable su bile raspoređene i naznačene prema pojedinim segmentima istraživanja. Anketni upitnik sadržao je ajteme podeljene u subskele. Subskele su bile proporcionalne za svaki istraživački segment. Pouzdanost korišćenih skala proverena je pomoću koeficijenta unutrašnje pouzdanosti *Cronbachov alpha*. Za korelacionu analizu korišćen je parametrijski *Pearsonov* koeficijent korelacije i izvršena je analiza linearne regresije, da bi se dodatno objasnila korelacija između pojedinačnih varijabli. Radi lakšeg tumačenja i interpretacije podaci su prikazani i tabelarno.

Uzorak ispitanika

Ispitivanjem su obuhvaćeni učitelji u Srbiji, Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini. Gradovi u kojima je vršeno istraživanje (Sremska Mitrovica, Vukovar, Tuzla) odabrani su po principu sličnosti u pogledu veličine i broja stanovnika. Ovi gradovi predstavljaju administrativne, političke, ekonomske i kulturne centre svojih država. Ispitivanje je sprovedeno tehnikom anketiranja, u grupama ispitanika čiji je broj iznosio od 15 do 25. Proces anketiranja trajao je u proseku 30 minuta. Išlo se na prigodan uzorak, adekvatan za statističku obradu podataka i primeren potrebama ovog istraživanja, s obzirom na to da se nije moglo raspolagati reprezentativnim, već namernim uzorkom. Uzorak je okvirno brojao sto učitelja iz svake republike, ukupno 301 ispitanik, od toga 56 ispitanika muškog pola (18.6%) i 245 ispitanika ženskog pola (81.4%).

REZULTATI

Na osnovu postavljenog problema u ovom istraživanju definisane su i pretpostavke istraživanja. Prva je glasila: *Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja različitog radnog iskustva prema društvenim sadržajima nastave prirode i društva.*

U tabeli 1 prikazana je struktura uzorka vezana za radni staž.

Tabela 1
Opis uzorka

<i>Radni staž</i>	<i>broj</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>
<i>Do 10 godina</i>	66	55.2727	7.08529
<i>Od 10-20 god.</i>	117	52.9316	5.50662
<i>Više od 20 god.</i>	111	53.1982	7.65247

Legenda: AS – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Da bi se proverila prva pretpostavka poređeni su skorovi svake od tri grupe pojedinačno svrstane prema dužini radnog staža. Ukupno je 66 učitelja imalo do 10 godina staža u struci, između 10 i 20 godina radnog staža imalo je 117 učitelja, a sa više od 20 godina staža obuhvaćeno je 111 učitelja. Prosečan rezultat koji su ispitanici ostvarili pokazuje da su između poređenih grupa postigli najviši skor ispitanici koji su ostvarili ukupan radni staž do 10 godina (55,27). Nešto niži skor postigli su ispitanici sa radnim iskustvom dužim od 20 godina (53,20), a najniži skor ostvarili su učitelji sa ostvarenim stažom između 10 i 20 godina (52,93). Sličnosti i razlike među skorovima mogu se videti pregledom aritmetičke sredine na osnovu podataka u tabeli 1. Da bi se utvrdilo da li postoji statistički značajna

razlika između učitelja sa različitim radnim stažom, urađena je analiza varijanse i rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između navedenih grupa (Tabela 2).

Tabela 2
 Rezultati analize varijanse

<i>Veličina F-testa</i>	<i>Statistička značajnost</i>
2.799	.063

S obzirom na to da je rezultat na granici značajnosti, urađena je dodatna analiza. Nakon izvršene „*Post Hoc*“ analize navedenog odnosa, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između učitelja koji imaju najmanje iskustva u radu (do 10 godina), u odnosu na one koji imaju između 10 i 20 godina radnog staža i onih koji imaju preko 20 godina radnog staža. Dakle, učitelji iz prve grupe postižu statistički značajno veće skorove na skali sadržaja nastave prirode i društva u odnosu na druge dve grupe. Statistička značajnost prikazana je u tabeli 3.

Tabela 3
 Rezultati „*Post Hoc*“ analize.

<i>Državljanstvo</i>	<i>Razlika između grupa</i>	<i>Statistička značajnost</i>
<i>Do 10 god. Od 10-20 god.</i>	2.34110*	.025
<i>Više od 20 god.</i>	2.07453*	.049
<i>Od 10-20 god. Do 10 god.</i>	-2.34110*	.025
<i>Više od 20 god.</i>	-.26657	.766
<i>Više od 20 god. Do 10 god.</i>	-2.07453*	.049
<i>Od 10-20 god.</i>	.26657	.766

Prva pretpostavka je potvrđena, tako da: *Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja različitog radnog iskustva prema društvenim sadržajima nastave prirode i društva.*

Druga analizirana pretpostavka odnosila se na stavove učitelja različitog obrazovanja. Pretpostavljeno je *da se učitelji statistički značajno razlikuju u stavu prema sadržajima integriranih prirodnih i društvenih nauka, tako da oni koji imaju viši stepen stručne spreme, imaju i pozitivniji stav prema sadržajima nastave.*

Tabela 4
Opis uzorka.

<i>Obrazovanje</i>	<i>broj</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>
<i>VŠS</i>	65	53.0462	6.96067
<i>VSS</i>	205	53.3463	6.73606
<i>Postdiplomsko</i>	25	56.0400	6.79142

Legenda: AS – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

U prethodnoj tabeli (Tabela 4) prikazani su prosečni rezultati učitelja sa različitim stepenom obrazovanja. Visoki stepen stručne spreme, od ukupno ispitanih 295 učitelja, imalo je 205 ispitanika. Viši stepen stručne spreme imalo je 65, a postdiplomsko obrazovanje 25 učitelja. Između poređenih grupa najviši skor su postigli učitelji sa završenim postdiplomskim studijama (56,04). Slične skorove postigli su učitelji visokog obrazovanja (53,35) i učitelji višeg obrazovanja (53,05), što se može videti pregledom aritmetičke sredine.

Tabela 5
Rezultati analize varijanse.

<i>Veličina F-testa</i>	<i>Statistička značajnost</i>
1.946	.145

Analiza navedenog odnosa pokazala je da: *Ne postoji statistički značajna razlika između učitelja različitog stepena stručne spreme i stava prema sadržajima nastave*, što se može videti iz tabele 5. Samim tim druga pretpostavka nije potvrđena.

Međutim, na ovom mestu je važno napomenuti da je uzorak učitelja koji su završili postdiplomске studije veoma mali i dobijeni rezultat se mora uzeti sa rezervom.

DISKUSIJA I ZAKLJUČCI

Rezultati analize odnosa etničke pripadnosti učitelja i društvenih sadržaja nastave prirode i društva odnosili su se na učitelje srpskog, hrvatskog i bošnjačkog etniciteta, radno zaposlene u tri susedne republike određenog regiona bivše zajedničke države Jugoslavije, republike u kojima su uspostavljeni društveni odnosi, društvene uloge i status svakog pojedinca.

Kada je u pitanju radni staž učitelja, prva pretpostavka koja je postavljena glasila je: *Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja različitog radnog iskustva prema društvenim sadržajima nastave prirode i društva.*

Strukturom uzorka vezanom za radni staž predstavljeno je 66 učitelja koji su imali do 10 godina radnog staža u struci. Najveći broj ispitanika imao je između 10 i 20 godina

radnog staža, njih ukupno 117, a više od 20 godina radnog staža imalo je 111 učitelja obuhvaćenih anketnim upitnikom, što je neznatno više od broja učitelja koji su imali između 10 i 20 godina staža u struci.

Da bi se utvrdilo da li postoji statistički značajna razlika između učitelja sa različitim radnim stažom, urađena je analiza varijanse i rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika (.063) između navedenih grupa (videti tabelu 2).

S obzirom da je rezultat na granici značajnosti, urađena je dodatna analiza. Nakon izvršene „*Post Hoc*“ analize navedenog odnosa (videti tabelu 3) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između učitelja koji imaju najmanje iskustva u radu (do 10 godina), u odnosu na one koji imaju između 10 i 20 godina radnog staža i onih koji imaju preko 20 godina radnog staža. Dakle, učitelji iz prve grupe postižu statistički značajno veće skorove na skali sadržaja nastave prirode i društva u odnosu na druge dve grupe. Prva pretpostavka je potvrđena, tako da: *Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja različitog radnog iskustva prema društvenim sadržajima nastave prirode i društva.*

Razlog potvrđenosti hipoteze može se sagledati i poređenjem dobijenih rezultata sa istraživanjem provedenim 2014. godine u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi stavove učitelja o korišćenju modernih tehnologija u nastavi, kao i da se utvrdi da li postoje razlike u stavovima učitelja u odnosu na dužinu radnog staža. Raspon staža kretao se od dva meseca do 43 godine. Varijabla *radni staž* kodirana je na takav način da su učitelji podeljeni u dve kategorije u odnosu na godine staža. Prva grupa uključila je one koji su imali do 12 godina radnog staža, a u drugu grupu svrstani su oni koji su imali više od 12 godina staža. Ovakva podela u dve grupe napravljena je jer je 48,7% ispitanika imalo 12 ili manje godina radnog iskustva. Podelom su dobijene dve grupe uporedive po veličini. Značajne razlike dobijene su na subskali: *korisnost modernih tehnologija u nastavnom procesu*. Učitelji sa manje radnog staža, odnosno učitelji koji su imali do 12 godina staža, procenili su značajno višom korisnost modernih tehnologija u poređenju sa onima koji su imali više od 12 godina staža. Primer dobre prakse korišćenja moderne tehnologije na časovima srpskog jezika, matematike i prirode i društva, pokazali su učitelji ispod 12 godina radnog staža, koji su koristili modernu tehnologiju radi motivisanja, razvijanja kreativnog i kritičkog mišljenja učenika, razvijanja veština na rešavanju saradničkih problema, analitičkog pristupa radu i sposobnosti da se načini pravilan izbor.

Stručna praksa izuzetno snažno deluje na oblikovanje pedagoških uverenja učitelja. Studije koje se bave stavovima učitelja različitog radnog iskustva su relativno retke, uglavnom novijeg datuma (Farrell, 2003; Kumazawa, 2013; Ruohotie-Lyhty, 2013).

Preporuka za dodatno istraživanje je da se sličnom pretpostavkom, kao što je glasila prva hipoteza, proširi struktura uzorka na više grupa učitelja, između kojih će minimalna razlika prema radnom stažu iznositi 5, a maksimalna 10 godina, jer je raspon između učitelja sa stažom od 20 do 40 godina radnog iskustva dosta širok, a i dvostruko duži u odnosu na prve dve posmatrane grupe učitelja, koji su ostvarili između 0 i 10 godina staža, odnosno između 10 i 20 godina rada u struci, što navodi na zaključak da dobijene vrednosti mogu biti neprecizne.

Druga u nizu razlika koja je analizirana je između učitelja različitog obrazovanja. Uspješno funkcionisanje sistema osnovnog obrazovanja, s obzirom na psihofizičke i druge karakteristike učenika mlađeg školskog uzrasta, najviše je povezano sa ulogom i kvalitetom profesionalnih kompetencija učitelja. Budući da postoji mnogo otvorenih pitanja u teoriji i praksi obrazovanja učitelja, autori ističu značaj zasnovanosti obrazovanja učitelja na akademskim znanjima i znanjima edukacijskih nauka. U savremenom društvu obrazovanje postaje ključni razvojni resurs. Na promenu profesionalnih funkcija učitelja u procesu nastave uticaj je ostvario preobražaj postindustrijskog u informatičko društvo (društvo znanja), u kome je znanje prepoznato kao osnovni razvojni resurs, što daje izuzetan značaj oblasti obrazovanja u novim razvojnim strategijama. Uloga učitelja time postaje težom i odgovornijom, kao što zahtevaju i nove profesionalne kompetencije učitelja, koje on može uspešno razviti ukoliko je dovoljno edukovan. Prethodno izrečeno je navelo na potrebu za drugom hipotezom. Pretpostavljeno je da se učitelji statistički značajno razlikuju u stavu prema sadržajima integrisanih prirodnih i društvenih nauka, tako da oni koji imaju viši stepen stručne spreme, imaju i pozitivniji stav prema sadržajima nastave.

Opisom uzorka predstavljeno je 65 ispitanika koji su u momentu popunjavanja anketnog upitnika imali višu stručnu spremu. Najveći broj ispitanika imao je visoku stručnu spremu (njih 205), a 25 učitelja završilo je poslediplomske studije. Analiza navedenog odnosa pokazala je da: *Ne postoji statistički značajna razlika između učitelja različitog stepena stručne spreme i stava prema sadržajima nastave*, što su potvrdili rezultati analize varijanse statističkom značajnošću od .145 (videti tabelu 5). Samim tim druga hipoteza nije potvrđena.

Autori koji su se bavili problemom obrazovanja učitelja u prethodnom vremenskom periodu (Gajić, 2009; Gobo, 2008; Rosić, 2009), saglasni su u sledećim ocenama: primetan je nedostatak ciljeva, koordinacije i koherentne sistemske politike profesionalnog razvoja učitelja, kao i dominacija zastarelih pedagoških koncepata na fakultetima koji obrazuju učitelje, pri čemu se još uvek traga za optimalnim modelom unapređenja kvaliteta pedagoške prakse. Analiza kurikuluma, sadržaja predmeta, kao i uvid u praksu, pokazuju da je obrazovanje učitelja u priličnoj meri zasnovano na tradicionalnoj pedagoškoj doktrini, te da učitelji iskazuju znatno veće zanimanje za obrazovanjem u odnosu na obrazovanje koje im je ponuđeno. Istraživanjem (Gobo, 2008) je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između mišljenja učitelja o implementaciji školskog obrazovanja u idealnim i aktuelnim uslovima. Treba reći i to da se pedagoški koncept obrazovanja budućih učitelja nije znatnije usavršio u poslednjih 20 godina (Gajić, 2006), što navodi na zaključak da učitelji imaju slično razvijene kompetencije bez obzira na stepen stručne spreme, te im se u tom smislu stavovi prema sadržajima nastave ne razlikuju značajno.

Druga pretpostavka nije imala pretenzije da se bavi sveobuhvatnim problemom inoviranja obrazovanja učitelja, već da skrene pažnju na značaj formiranja stavova u odnosu na stepen stručne spreme. Analizirajući dosadašnje studije istraživanja (Borg, 2011; Marx i sar., 1994), može se konstatovati da u gotovo svim područjima obrazovanja postoji statistički značajna razlika u stavu prema sadržajima nastave u odnosu na stepen stručne

spreme nastavnog kadra, tako da oni koji imaju viši stepen stručne spremlje, imaju i pozitivniji stav prema sadržajima nastave. Ako se ide još dalje i izađe se iz uže oblasti vaspitno obrazovne struke, te se problem posmatra u širim okvirima, upoređujući istraživanja u nastavi sa istraživanjima van prosvetne delatnosti, dobijeni podaci su približno isti, i rezultati govore da u gotovo svim oblastima rada viši stepen stručne spremlje ima prevagu u odnosu na niži stepen, u pogledu formiranja pozitivnijih stavova prema određenim elementima u nastavnom procesu, odnosno prema elementima procesa rada u proizvodnim i neproizvodnim delatnostima. Prema tome, može se izraziti sumnja na dobijene rezultate obuhvaćene drugom hipotezom i krajnji zaključak do koga se došlo ispitivanjem ove pretpostavke, treba posmatrati sa određenom rezervom.

Međutim, na ovom mestu je važno još napomenuti da je uzorak učitelja koji su završili poslediplomske studije veoma mali (7,5%), te se može samo pretpostaviti sledeće: da je uzorak bio veći i razlika bi dostigla statističku značajnost.

Svakako bi bilo vrlo inspirativno proučiti ovaj odnos detaljnije i izvršiti dalja ispitivanja na adekvatnom uzorku.

Literatura:

- Bohner, G., & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. East Sussex, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: Psychology Press.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370–380.
- Димић, Љ. (1997). *Енциклопедија српске историографије*, Београд: Стубови културе, стр. 352.
- Farrell, T. S. C. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19, 95–111.
- Гајић, О. (2006). *Европске димензије промена образовног система у Србији*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију, стр. 135-146.
- Гајић, О. (2009). Изазови професионалног образовања наставника у европској различитости. У Зборнику *Унапређење образовања учитеља и наставника* (стр. 69-76). Јагодина: Педагошки факултет.
- Гобо, А. (2008). Образовање учитеља/ наставника у склопу управљања људским потенцијалима у школи. *Одгојне знаности*, Вол. 10, Но. 2, стр. 369-381.
- Јернеић, Ж., и Кутлеша, В. (2012). Ставови према раду, радни учинак и намера да напусте организацију са научницима. *Савремена психологија*, 15 (1), 43-64.
- Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 33, 45–55.

- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Blunk, M., Crawford, B., Kelly, B. & Meyer, K. M. (1994). Enacting project-based science: Experiences of four middle grade teachers. *The Elementary School Journal*, 94 (5), 517–538.
- Мијановић, Н. (2009). Индивидуализована настава као основна дидактичка парадигма школе будућности. У: *Будућа школа (зборник радова II)*. (стр. 146-152). Београд: Српска академија образовања.
- Милас, Г. (2004). *Личност и друштвени ставови. Јастребарско*, Република Хрватска: Наклада Слап.
- Росић, В. (2009). Образовање учитеља и одгојитеља. *Методички обзори: часопис за одгојнообразовну теорију и праксу*, Вол. 4, 1-2, Но. 7-8.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120–129.
- Schwarz, N. & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. U A. Tesser, & N. Schwarz (ur.), *Intrapersonal Processes - Blackwell Handbook of Social Psychology* (str. 436-457). Oxford, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: Blackwell.
- Сучевић, В., Сакач, М. и Булатовић, А. (2013). Курикулум у функцији квалитетног основног образовања-отварање простора за аутономију школа. *Методички обзори*, Вол.8; Но17, 15-28.
- Uzelac, S. and Zakman, V. (2000). Young people in conflict, In: *Young people in the risk society*. (pp. 177-183). Ljubljana: Munistry of Education.
- Van Yperen, N. W. & Van de Vliert, E. (2003). Where intrinsic job satisfaction fails to work: National moderators of intrinsic motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 24(2), 159-179.

АПСТРАКТ

Предмет овог рада односи се на питање етичности у поступању универзитетских наставника. У чланку се разматрају антрополошки и социјални чиниоци који учествују у изградњи академског интегритета и морални критеријуми којима се вреднује поступање у научном и наставном раду. Циљ рада јесте да се из етичког дискурса аргументује дистинкција између академског поступања које своје моралне разлоге има у аутономији слободне воље и поступања које произлази из захтева које поставља кодекс професионалне етике. Смисао испитивања такве корелације састоји се у сагледавању стварних домета етичности поступања у зависности од тога да ли је подстакнуто нормативом или има своје разлоге у академском интегритету заснованом на поштењу, праведности, одговорности и осталим својствима моралног карактера наставника.

Кључне речи: академско поступање, високо образовање, етичност, морални интегритет

ABSZTRAKT:

Ezen írás tárgya az egyetemi tanárok magatartásának etikájára vonatkozik. A cikk az akadémiai integritás kialakításában szerepet játszó antropológiai és társadalmi tényezőket, valamint a tudományos és oktatói munka magatartásának értékeléséhez használt erkölcsi kritériumokat firtatja. A dolgozat célja, hogy az etikai diskurzusból érveljen a szabad akarat autonómiájában rejlő akadémiai magatartás, és a szakmai etikai kódex által támasztott követelményekből származó magatartás között. Egy ilyen jellegű összefüggés vizsgálatának célja, hogy áttekinthetővé váljon az etikus magatartás valós hatóköre attól függően, hogy normák által motiváltak, vagy okai az őszinteségen, tisztességen, felelősségvállaláson és a tanár erkölcsi jellegének egyéb tulajdonságain alapuló tanulmányi feddhetetlenségben rejlenek.

Kulcsszavak: akadémiai magatartás, felsőoktatás, etika, morális integritás

ABSTRACT

The subject of this work refers to the issue of ethics in the behavior of university teachers. The article discusses the anthropological and social factors that participate in the construction of academic integrity and the moral criteria used to evaluate conduct in scientific and teaching work. The goal of the paper is to argue from the ethical discourse the distinction between academic behavior that has its moral reasons in the autonomy of free will and behavior that results from the requirements set by the code of professional ethics. The purpose of examining such a correlation is to see the real scope of ethical behavior depending on whether it is motivated by norms or has its reasons in academic integrity based on honesty, fairness, responsibility and other properties of the teacher's moral character.

Keywords: academic conduct, higher education, ethics, moral integrity



РУЖИЦА ПЕТРОВИЋ

Универзитет у Крагујевцу,
Факултет педагошких наука у
Јагодини,
prof.ruzica@gmail.com

**АКАДЕМСКО ПОСТУПАЊЕ ИЗ
ДИСКУРСА ЕТИЧКИХ ТЕОРИЈА¹**

*AKADÉMIAI MAGATARTÁS AZ ETIKAI
ELMÉLETEK DISKURZUSÁBÓL*

*ACADEMIC CONDUCT FROM THE DISCOURSE OF
ETHICAL THEORIES*

¹ Рад је настао у оквиру билатералног пројекта „Кризe, изазови и савремени образовни систем“, у реализацији Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофског факултета Универзитета Црне Горе (Црна Гора) (2021-2023).

Напомена: Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. Уговора 451-03-47/2023-01/200140).

УВОД

Испитивање етичности у понашању универзитетских наставника подразумева, пре свега, сазнање да је реч о специфичној професији која обједињује истраживачке и наставне активности, те да из сложене структуре такве делатности произлазе високи критеријуми компетентности не само у познавању и примени принципа научног и педагошког рада, већ и високих етичких стандарда. Уобичајено је да се људи који поседују научне титуле и академска звања сврставају у ред најелитнијих чланова друштва иза чијег угледа и репутације стоје интелектуални и морални квалитети. Међутим, пракса показује да међу наставницима у високом образовању, поред оних чији рад заслужује високо место на лествици професионалне етичности, има и оних који начином свог поступања тај статус доводе у питање.

У раду ће бити сагледани афирмативни и негативни облици академског понашања у односу на њихову покренутост унутрашњим моралним разлозима или спољашњим регулационим механизмима. Такав приступ ће омогућити вредносно расуђивање о видљивој страни садржаној у поступцима, али и теоретско сагледавање дубљих и скривенијих слојева радњи имлицираних у мотивима и карактерним својствима носиоца, као непосредних покретача њиховог извршења. У том контексту, кроз дискурс деонтолошких, телеолошких и аретолошких етичких теорија биће размотрени критеријуми вредновања моралног поступања наставника.

АКАДЕМСКИ ИНТЕГРИТЕТ И АКАДЕМСКО ПОСТУПАЊЕ

Појам интегритета личности импликује целовитост човека као природног, друштвеног и духовног бића (Belyaev, 2011). Академски интегритет у сфери универзитетског рада обухвата високе етичке компетенције наставно- научних делатника које се рефлектују на плану научног истраживања и међуљудских односа. На релацији истраживач - учесник, академски интегритет се односи на принципе добровољног и сагласног учешћа испитаника у истраживању, међусобног поверења, заштите приватности и анонимности (Daley, 2012; Израел, Хеј, 2012; Петровић, Трифуновић, 2023). У колегијалним односима он обавезује на међусобну сарадњу, уважавање и поштовање личности и достојанства сарадника (Kellehear, 1989; Hauptman, 2002; Goodstein, 2002; Петровић, Трифуновић, 2023). На плану израде научних радова академски интегритет подразумева моралну честитост и интелектуално поштење које се темељи на поштовању начела искрености, поузданости, објективности, непристрасности и независности, на отвореној комуникацији, бризи за учеснике истраживања, одговорности према будућим генерацијама научника.¹ У случајевима када се академско поступање не темељи на принципима академског интегритета, настају различите врсте злоупотреба. Једну од најпотпунијих таксономија злоупотреба у писању научних радова развио је Смит (Smith 2000). Она обухвата петнаест облика интелектуалног непоштења који се срећу у истраживачкој пракси. Међу најтежим издвајају се: фабриковање, фалсификовање, плагирање, изостављање података, одбацивање података који се не уклапају, спровођење истраживања без сагласности учесника, поклањање ауторства, умножавање публикација, изостављање ауторства, аутоплагирање, скривање сукоба интереса и остало. (Smith, 2000:8). Наставници и истраживачи код којих свест о интелектуалном поштењу чини интегрални део њихове личности поштују начела професионалне етике слободним опредељењем, независно од спољних, обавезујућих, регулаторних норми и тела. Али за субјекте код којих не постоји такав интегритет Етички кодекс са механизмом санкција представља најбољи компензацијски инструмент за решавање и регулисање питања од значаја за заштиту кредибилитета институција високог образовања (Петровић, Трифуновић, 2022).

Током 20. века у Америци се интензивирају истраживања о академском интегритету и академском поступању, нарочито студената. После мултиинституционалног истраживања које је спровео Дејвид Мекејб (D. McCabe) са сарадницима, са 6.096 студената на 31 колеџу и универзитету, основан је Центар за академски интегритет који сада постоји као Међународни центар за академски интегритет (International Center for Academic Integrity²) за решавање „проблема варања“ и унапређења „културе интегритета“ у институцијама високог образовања (Gallant, 2012; Hauptman, 2002; Whitley, & Keith-Spiegel, 2001). У истраживању „праксе варања“ код студената, Мекејб је дошао до открића да оно није само психолошки феномен који

¹ https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_naucnoistrazivackoj_delatnosti.html

² https://academicintegrity.org/images/pdfs/20019_ICAI-Fundamental-Values_R12.pdf

се манифестује унутрашњим варијаблама, већ и социолошки, на који утичу спољне околности, било да га покрећу или осујећују. Као аргумент за ту тврдњу он наводи регулаторну функцију „кодекса части“ који је утицао на смањење стопе варања тиме што су студенти сами пријављивали тај облик недоличног понашања (Hughes, & McCabe, 2006).

Истраживања сугеришу да се већина америчких студената на основним студијама бавила неким обликом недоличног понашања док су завршавали свој академски рад, упркос томе што знају да је такво понашање морално неприхватљиво. Студије су идентификовале велики број личних и институционалних фактора повезаних са непримереним понашањем. Неки од ових фактора могу умањити своје дејство или бити елиминисани применом институционалних стратегија које обухватају: преиспитивање вредности и циљева високог образовања, посвећеност квалитету у пракси наставе и оцењивања, успостављање делотворних политика и пракси надзора, пружање могућности за образовање, подршку свим члановима универзитетске заједнице коришћењем кодекса академске части (Hughes, & McCabe, (2006).

Година 1992. када је Мекејб објавио своју прву студију сматра се кључним временом у развоју покрета и проучавање академског интегритета. Веома значајно јесте специјално издање студије које даје преглед 30 година истраживања академског интегритета и академског поступања која су спроведена од формирања Међународног центра за академски интегритет до 2022. године, са циљем расветљавања утицаја тих истраживања на праксу и њен даљи развој (Gallant & Rettinger, 2022)

Уредници тог издања замолили су ауторе да користе термин „академски интегритет“ да опишу понашања која храбро подржавају „поштење, правичност, одговорност, поузданост и поштовање“ у академским круговима, односно да користе израз „академско недолично понашање“ уместо „академског непоштења“ како би задржали фокус на понашању, а не да имплицирају моралну намеру иза понашања (Granitz, & Loewy, 2007). Интегритет и недолично понашање јесу две стране истог новчића. Дела недоличног понашања крше принципе интегритета, тако да промовисање интегритета подразумева интерес у борби против дела која га оспоравају и деградирају (Pecorari & SutherlandSmith, 2021).

На важност те дистинкције указано је и у овом раду у коме су етичке теорије послужиле као теоретска основа за распознавање и разликовање неакадемског понашања као облика деловања које одступа од стандарда које прописује кодекс професионалне етике од неакадемског понашања које свој извор има у недостатку моралног интегритета наставника.

ЕТИЧКИ ПРИСТУП АКАДЕМСКОМ ПОСТУПАЊУ

Етика као теорија људских односа почива на два темељна питања: шта човек треба да чини да би његово чињење било морално исправно и какав треба да буде да би његов живот имао смисла. У зависности од полазишта вредновања, етичке теорије

се углавном деле на теорије дужности (деонтолошке, *prima facie* дужности), теорије доброг (телеолошке, консеквенционистичке, утилитаристичке) и теорије врлине (аретолошке), тј. теорије моралног карактера или моралног интегритета.

Један од релевантних приступа за вредновање исправности моралног поступања јесте Кантова деонтолошка теорија која за полазиште има тврдњу да је морално исправан само онај поступак који се чини у аутономији слободне воље, искључиво из дужности према субјективном практичном начелу које одговара објективном (Кант, 2019). У том смислу свако унутрашње начело које универзализацијом не укида себе, може бити носилац исправне радње. Дакле, тежиште моралне вредности није на последицама које поступак генерише, већ на доброј вољи³ да се у пракси живота спроводи само она унутрашња максима која може да издржи морални суд универзалног закона. То је деловање које не условљава побуде страха, користи, награде, захвалности, казне или било којих сличних мотива, већ категорички захтев аутономног ума да чини оно што унутрашњи морални закон налаже (Кант, 2019). У контексту теме овог рада као морално исправно било би квалификовано оно деловање наставника које је утемељено на вољи и избору да се поштују начела истине, правде, честитости, достојанства, не зато што се то од њих тражи и очекује, или зато што је такав образац понашања друштвено прихватљив, већ зато што га налаже унутрашња дужност, као највиши облик моралне свести.

У оквиру теорија дужности осим строгих деонтолошких захтева које поставља категорички императив, етика *prima facie* дужности, пружа могућност сагледавања моралног поступања из ширег схватања појма дужности. Рос (Ross), као зачетник ове теорије, сматра да се моралност неког поступка може процењивати с обзиром на могућност остварења бар једног од четири морална принципа које имплицира овај појам: дужност да помогнемо другима; дужност да одржимо своја обећања; дужност да се одужимо за прошла добра дела и дужност да не допустимо да пропадне људи који зависе од нас. Сви ови принципи имају морални значај и они праве разлику у погледу тога шта треба да учинимо и да ли правилно поступамо у ономе што смо изабрали да радимо. Рос не глорификује дужност као општи морални принцип који се има безусловно применити у својој формално- апстрактној форми, већ га конкретизује кроз више моралних захтева чија се релевантност процењује у конкретној ситуацији (Ross, 2002). Уколико су два принципа у конфликту, сукоб се решава тако што се доноси одлука да се у датој ситуацији да предност једном од њих. Тиме се не обезвређује други, већ се само бира онај за који се просуђује да у конкретним околностима заслужује првенство.

Такав сукоб у подручју академског поступања може настати у условима када се научни истраживач нађе у моралној дилеми између испуњења етичког принципа поверљивости према учесницима истраживања, тј. одржања обећања у вези са

³ Немогуће је замислити игде ишта у свету, па чак ни изван њега, што би се без ограничења могло сматрати добрим, осим једино добре воље. (Кант, Имануел: Заснивање метафизике морала, 4. издање, 2020. 23, Београд, Дерета

неоткривањем извора добијених података и правне обавезности о обелодањивању информација које су у јавном интересу, а тичу се на пример здравствене угрожености, насиља над децом, кривичних дела и сличних опасности. Бичам и Чилдрес (Beauchamp & Childress, 2001) сматрају да је дужност очувања поверљивости *prima facie*, док Пејлис и Лоумен (Palys & Lowman, 2000) сматрају да би за истраживача могло бити етички прихватљиво и допуштиво одавање поверљивих информација уколико би се учесник са тим сагласио или уколико би прихватио ограничене гаранције поверљивости због обавезе истраживача према трећој страни. Наравно, такав облик редуковане поверљивости могао би у знатној мери да угрози солидност резултата истраживања.

За разлику од теорија дужности, теорија добра у свим својим облицима узима општу корисност као најрелевантније мерило за вредновање исправности моралног поступања. У том смислу, опредељење за радњу која у свом исходишту „производи и унапређује највеће добро за највећи број људи“ (Bentham, 2009), одговара моралном критеријуму који поставља утилитаристичка теорија. Међутим, слабост оваквог приступа јесте у томе што последица радње која изазива задовољство највећег броја људи није сигуран критеријум моралне процене исправности неког поступка, нарочито ако је та „добра“ последица изазвала патњу макар једног невиног човека. Заговорници овог приступа оправдавају лоша дела изузецима, специјалним околностима и великим потенцијалним добитком чија општа вредност умањује штету појединца или неколицине. Консеквенционализам увек мери прихватљивост изабране опције с обзиром на предвиђање да ли та опција у односу на остале алтернативе, доноси више добра, задовољства и среће за већину, него рђавост или патњу за мањину. С обзиром на то да почива на прављењу избора, поставља се питање да ли је морално исправно умањити цену слободе, живота, достојанства појединца и мањине и жртвовати их зарад већине? Ипак, консеквенционизам не мора да почива на избору чије су опције вредносно подељене или искључиве. Оно што је битно јесте да овај приступ води рачуна о последицама радњи, а не само о испуњењу моралне дужности. Примењена на академско поступање могла би значити бригу за добробит највећег броја чланова академске заједнице или друштва, при чему корисне последице за већину не би морале да имплицирају ништа рђаво за мањину. Наравно, она може укључити и добро које појединац остварује за себе, а које не угрожава интерес заједнице.

Заокруженом посматрању моралности свакако може допринети и аретолошки приступ. Са аспекта ове теорије, вредновање етичности наставника неодвојиво је од црта њиховог моралног карактера. Стога, уколико је реч о савесним и одговорним личностима оне ће снагом свог моралног интегритета у свим животним и професионалним околностима показати понашање које је достојно поштовања. Тако, наставницима чији саставни део академског интегритета чине особине поштења, честитости и храбрости, неће бити потребан никакав правно обавезујући документ или етички кодекс да би поштовали основна морална начела. У том смислу, онај

ко је храбар неће показати страх да искаже свој став и онда када он није гледиште већине, а онај ко је честит неће присвајати туђу интелектуалну својину и приказивати је као своју или фалсификовати резултате истраживања.

АНТРОПОЛОШКИ И СОЦИЈАЛНИ ЧИНИОЦИ (НЕ)АКАДЕМСКОГ ПОСТУПАЊА

Иако се од универзитетских наставника очекује да буду интелектуална, духовна и морална снага друштва, ипак тако висок захтев јединства сва три елемента у једној личности веома је тешко испунити. У пракси постоје примери наставника са високим звањима и научним титулама који својим поступцима доводе у питање свој научни углед и морални статус, а самим тим и репутацију високообразовне установе у којој раде. Много је разлога који могу довести до непоштовања начела професионалног рада и етике, али су основни антрополошке и друштвене природе и садржани су у различитим људским склоностима и социјалним околностима. У даљем тексту покушаћемо да успоставимо теоретски окир за сагледавање разлога који могу опредељујуће да утичу на одређен избор поступања.

Проучавајући карактерна својства наставника и доводећи их у везу са њиховим поступцима, антрополог Јован Цвијић је уочио да код извесног броја наставника и истраживача постоји изражена „жеља за брзим успехом и амбицијом“ за коју је сматрао да изазива суревњивост, завист и злурадост међу колегама. Као врстан научник и професор, знао је да направи разлику између оних који су стицајем спољних околности постали део академске заједнице и оних који су ушли у свет научног и наставног рада захваљујући интелектуалним и моралним квалитетима који их препоручују за такву делатност. Његова опсежна истраживања карактерологије и антропологије интелектуалаца овог поднебља, довела су га до сазнања о постојању неколико особина које чине добар капацитет за успешан научни рад. Њих је препознао у „добром посматрачком дару, духовној еластичности, јакој имагинацији и брзом схватању“. Међутим, увидео је да сметњу научном раду представља низ неповољних особина међу којима су: „лакоћа духа као извор честе површности у раду; моралне особине које су штетне за рад интелекта; слаба воља; мала енергија; спремност на подвале; помагање неистинитом или удешавање привидне истине“ (Цвијић, 1987). Цвијић је показао да се неумерене амбиције не заустављају на остварењу успеха, већ мењају карактер који временом поприма „знатну дозу несолидности и несавесности; приличан фонд злобе, пакости и мржње“. Овај став показује да је Цвијић у претераној жељи наставника за успехом, напредовањем, каријером видео својство које не производи само незајажљиву потребу за такмичењем са колегама, настојање да их по сваку цену достигне и престигне у звањима и резултатима, већ које у крајњем води ка разградњи моралног интегритета.

Ту врсту антрополошке слабости уочио је и Кант називајући је склоношћу „упоредног самољубља“ (2020), која се манифестује сталном потребом за упоређивањем

себе са другима, са жељом да се оствари успех по сваку цену, признатост, високи статус, доминација и привилегије. Наставник који себе не процењује из властите остварености, већ свој успех мери успехом другог, нарочито оног ко је на плану научног рада остварио добре резултате, високо звање, научни и педагошки реноме, имаће субјективне разлоге да буде незадовољан и да стално у себи побуђује незајажљиву жељу да га надмаши. Академска пракса бележи примере плагијата, фабриковања, фалсификовања података као и друге облике недоличног деловања које се спроводи са циљем остварења формалног напредовања. (Стошић и сар. 2013; *Ристић и сар.* 2016).

У Кантовом етичком учењу могу се наћи и друга својства која чине антрополошке претпоставке за непоштовање начела академског рада. Међу њима значајну улогу имају побуде које он назива „слабостима људског срца“. Једна од њих је „трошност људске природе“ (*fragilitas*) и препознаје се у формалном прихватању слова закона, али не и у његовом практичном испуњењу (Кант, 2020). Реч је о слабости која своје испољење остварује код оних личности које лако подлежу разним побудама одустајући од реализације онога за шта су се декларативно изјаснили и определили. Ова врста склоности среће се код оних наставника код којих постоји несклад између речи и дела што је карактеристика морално недовољно интегрисаних личности. Такви наставници су непоуздани, те је веома тешко остварити коректну и колегијалну сарадњу, нарочито када је реч о тимском раду.

Друга врста побуда огледа се у нагнућу за мешање нечистих (*impuritas*), неморалних побуда са моралним, када се чини оно што дужност налаже, али се морални закон не прихвата као довољан унутрашњи разлог (Кант, 2020). Ову врсту слабости је тешко искуствено детектовати, јер нема никаквих спољашњих знакова који видљиво указују на њено присуство. Она показује колико је неизвесно сазнање стварних домета етичности у поступању, јер тешко можемо знати да ли је неко поступање које има све елементе професионалне солидности и кредибилности, покренуто унутрашњим моралним разлогом или постављеном нормом. Иза тог дуализма стоје субјективни разлози, који управо због личне димензије остају у домену дискретне приватности. Пример који појашњава овај дуализам може се илустровати релацијом наставник – студент, када студент не посеже за недозвољеним средствима при изради испитних задатака не зато што му то морална савест и одговорност налажу, већ зато што жели да избегне ризик и већу штету уколико би у недозвољеној радњи био ухваћен и санкциониран. То се може односити и на научне и моралне принципе у истраживању којих се научници придржавају, не увек због њих самих као вредности, већ и због евентуалних санкција које би могле уследити за њихово непоштовање. Ипак, ова побуда не заснива се на исквареном, већ лабилном моралном карактеру, који истина, због тога може бити подложен различитим негативним утицајима, али нема „злу максиму“ у себи.

Потенцијал „зле максиме“ носи порив коју Кант сврстава у исквареност (*corruption*), а састоји се у побуди да се свесно одступа од моралног закона и да се

притом други угрожава, дискредитује, омаловажава (Кант, 1990: 32) Оваква побу- да је на делу када се у академској заједници намерно гуши или спречава нечије напредовање, када се злонамерно обезвређује нечији рад и врши појединачна или умрежена дискриминација, када се слобода критичког мишљења осујећује дисквалификацијама и удруженим деловањем „истомишљеника“ (Малуцков, 2018). Када се деси да стицајем околности особа са лошим моралним карактером, са озбиљно нарушеним личним интегритетом, коју одликује злонамерност, оствари доминантан положај у академској заједници, озбиљно могу бити доведени у питање и научно- педагошки рад и међуљудски односи.

У позадини лоших намера веома често могу да стоје славољубивост и сујета⁴ као саставни део карактера којим влада грозница такмичења, истицања и одржавања победничког става. Такви људи, засењени сопственом памећу и уверењем да су неподложни било каквој заблуди, постају опасни по своју средину, јер притајена, али веома активна жудња за истицањем и важењем најчешће заслепи све човекове погледе у сопствену унутрашњост, али зато постане будна за најмање недостатке и слабости других. Из ње се рађа снажна воља за моћ која временом задобија својства нерасудне воље за надмоћ над другима. (Атанасијевић, 2011). Слично деловање у академској заједници могу показати и наставници који су оптерећени завидношћу у чијој основи лежи диспарантност између високо постављених циљева и њима неадекватног стварног научног капацитета. Отуда завист увек прати и осећање инфериорности које своју рационализацију налази у осећању закинутости које је неодојиво од непрестаног стављања себе у однос према другима и мерења сопствене моћи упо- ређењем са туђим статусом. Зато успех својих колега завидан наставник најчешће доживљава као угрожавање властитог положаја. Међутим, пошто је у очима завидљивца увек високо уздигнут онај коме се завиди, он негативно реагује не само на његов стваран успех, већ и на уображени. (Петровић, 2004). Стога најпогубније дејство ове слабости долази из њене уобразиље и привида о незаслуженом успеху и срећи другог. Са завидношћу иде и лицемерје, јер уз спремност да се учини нешто лоше, не иде јавно и отворено деловање, већ врло скривено и манипулативно. А један од његових најприсутнијих облика појављивања јесте интрига као средство перфидне борбе коју карактерише невероватна вештина прерушавања, стварања мреже обмана и њиховог брзог ширења и додавања нових садржаја и клевета са циљем дезавуисања жртве у очима шире јавности, изазвања интересовања моћника који о њеној судбини одлучују и нарушавања њеног душевног мира (Атанасијевић, 2011).

Поимање слабости моралног карактера из ширег етичког дискурса захтева и сгледавање разлике између поступања и карактера, јер иза неисправних радњи не

⁴ Сујета се рано развија у душевном животу. Иза ње стоји покушај осећања себе као посебног, другачијег од осталих и отуда трежење привилегованог статуса. У основи ради се о неизграђеној личности у којој има нагомиланог непријатељства према другима што се испољава спремношћу на критику, осуду, поругу и унижавање са циљем издизања над њима. Сујетан човек напада вредност и важење других што показује да је у њега усађено осећање слабости и да му недостаје осећање за заједницу (Уп. Алфред Адлер, Познавање човека, стр. 196, Нови Сад, 1984).

мора увек да стоји лош карактер, односно, рђав човек. Тако Сократ лоше поступање, у складу са својом телеолошком теоријом добра, не сматра продуктом лоше намере или карактера, већ последицом варљивог знања, сазнајне грешке (Платон, 2015). Пошто је мисао уздигао на ранг делотворног принципа ума, који у човеку снагом унутрашњег захтева покреће и одређује начин поступања, извео је закључак да истинито знање о добру нужно производи добро поступање. Тај механизам важи и у обрнутом смислу када је знање погрешно. „Кад ко увиди шта треба да чини, он то ео *ipso* и чини, то му знање наређује, и зато он не може добро не вршити. А кад ко чини зло, он га чини зато што мисли да је оно за њега некакво добро; не чини га из урођене рђаве склоности, него из неразумевања правих услова добра, из непознавања пута који води правом добру. Неморално делање јесте, дакле, само последица варљивог мњења, заблуде, незнања“ (Ксенофонт, 1980; Платон, 2015). Из оваквог мисаоног става Сократ је извео свој први формални принцип – Нико не грешити намерно (Платон, 1975), тј. свако грешити зато што не зна шта је добро, а не зато што неће добро. Односно, нико не ради против оног што је најбоље, са знањем, него само из незнања (Аристотел, 2003).

Врсту ненамерне грешке у сфери академског рада може начинити истраживач када на пример, у оквиру информисане сагласности коју понуди испитаницима при реализацији неког научног пројекта не узме у обзир евентуалне ризике који се могу појавити у неким фазама истраживања. Као резултат те грешке, учесници се могу осетити превареним и одустати од даље сарадње, што може довести у питање наставак истраживања (Израел, Хеј, 2012). Грешку из незнања може начинити и наставник када, на пример, погрешно процени квалитет знања студента на испиту и оцени га оценом која објективно не одговара његовом реалном знању. Оваква грешка не настаје са намером наставника да буде необјективан или пристрасан, већ из његовог превида, неадекватне процене и варљивог утиска из којег је формиран погрешан суд.

Међутим, из Сократовог угла посматрања не би се могла објаснити ситуација у којој наставник испитно полагање условљава коруптивним радњама или уценама. Таква врста поступања ближа је Кантовом поимању радње која настаје из „зле максиме“ и „злог срца“ тј. намерне злоупотребе положаја. За такве наставнике можемо рећи да им недостаје морални дигнитет маколико имали формалну академску покривеност титулама, публикацијама, високим звањима и положајима. Тај раскорак се, иако ређе, среће код неких универзитетских наставника и по природи ствари изазива упитаност – како је могућа појава неморалности код високо образованих људи? То показује да образовање, нажалост, није конципирано тако да у свом систему обједињује антички образовни принцип јединства истине и добра какав је садржао појам паидеје, [грч. *παιδεία, paideía*] односно нововековна парадигма просвећености која је уз ученост обавезно укључивала и честитост.

Идући даље трагом разлога интелектуалне и моралне раздвојености која се среће код неких наставника, долазимо до побуде људске природе чије су негативно

дејство препознавали још филозофи античког доба, а која се тиче склоности фетишизације добара која припадају свету пропадљивих ствари. Уздизање материјалног богатства, друштвене и политичке моћи на ранг највиших вредности подстиче у човеку властољубље, славољубље, користољубље на начин да бескрупулозно може тежити њиховом задобијању. И у академском свету појачане амбиције за стицањем моћи, високог положаја, репутације, каријере могу иницирати недолично понашање. То су околности у којима наставници у циљу остварења својих преамбициозних планова и аспирација користе сва расположива средства, не водећи рачуна о „објективности, непристрасности, колегијалности, достојанству“ и осталим моралним начелима професионалне етике.

Имајући у виду негативно дејство оваквих склоности код људи, Сократ је сматрао да сваки образован човек који тежи мудрости, може је остварити само уколико свој дух ослободи тежње ка било чему што носи пропадљив карактер. Тек уздигнут и независан од пролазних добара, дух постаје пријемчив за непролазна добра, за истину, лепоту и доброту. У сврху тога стари филозофи су практиковали низ духовних вежби које су подразумевале мисаони рад и уздржан и умерен начин живота. Иако је од тада прошло више од две и по хиљаде година ништа се није изменило у онтолошком смислу. Људска природа је и данас подложна разним слабостима, те је позваност сваког човека, а нарочито оног који је титулама и звањима остварио високи друштвени ранг, да покаже и високу свест и одговорност за начин испољавања свог моралног етоса и да га, што је више могуће, чисти и ослобађа сувишних и непотребних жеља.

ЗАКЉУЧАК

Сумирањем разлога који доводе до (не)академског поступања утврђено је да велики значај има морални карактер наставника. Ниво моралног интегритета одређује да ли ће одређено поступање бити утемељено на слободном поштовању унутрашњег моралног закона, да ли ће бити подстакнуто нормативним захтевима и усклађено са њима, или ће подлећи унутрашњим слабостима и спољним притисцима и попримити компромитујуће облике. Пракса универзитетског живота показује да има примера наставника који се у свом професионалном раду руководе високим моралним начелима, али, нажалост и примера који се косе са достојанством наставничке професије. Управо због присуства негативних примера, институције високог образовања су, у циљу заштите властите репутације и очувања достојанства научног рада утврдиле Кодекс академског интегритета као форму правног акта који на нормиран начин обавезује на поштовање начела професионалне етике.

ЛИТЕРАТУРА

- Алфред, А. (1984). *Познавање човека*, Нови Сад – Београд. Матица српска - Просвета
- Аристотел (2003). *Никомахова етика*, Сремски Карловци - Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића
- Атанасијевић, К. (2011) *Интрига и њени представници у данашњем друштву, у Етика храбрости*, Београд: Жене у црном:Реконструкција женски фонд:Центар за женске студије, Нови Сад: Артпринт.
- Beauchamp, T. L. & Childress, J. F. (2001) *Principles of Biomedical Ethics*, 5th edn, New York: Oxford University Press
- Belyaev, A. I. (2011), *Human Being: Integrity and Wholeness*, *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, Vol. 4, Issue 5
- Bentham, J.(2009). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* (Dover Philosophical Classics). Dover Publications Inc.
- Whitley, B. E., Jr., & Keith-Spiegel, P. (2001). *Academic integrity as an institutional issue: Ethics & Behavior*, 11 (3), 325-342
- Gallant, B. T. (Ed.). (2012). *Twenty years of academic integrity:Top articles and book chapters 1992–2012*. Clemson, SC: International Center for Academic Integrity.
- Gallant, T.B. & Rettinger, D. (2022) *An Introduction to 30 Years of Research on Academic Integrity*, 1-5, *Journal of College and Character*, <https://doi.org/10.1080/2194587X.2021.2017975>

- Goodstein, D. (2002), *Scientific misconduct*, Academe: American Association of University Professors, vol. 88, No. 1, pp. 28-31
- Granitz, N., & Loewy, D. (2007). *Applying ethical theories: Interpreting and responding to student plagiarism*. *Journal of Business Ethics*, 72, 293-306
- Daley, K. (2012) *Gathering sensitive stories: using care theory to guide ethical decision-making in research interviews with young people*, *Youth Studies Australia Australian Clearing House for Youth Studies*, Vol. 31, Issue 3
- Израел, М. И Хеј, И. (2012), *Етика друштвених истраживања*, Београд: Службени гласник
- Кант, И. (2020) *Заснивање метафизике морала*, 4. издање, 23, Београд: Дерета
- Кант, И. (2019) *Критика практичног ума*, Београд: Дерета
- Кант, И. (1990) *Религија унутар граница чистог ума*, Београд: БИГЗ
- Kellehear, A. (1989) *Ethics and social research*, in: *Doing Field-work: Eight Personal Accounts of Social Research*: Deakin University Press, 61-72
- Ксенофонт (1980) *Успомене о Сократу*, III 9, стр. 5, Београд: БИГЗ
- Малуцков, Б. (2018). *Умрежени мобинг у високошколским институцијама и његове последице на ширу академску заједницу у Србији*, Београд, Социолошки преглед, 2018, вол. 52, бр. 3, стр. 886-914
- Palys, T. & Lowman, J. (2001) *Social research with eyes wide shut: the limited confidentiality dilemma*, *Canadian Journal of Criminology*, vol.43, no. 2, pp.255-267
- Pecorari, D. & Smith- Sutherland, W. (2021) *Perspectives on Positive Academic Ethics: an Introduction*, *Journal of Academic Ethics* (305–308) <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09439-9>
- Петровић, Р. (2004) *Филозофија утехе Ксеније Атанасијевић*, Београд: Пешић и синови
- Petrović, R. & Trifunović, V. (December, 2022), *Code of Ethics and Moral integrity of University Teachers*, *Research in Pedagogy*, Serbian Academy for Education, Belgrade, Pedagogical Faculty in Vranje University of Nis and the Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov", Vrsac. Vol. 12, No. 2, pp. 461-470
- Платон (2015) *Лакет или о храбрости*, Београд: Букефал Е. О. Н.
- Платон (1975) *Протагора*, Загреб: Напријед
- Ристић, Салак, Ацић (приредили), (јун, 2016): N. Ristić, I. Salak, A. Acić, *Izveštaj o doktorskim studijama u Republici Srbiji 2015*, Novi Sad: Udruženje studenata doktorskih studija i mladih istraživača Srbije – Doktoranti Srbije.
- Ross, W. D. (2002). *The Right and the Good*, Oxford: Oxford University Press.
- Smith, R. (2000). *What Is Research Misconduct*, *The Committee on Publication Ethics*. BMJ Books. London p. 7- 11 : <https://publicationethics.org/files/u7141/COPE2000pdfcomplete.pdf>

Stošić, I., Radovanović, B. Đukić, M. (redaktori, 2013) Istraživanja u oblasti društvenih nauka: Pregled stanja, karakteristični problemi i preporuke, Beograd: Institut ekonomskih nauka.

Hauptman, R. (2002). Dishonesty in the academy. *Academe*. American Association of University Professors. <http://www.aaup.org/publications/Academe/02nd/02ndhau.htm>. vol. 6.pp. 40-41

Hughes, Ch. & McCabe, D. L. (2006). Understanding academic misconduct. *Canadian Journal of Postsecondary education*, 36 (1), 49-63

Цвијић, Ј. (1987) Студије и чланци, Сабрана дела, 3, Београд: САНУ

Kép és textus médiumközi együttthatásának elemzése elsődlegesen – az eltérő rögzítési rendszerekből adódóan – a kifejezési műveletek határainak és sajátosságainak feltárását követeli meg. A különféle médiumok és közlési közegek összekapcsolásának gondolata alapvetően felveti a kérdést, hogy vajon képes-e, és ha igen, akkor miként képes a textus saját jelrendszere által egy másik médium megidézésére. A tanulmány az irodalmi szövegek képiséget közvetítő és vizuális befogadást lehetővé tevő, azaz a látásra vagy látványra alapozó elbeszélésmódjaira koncentrálnak, kiegészítve a verbális képmegidézések és a vizuális alkotások szóbeli leírásainak lehetőségeivel. A második rész Csáth Géza, Kosztolányi Dezső és Milkó Izidor opusából interpretál, majd a betöltött funkció mentén tipizál olyan műveket, amelyekben fikción kívül és belül létező képzőművészeti alkotásokra (festmények, szobrok) vonatkozó utalások vagy leírások jelentkezők.

Kulcsszavak: intermedialitás, kép és textus, fikción kívül létező képek, fikción belül létező képek, Csáth Géza, Kosztolányi Dezső, Milkó Izidor

Анализа интермедијског садејства слике и текста – следствено различитим системима бележења – захтева пре свега откривање граница и специфичности поступка изражавања. Идеја повезивања различитих медија и средина саопштавања у основи поставља питање да ли текст може, и ако може, на који начин, сопственим системом знакова дочарати један други медиј. Студија је фокусирана на начине приповедања којима се у књижевним текстовима преноси сликовитост и омогућује визуелна рецепција, допуњене могућностима вербалног дочаравања слика и усмених описа визуелних дела. У другој целини наводим дела из опуса Гезе Чата, Дежеа Костолањија и Изидора Милкоа, типизирана по функцији, у којима се евоцирају или описују ликовна дела унутар или ван фикције (слике, кипови).

Кључне речи: интермедијско, слика и текст, слике ван фикције, слике унутар фикције, Геза Чат, Деже Костолањи, Изидор Милко

The analysis of the multimedial synergy of image and text requires primarily – due to the difference in the systems of recording – the discovery of the limits and particularities of the expressive techniques of the art forms. The idea of the interconnection between the different media raises the question whether text is capable, and if so, in what ways, of evoking another medium with its own sign system. This work focuses on the narrative techniques of literary works that enable the mediation and reception of images, thus concentrating on sight and view in the narratives, complemented by the possibility of verbal evocation of images and the verbal descriptions of visual art. The second part of the study interprets from the oeuvre of Géza Csáth, Dezső Kosztolányi and Izidor Milkó and categorizes their works which contain references or descriptions of works of art in and out of the boundaries of fiction (paintings, statues) based on their different functions.

Keywords: intermediality, image and text, images outside of fiction, images in fiction, Géza Csáth, Dezső Kosztolányi, Izidor Milkó



KÁROLY ADRIENN

Kárász Karolina Általános Iskola
karolyadrienn93@gmail.com

**ÉRZÉKTERÜLETEK EGYBEMOSÓDÁSA
– KÉP ÉS TEXTUS VISZONYA 2.**

KÉPZŐMŰVÉSZETI ALKOTÁSOK CSÁTH GÉZA,
KOSZTOLÁNYI DEZSŐ ÉS MILKÓ IZIDOR MŰVEIBEN

СТАПАЊЕ ЧУЛНИХ ОБЛАСТИ – ОДНОС СЛИКЕ И ТЕКСТА 2.
ЛИКОВНА ДЕЛА У ТЕКСТОВИМА ГЕЗЕ ЧАТА, ДЕЖЕА
КОСТОЛАЊИЈА И ИЗИДОРА МИЛКОА

BLURRING OF THE SENSES – THE RELATIONSHIP BETWEEN
IMAGE AND TEXT 2.
VISUAL ART IN THE WORKS OF GÉZA CSÁTH,
DEZSŐ KOSZTOLÁNYI AND IZIDOR MILKÓ

Hol van a helye a narratívának a vizuális művészetben? – teszi fel kérdését Mieke Bal *Látvány és narratíva egyensúlya* című írásában (Bal, 1998: 157), melyet megfordítva a jelen tanulmány témájával összhangban sokkal inkább arra érdemes rákérdezni, hogy hol van a helye a vizuális művészetnek a narratívában, a verbálisan tolmácsolt képnek a szöveges elbeszélésben. Mindehhez elsőként tisztázni szükséges, hogy habár kép és szöveg egymástól lényegesen eltérő szemiotikai rendszeren alapul, egymásközi viszonyuk vizsgálatokor egy olyan köztes „nyelv” teremődik, amely azt próbálja megakadályozni, hogy az egyik médium ne sajátítódjon ki a másik által, hanem azok saját másságukban tudjanak megszólalni, megmutatkozni (Dánél, 2002: 125). Megyaszai Kinga mondja ki, hogy az eltérő rendszerek közötti összehasonlítás feltételeinek megteremtéséhez használnunk kell a médium fogalmát. „A mű megnyilvánul számunkra, s azt a bizonyos közeget, amelynek révén a megnyilvánult érzékelhető, a mű medialitásának nevezzük. [...] A médiummá válás feltétele az anyagnak önmagán való túlmutatása, e transzparenciája létrehozásával pedig képes olyanra utalni, ami már nem ő maga” (Megyaszai, 2002: 151–152). E két terület médiumközi kapcsolatát Werner Wolf az ún. tényleges és rejtett médiumköziség-formákra vezeti vissza *Intermedialitát* címmel megjelent munkájában (Wolf, 2008). Csáth Géza, Kosztolányi Dezső és Milkó Izidor opusában az utóbbi, a rejtett intermedialitás esete válik inkább meghatározóvá. Kép és textus e viszonyában a művészetek egymástól elkülönítve, csakis az olvasó-néző elméjében léteznek, s nem mutatkoznak meg egyazon térben, de a referenciális azonosságok alapján mégis párhuzamot vonhatunk közöttük (Kibédi Varga, 1997: 309). A képzőművészet szemiotikai rendszerére mutató utalásként működő, azaz a vizuális médium jelrendszerének imitálását szolgáló szövegrészlet a vizsgált írók műveiben mindössze néhány alkalommal fordul elő. „Nyári reggel volt. Egy szép, üde, friss reggel,

amilyen oly kevés van az ideges ember életében. *Az öröm a napsugarakban olyan vastagon ömlött szerte a levegőben, mint a tizenöt év előtti naturalista piktorok képein a festék.* Körös-körül nyugodt, sík táj, pálmafákkal, a távolban egy piramis.” (kiemelés tőlem – K. A.) – olvasható Csáth Géza *Egyiptomi József* című novellájában (Csáth, 1994: 442), melyben az író az intenzívebb közlés eszközeként egy olyan esetet vázol fel, melyben a képi ábrázolás és a nyelvi reprezentáció kifejezési rendszerei összemosódnak. Konkrétan a naturalista festészet technikájára való utalásával egy magasabb szintű esztétikai hatást kelt a befogadóban.

Orosz Magdolna a narráció, az intertextualitás és az intermedialitás tárgykörével egyaránt foglalkozó kötetének a *Kép és képiség az elbeszélő diszkurzusban* című fejezetében a verbális és vizuális médiumok közötti szakadék áthidalásának egyik, alapvető eszközeként a festőről és annak tevékenységéről szóló elbeszélést nevezi meg, mely narratívájába ágyazódva akár képleíró elemek is vegyülhetnek (Orosz, 2003: 161). Ennek mentén jár el Milkó Izidor a *Lionardo és Giocondában*, ahol a közösségi emlékezet részeként ismert, *Mona Lisa* (1503) festmény keletkezésének néhány, vélhetően fiktív mozzanatát beszéli el, benne a művész, Leonardo da Vinci művészletrajzának bizonyos részleteit ismertetve. Az elbeszélés egyértelműen a referenciális olvasat lehetőségét veti fel, mely történet alaphelyzetét a következőképp vezeti fel: „A Mester már nagyon hosszú idő óta festi a szép firenzei asszony portréját s talán ez az a *ritratto*, amely – amióta festők és modellek vannak a világon – a legtovább készül. A nő már többször mint százszor »ült« a nagy művészek s ez még mindig nincs a munkájával készen. De ezúttal kénytelen megtenni az utolsó ecsetvonásokat, mert a hölgy elutazni készül. Ezt jelenti be most a műteremben” (Milkó, 1928: 121). Az alkotási folyamat elbeszélésére koncentráló jelenetek mellett előkerülnek da Vinci élettörténetéhez kapcsolódó anekdoták is, köztük a Gioconda asszonyhoz fűződő intim kapcsolatáról szóló találgatások. A szöveg egyáltalán nem irányul a világ talán legismertebb festményének nevezhető alkotás konkrét megidézésére, vizuális tartalmának bemutatására, hanem a festő és a modell egymás közti, egymást kölcsönösen csodáló viszonyára koncentrálnak, mely „különös szerelem” a világ legszebb arcképének megteremtését eredményezi, ami „felbecsülhetetlen kincse lesz valaha a művelt Európának” (Milkó, 1928: 126).

Milkó egy másik írásában, nevezetesen *A legszebb portréban* ugyancsak da Vinci és Gioconda közötti kapcsolat jellegét feszegeti, melyben maga a festmény is megidéződik. A narráció ez alkalommal is áttér a körülmények: a női alak személyiségét és mosolyát¹ övező rejtély, a műretek nézőjére gyakorolt hatás, továbbá a festő és a modell közötti kapcsolat tárgyalására. Azt a talányt kutatja – melyet a címben is kiemel –, hogy mi az oka annak, hogy a festményalak arcát, mely korántsem titulálható szépnek, sokan mégis a legszebbnek találják. „A Giocondo úr felesége az oka ennek a különös hatásnak, vagy Lionardo, aki festette és talán szerelemmel dolgozott a képen? Ki volt itt a nagyobb művész: Mona Lisa vagy Lionardo da Vinci? A rejtélyes nő rejtélyes mosolya teszi-e e képet világszép portrévá, vagy a rejtelmes művész misztikus ecsetje?” (Milkó, 1924b: 119). A feleletet egyrészt a modell kacér természetében találja meg, valamint abban, hogy da Vinci az istennők ideáljával szemben a nőt egy olyan hétköznapi asszonyként ábrázolja, akit

¹ „[E]z a különös Mona Lisa-mosoly” (Milkó, 1924b: 122).

mindenki közelről ismerhet annak ellenére, hogy „korban távol is áll tőlünk, emberi és asszonyi mivoltánál fogva a reális életünkben hódít magának helyet” (Milkó, 1924b: 118). „Mona Lisa, a Lionardo mester világszép asszonya, bizonyára nem volt korának a legszebb hölgye s az arcképe – ettől a nagy Művésztől – mégis az ismert világ legszebb portréja. S aki nézi, nemcsak azt állítja, hogy ez a legszebb asszony, aki valaha ránézett. Mert ez a reneszánszdáma, ha nem is éppen néz, de rákacsint az emberre és pedig gúnyosan, mintha mondaná: »tetszem Neked? Kellenék, úgy-é? no persze!«” (Milkó, 1924b: 117). Milkó végül az elbeszélés záró mondataiban tárja fel saját vallomását, mely szerint ő maga sem tudja megoldani a festmény rejtélyét, mert annak titkát „két ember elvitte a sírba: Lionardo és Gioconda” (Milkó, 1924b: 123).

Orosz Magdolna a már említett kötetének *A „képek” formái és típusai a narratív diszkurzusban* fejezete alatt az elbeszélő szövegekbe ágyazott képeket három nagy csoportra osztja fel: fikción kívül létező képekre, fikción belül létező képekre, valamint virtuális képekre (ikonikus jellegű tükörképekre és álomképekre) (Orosz, 2003: 175). Kibédi Varga Áron azon eseteket, amikor két médium nem egyszerre, hanem egymást követve, pontosabban a kép a szót megelőzve jelenik meg, ekphrasisznak tekinti (Kibédi Varga, 1997: 310–311). A fikción kívül létező képek lényegében olyan képeket jelölnek, amelyek az irodalmi elbeszélő szövegben elmondott fiktív történeten kívül és tőle függetlenül konkrét festményekként léteznek, s emiatt erőteljes intertextuális potenciállal rendelkeznek (Orosz, 2003: 175–177). Csáth Géza a *Schmith mézeskalácsos* címet viselő írásában egy Zichy Mihály-féle illusztrációt említ meg a következőképpen: „Két kézre fogtam a fatális, nagy, nehéz kést, és próbálgattam, hogyan vágthatott vele a hóhér. / Eszembe jutott azután egy Zichy Mihály-féle illusztráció, amely útba igazított, és most már heroikusan suhogtattam a levegőben az ócska, de kitűnő acélt” (Csáth, 1994: 177). Hasonlóképp jár el a *Hegyszorosban*, melyben a női test „festményszerűségét” tematizálja (Kis, 2019: 157). Az elsőként feltűnő, „nagy szőke asszony” leírásában Peter Paul Rubens festőművész női test szemléltetését közvetíti az intenzív látás-, főképp színingerekhez kapcsolódó részletek által: „A bőr elefántcsont színét egyenletesen és gyengéden világította át a vér rubintjának rózsaszín fénye. A félig nyitott búzavirágszínű szemek alvást színleltek, egyszersmind azonban az égbolt végtelen távolságaiba is néztek, mintegy tükörbe kacérkodva. Az orr nemes és tökéletes rajza finomította meg a hatalmas testet, és kicsinyítette rubensi méreteit” (Csáth, 1994: 170–171). Kis Petronella gondolatmenete szerint, ahogy a novella alakja egyre közeledik az általa csodált nőeszményhez, úgy találja szembe magát a létező festőművészeti ábrázolásokkal (Kis, 2019: 157). Ám a szöveg a továbbiakban nem konkrétan Tiziano Vecellio és Antonio da Correggio reneszánsz festők valamely Vénuszt ábrázoló festményére hivatkozik, hanem a nyelv rámutató képessége által azonosítja a narrátor által leírt alakokat az istennőt ábrázoló zsánerképek képi hagyományaival és attribútumaival.²

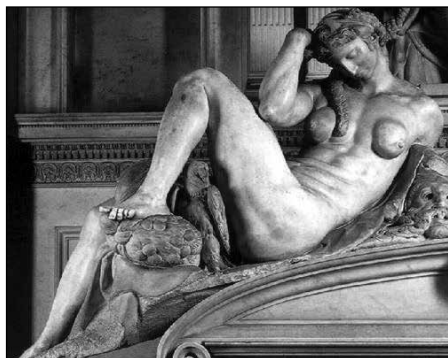
² Kibédi Varga Áron ismertetésében az attribútumok olyan tárgyak és szimbólumok, melyeket mindig ugyanazzal a személlyel társítunk (Kibédi Varga, 1993: 170). Vénuszt a szerelem, a szépség és a termékenység princípiumaként a képzőművészeti alkotásokon főként ruhátlanul, fekvő helyzetben ábrázolják, amely ábrázolási attribútumok Tiziano Vecellio és Antonio da Correggio festményein is megfigyelhetők.

A *Hegyszoros* elbeszélője a festményeken ábrázoltakhoz hasonló helyzetben és körülmények között talál rá a nőkre, mely hivatkozott szövegrészlet így hangzik: „hamarosan elértem azt a néhány orgonabokrot, amelynek aljában három vagy négy nő hevert. Vörös hajuk bronzra ragyogott a délutáni napban, és viruló testük barnás tónusaiban Tiziano és Correggio legszebb Vénuszaira emlékeztettek” (Csáth, 1994: 172). Az istennőre emlékeztető nőalakok megidézése nem véletlen. Csáth Sassy Attila Ópiumálmok rajzgyűjteményének egyik, Vénuszt és Kleopátrát egyesítő grafikájának méltatása kapcsán jegyzi meg, hogy „A Vénusz-kereveten az erotikus motívumoknak valóságos orgiája” (Csáth, 2004: 296).

A vizuális intertextusok szövegbe való ágyazódásának a fentiekben vázolt irányán továbbhaladva szintén szóba hozható Milkó Izidor *Angolok úton* című novellájának azon epizódja, melyben a narrátor egy angol lány után epekedve annak kinézetéről a következő módon áradozik: „bámultam az aranszöke haját, amely a Tizian ecsetjére méltó és a mesés karcsúságát, amely a legelső szabóművésznek is öröme lehet” (Milkó, 1924a: 197–198). A kiragadott szemelvények esetében érzékelhető, hogy a megidézett alkotók és alkotásaik nem játszanak kiemelkedő szerepet a szövegtérben, nem irányul tárgyukra számottevő figyelem, mindössze egy erőteljesebb illusztratív és összehasonlítást felkínáló viszonyt próbálnak érzékeltetni, mintha az egyszerű leírás elégtelennek bizonyulna. Természetesen a szó és kép kapcsolatának ilyen esetei akkor fejtik ki legerőteljesebb hatásukat, ha a befogadónak ismeretében állnak a hivatkozott műalkotások is. A szobor megidézéseket tartalmazó irodalmi szövegek a leírásokat szintúgy vizuálisan elképzelhetőbbé teszik. „Nem csak a festmények, a szobrok is történetet »beszélnek el« mozdulataikkal, testtartásukkal és szimbólumaikkal a jelbeszéd nyelvén.” – írja Horváth Futó Hargita kötetének *Festmények a falon – művészetközi poétika* című fejezetében (Horváth Futó, 2009: 64). Jól világítja meg a festmény és a szobor érzékelése közötti különbségeket Kosztolányi Dezső *Aranysárkány* regényének figurája, Novák Antal, amikor a megszegyenítő megverése után Liszner Vilmos alakját képzeleli maga elé: „Nem is képszerűen, hanem domborműszerűen, mint egy szobrot, úgy, hogyha hozzáér, meg is tudja tapintani” (Kosztolányi, 2008: 202). Milkó Izidor *Firenzei eset* című művében a főhősnő, Giulietta „feltámadása” után úgy üldögél a sírja szélén, állát a kezére támasztva, mint „Michel Angelo” egy szobra (Milkó, 1924a: 45). Konkrét alkotásra mutató hivatkozást azonban a szöveg nem tartalmaz, mégis a kontextus arra enged következtetni, hogy az író a Medici-síremlék valamelyik nőalakjára (1. és 2. ábra) gondolhatott, amikor a nő pózát próbálta érzékeltetni.

A *Firenzei eset* kezdetén, a fiktív nőalak bemutatásakor a szépséget a művészi megörökítés lehetőségével kapcsolja össze. Giuliettára „a flórenci köztársaság legszebb fiatal hölgyeként” utal, kinek arcképét érdemes volna megörökíteni az utókor számára, csak sajnálattal jelenti, hogy ilyen „érdekes dokumentum nem maradt az utókorra”. A narrátor a lány vizuális képét a következő módon tolmácsolja verbálisan: „Bejártam az összes gallériákat, a kevésbé nevezetéseket is, Firenzében és környékén, de nem találtam föl sehol Giulietta portróját, amelyet valószínűleg a toszkánai iskola nem egy jeles művésze festett meg. Meg kell elégednünk a krónikások leírásával... Muratori³ szerint alakja fejedelmi volt és pa-

³ Ludovico Antonio Muratori (1672–1750) olasz történész



1. ábra: Michelangelo: *Medici-sírelék*
Éjszaka (1520–1534)



2. ábra: Michelangelo: *Medici-sírelék*
Hajnal (1520–1534)

rancsoló mint Dianáé, s arcának elefántcsontszínű fehérségéből csodásan világítottak ki mélytüzű fekete szeméi, melyeknek pillantására verssé lett minden próza és szonetté minden ostobaság. Tiraboschi⁴ pedig azt jegyzi fel róla, hogy majdnem földig érő haja oly dús volt, miképp beburkolózhatnék s eltakarhatta vele minden bájait egészen a lábújja hegyéig. Burlamacchi⁵ végül formás kis kezeiről és keskeny finomnyergű lábairól ad hírt az ámuló utókornak, mely ez adatok alapján legalább halavány képet alkothat magának egy a renaissance korszakában virult szépséges szűz plasztikus erényeiről” (Milkó, 1924a: 9–10).

Milkó másik szobormegidézésében, a *Szépség és tehetség* szövegében egy kr. e. 1. vagy 2. századból származó, ismeretlen alkotó keze munkájának köszönhető, antik római márványszoborra (3. ábra) való hivatkozás által láttatja vizuálisan a férfiak között folyó eszmecsere tárgyát: a női nem modelljét. „Társalgás közben a női szépségről is volt szó, s valaki azt a nem egészen új igazságot, de ott meglepetésszerűen hangzó megjegyzést tette, hogy a női szépség ritkán jár együtt kiváló szellemi tulajdonságokkal; hogy a Venus Kallipigosznak⁶, ennek a képzelhető legbájosabb nőszobornak az arca nem tükröz vissza éppen sokrateszi bölcsességet; hogy a szabályos és rajzhibátlan arcvonások nyugodtsága mögül nem sokszor tör elő az eszpirit mozgékony ördöge; hogy az igazán szép nőnek, a szoborszépnek meg a festő vásznára kíváncsozó klasszikus tökéletességnek szabályszerint le kell mondania arról, hogy szellemével hódítsa meg a férfit, amire egyébaránt nincsen rászorulva” (Milkó, 1924b: 251–252).

A *nők védelmének* szerelmes figurája pedig antik festmények és szobrok nőalakjait használja fel viszonyítási pontul, hogy bebizonyítsa kiválasztott hölgyének szépségét:

⁴ Girolamo Tiraboschi (1731–1794) olasz irodalomkritikus

⁵ Francesco Burlamacchi (1498–1548) olasz politikus

⁶ A szobor eredeti neve *Venus Callipyge*.



3. ábra: Anonymus:
Venus Callipyge

„Őket akarom megszégyeníteni, az istennőket... Itt vannak Tizian déessei-ei s a Canova Venus Victrix-e, a kit fűtött szobában mintázott a művész a legszebb Bonaparte-lány fehérségeiről. Aztán egy sereg antik Vénusz: a Louvre-beli milói hölgy, a ki – szegény! – nem viselhet karpereczeket, a medicei, a kapitóliumi, meg a nápolyi Kallipigosz, a kinek a nevét csak görögül szabad kimondani, a capuai, és még egy pár, a melyek mind csúfak magához képest...” (Milkó, 1897: 79).

Milkó fikción kívüli médiumközi utalásai úgy teszik lehetővé a vonatkozott képzőművészeti és irodalmi alkotás közötti kapcsolat létrejövetelét, hogy a kép vagy szobor meghatározható elemei ugyancsak a szöveg meghatározható elemeivé válnak. Az ilyen alkalmazási mód, avagy hasonlósági viszonyokat meghatározó mechanizmus Orosz Magdolna szerint „az illusztrációéhoz hasonlítható, csak éppen ellenkező irányban megy végbe: nem képek vonatkoznak irodalmi szövegre, hanem az irodalmi szöveg utal intertextuálisan képi előzményére” (Orosz, 2003: 181–182). **Művei többnyire igencsak pontos hivatkozásokat tartalmaznak az intertextuálisan megnyíló, képzőművészeti alkotásokat illetően, esetükben nincs szükség találgatásokra, asszociációk felfedezésére,**

annál inkább a szövegek művészettörténeti olvasatára. A *Molière nagykanállal eszik* kezdőképében kép és textus médiumát kapcsolja össze, amikor Jean Hégésippe Vetter *Molière reçu par Louis XIV* című festményének (1864) (4. ábra) konkrét képi aposztrofálásával vezeti fel az írás körülményeit, hiszen a szövegben az alkotáson látottak elevenednek meg tulajdonképpen a kép mögötti történetet megírásával.

„Jean Hégésippe Vetter-nek van egy festménye, amely genre-képnek készült, de történelmi is beválik. Tárnya: XIV. Lajos és Molière együtt ebédelnek. (Persze a király asztalánál.) Előttük és mögöttük mintegy huszonöt figura, mind a Molière alkotásai, az ő vigjátékaiból valók. Mintha azt akarná mondani a piktor, hogy e két kiválóság közül a költő a nagyobb úr, mert vele tartanak, akiket teremtett. S a király egyedül van... Ezek az alakok a nagy vigjátékíró halhatatlanságát hirdetik már az életében, a királyét majd csak később állapítja meg a Történelem” (Milkó, 1928: 7).

Az ilyen jellegű képi elbeszélés vagy megidézés alkalmával a szöveg olvasásának legideálisabb formája, ha mellette a képet is szemléljük. A fentiekben vázolt példa esetében, mivel a festmény reprodukciója nem látható az olvasással egy időben, Milkó annak leírásával pótolja a vizuális élményt. Az idézett szövegrész a képzőművészet médiumának bevonásával túlmutat önmagán, mely megfelelő esetben felidézi a verbálisan hivatko-



4. ábra: Jean Hégésippe Vetter: *Molière reçu par Louis XIV* (1864)

zott tárgyat a befogadóban. Viszont más alkalmakkor Milkó az olvasó ismeretében bízva mindössze utal bizonyos, intertextuálisan megnyíló művekre, ahogy teszi az *Eveline választban*, melyben Raffaello Sanzio *Madonna della Seggiola* festménye (1513–1514) (5. ábra) idéződik meg pár pillanat erejéig. Hozzá kell tenni, hogy ezen alkotáshoz nem járul kiemelt rendeltetés, a szövegtér vizuális kellékeként tűnik fel azon epizódban, amikor a novella hősnője, Eveline a „Vallást s egyben a Művészetet” képviselő festmény másolata előtt imádkozik, és kér segítséget, hogy választani tudjon két kéréje között (Milkó, 1924b: 51). Emiatt a történet szempontjából elegendőnek bizonyul a befogadónak nyújtott röpké utalás is, amely inkább a szöveg jelentésstruktúrájának kialakításában játszik szerepet abban a tekintetben, hogy a reneszánsz alapokon nyugvó szentképek ábrázolási szokásait, illetve a hozzájuk fűződő vallási áhítatot idézi meg.

Szegedy-Maszák Mihály a társművészetek irodalmi alkotásokban való szerepeltetésének tárgyalását Gérard Genette két alapvető megkülönböztetésének, az említés és a használat fogalmának tisztázásával kezdi a *Szó, kép, zene című kötetében. Magyarázata szerint az említés a művészetek gyengébb kapcsolatát feltételezi*, mely a fenti, *Eveline választ* novellában remekül érvényre jut. A használat ehhez képest az intermedialitás erőteljesebb, akár központi szerepet játszó megnyilvánulásként értelmezhető (Szegedy-Maszák, 2007: 155). Milkó két írásában, nagyobb hangsúlyt kapva, éppen a különböző képzőművészeti alkotásokra való hivatkozásokkal vezeti be vagy jellemzi egy-egy karakterét,



5. ábra: Raffaello Sanzio:
Madonna della Seggiola (1513–1514)

amely szerepeltetések így használatnak tekinthetőek. A *Forradalom előtt történetének főalakja*, Marie Antoinette testvérének, József császárnak a következőket mondja: „Néha nagyon boldognak érzem magam, máskor meg azt hiszem, jobb lett volna nem születnem, vagy ha már születtem, jobb lett volna pásztorlánynak lennem, olyannak, aminőket *Boucher*-nek a képein látni” (Milkó, 1928: 79).

A fentiekben is tapasztaltak esetében a fikción kívül létező, szóba hozott festmények nem figyelhetőek meg közvetlenül, hanem kizárólag csak az emléképeket előhívó belső látás számára válnak hozzáférhetővé (Orosz, 2003: 158). A *Forradalom előtt*ben idézett, képi hivatkozás értelmezéséhez szintén ismernünk kell François Boucher alkotásait ahhoz, hogy az elbeszélés alakját vizuálisan a képen látható alakokkal tudjuk azonosítani, hiszen e nélkül az utalás nem éri el tervezett célját. Boucher életművéből jól kitűnik, hogy kedvelt témájaként, egy egész sorozatnyi, idealisztikus jeleneteket ábrázoló olajfestményén pásztorlány alakokat festett meg (6–9. ábra).



6. ábra: François Boucher:
Un automne pastoral (1749)



7. ábra: François Boucher: *Un été pastoral avec un joueur de cornemuse* (1749)



8. ábra: François Boucher:
L'Aimable Pastorale (1762)



9. ábra: François Boucher:
La Jardinière endormie (1762)

Ezt a narrációs stratégiát, a vizuális és verbális kifejezőmód érintkezését alkalmazva kerül beépítésre *A költő és a halál* írásába a költő előtt megjelenő Halál perszifikációja is, ki kinézetében szintén képzőművészeti alkotásokon, pontosabban Kacziány Ödön egytónusú kompozícióin (10–13. ábra) látottak alapján elevenedik meg. Kacziányról Ninkov Kovačev Olga jegyzi a tényt, hogy egész életművében, leszámítva életképeit, leginkább a halál kötötte le a figyelmét. Képeit a vad, világvégét jósoló színek, a gomolygó felhők és a kietlen tájak jellemzik, kedvenc alakjaként pedig a századforduló emblematikájának egyik fő elemének számító kaszás halál tűnik fel (Ninkov Kovačev, 2010: 61). A képzőművész említett képein a Halált megtestesítő figura egymaga, többnyire lovon ülve és sötét lepelbe burkolózva, a kezében hatalmas kaszával szerepel. Az arcvonásai elmosódtak és kivehetetlenek, annak titokzatosságát és fenyegető jellegét tovább növelve. Milkó Kacziány Halál-ábrázolásnak megfelelően idézi meg ekphrasztikusan a saját fikciós alakját. A drámai hatás fokozása érdekében, mely ugyanakkor a reprodukció hiánya miatt a festmény helyettesítését is szolgálja, a jelzett szövegrészben a következő, vizualitást pótló ismertetőt közli: „De amint látja, ide elegáns módon állítottam be. Közöséges nyárspolgároknál és egyéb

szürke halandóknál gyalokszerrel szoktam megjelenni a kaszámat suhogtatva, – önt, poétát, megbecsültem azzal, hogy lovon nyargaltam be, ahogy egyszer Kacziány megfestett, s a kaszámat eldugtam a köpönyegem alá” (Milkó, 1924c: 16).



10. ábra: Kacziány Ödön: *Mors eques*
(1900–1903 között)



11. ábra: Kacziány Ödön: *A vándorló halál*
(1911)



12. ábra: Kacziány Ödön: *Pallida Mors*
(1906)

A fenti novellákból látszik, hogy Milkó fikción kívül létező képi utalásait hol illusztratív, hol helyzetteremtő formában vonja bele műveibe, amelyek számbavételét követően az is kitűnik, hogy a szöveg médiumában működő, szó és kép érintkezések hatásfoka a szükséges ismeretek vagy leírás hiányában csakis alacsony szinten mozoghat.

Kosztolányi Édes Annájában a regényidő pontos kijelölése mellett az adott történelmi időszakot a szövegtérben jelenlévő vagy éppen hiányzó vizuális alkotások is aktivizálják. „Sehol egy függöny, egy festmény. A kopár falakon csak a feszület, melyet férje tiltakozása ellenére sem engedett levenni, meg a pohárszék mellett az a fotográfia, mely Piroskát ábrázolja, egyetlen hatéves kislányát, aki gyertyák, virágok közt fekszik a ravatalon.” – ismerjük meg Vizyék díszítőelemektől mentes lakását a regény első fejezeteiből (Kosztolányi, 2007:



13. ábra: Kacziány Ödön: *A háború aratója a Dardanelláknál* (1917)



14. ábra: Berény Róbert: *Fegyverbe! Fegyverbe!* (1919)

33), mely háttérben az uralmon lévő politika elvárásait érzékelhetjük. A proletárdiktatúra bukásával egy nappal korábban kezdetét vevő események ismertetésekor tűnik fel a Tanácsköztársaság ikonikus, *Fegyverbe! Fegyverbe!* című plakátjának (1919) (14. ábra) leírása, melyet Víz Kornél a politikai hatalomváltásról való értesülése után, felfokozott érzelmi állapotában vesz szemügyre. A hirtelen bekövetkezett változások jelképes hírnökévé az időjárás válik: „Felhő sehol. Álmos levegő nehezedett mindenre, mint nyári zivatarok kitörése előtt” (Kosztolányi, 2007: 13–14). A kormány lemondásáról szóló, friss híreket az emberek az utcán kis csoportokban, suttogva tárgyalják. Víz a hangosan kifejezett örömszavai után attól tart, hogy felelősségre fogják vonni. Ekkor lép be a szövegbe a politikai jellegű, toborzó plakáton ábrázoltak vizuális elbeszélése, melyen a férfi tekintete csak az után tud hosszabb ideig elidőzni, hogy az érvényét veszti: „ezt ordította: *Fegyverbe, fegyverbe!*, az a vad, örült matróz, aki egy lobogót rázott hihetetlen lendülettel, egészen összeolvadva vele, s úgy kitátotta csontos száját, mintha el akarta volna nyelni a világot. / Víz sokszor elment e falragasz mellett, de igazán sohase merete megnézni. Űgyszólván most nézte meg először nyugodtan, káprázás nélkül, ahogy a leáldozó napot nézzük meg, mely már nem sérti szemünket” (Kosztolányi, 2007: 14).

Az irodalmi művek vizuális intertextusainak azonosítása azonban nem mindig bizonyul egyszerű feladatnak. Csáth a *Palincsay* novellájában röviden megemlíti négy, a narrátor által „érdekes és gondolkodásra keltőnek” titulált képet: a *Ganümedész elrablását*, a *Téli szánkázást*, a *Szarvasvadászatot* és a *Velencei éjt* (Csáth, 1994: 393–394). Ám azokat a képleírások híján nem lehet egyértelműen létező festményekhez kötni, meg lehet, hogy nincs is valós megfelelőjük. Így az sem állítható biztosan, hogy a *Ganümedész elrablása*



15. ábra: Rembrandt: *Ganymed in den Fängen des Adlers* (1635)

Rembrandt azonos címet viselő alkotását (15. ábra) idézi-e meg. A képek címeinek általánossága miatt nem konstataálható egy konkrét alkotáshoz fűződő referencia, hiszen azok a képi megfeleltetés több lehetőségét is felvetik.

A fikción belüli képek a fikción belül/keresztül keletkeznek, mivel esetükben olyan festők műveiről van szó, akik szereplőként a fiktív világhoz tartoznak, alkotásaik révén vannak benne jelen. – foglalja össze Orosz Magdolna a narratív diszkurzusban megjelenő képi utalások második nagy csoportjának jellemzőit (Orosz, 2003: 186). E típus több megmutatkozási formát is ölthet. Tematikus elemként funkcionálhat, ezáltal a „fiktív kép és többnyire a képpel kapcsolatban álló fiktív művészfigura felbukkanása alkalmat adhat arra, hogy a művészi áb-

rázolás kérdései és nehézségei metasíkon, de egyúttal a fikción belül kerüljenek elő” (Orosz, 2003: 187). A vizsgált írók szövegeiben több alkalommal találkozhatunk – központi vagy mellékszereplőként – festőkkel, például Milkó Izidor *Téli Tájékp* írásában; valamint Csáth Géza novellahőseivel a *Palincsay*ban és a *Pán halálában*. Milkó valós festőművészeket idéz meg a már előzőekben elemzett két, da Vinci alakját tematizáló novellájában: a *Lionardo és Giocondában* és *A legszebb portréban*, illetve a *Légyott* szövegében hivatkozási pontul két magyar származású, elsősorban portréképeikről ismert művész: László Fülöp⁷ és Szenes Fülöp⁸ neve tűnik fel (Milkó, 1924b: 112). A felsorolt művész karakterek mellett megjelennek szobrászok is, többek között Kosztolányi Dezső *Károly apja* és Csáth Géza *Nagy Balázs – Kis Balázs* műveiben. Továbbá megemlíthető Csáth *Souvenir* című, életrajzi vonatkozásokat magába rejtő szövege is, melyben az elbeszélő régi ismerőse, Bulcsu Pál a gimnáziumi évei alatt művésznek, festőnek készül: „Eleven, bátor és mozgékony fiú voltam akkor. Állandóan az élet külső valósága foglalkoztatott. Minden percemet egy örömteli csodálkozásban életem át. Festőnek készültem. Rajzoltam, festettem, és mintáztam. A színek, a formák, a vonalak folytonos elragadtatásban és izgalomban tartottak. Délutánonként, a gimnáziumból hazaérkezve megozsonnáztam. Utána minden erőmet megfeszítve, egy óra alatt végeztem a tanulnivalókkal. Mindezt azért, hogy elővehessem a vázlatkönyvem, a festékeimet, s gondtalanul mulathassak velök. Bennök, velök éltem késő estig. Soha többé nem fogom olyan szépségnek, egyszerűnek látni az életet. Milyen boldogan feküdtem ágyba esténként! Nem annak örültem, hogy nagy művész leszek valaha, hanem meg voltam elégedve mindennel, ahogy folyt az életem, amit rajzoltam...” (Csáth, 1994: 451).

A fent megnevezett, fikciós művész karakterekkel kapcsolatban figyelemre méltó tény, hogy többnyire olyan megrekedt, kiábrándult emberek, akik nem tudnak a tehetségüknek megfelelő életet élni, s nem kapnak a környezetüktől elismerést. Egyetlen kivételként Csáth *Nagy Balázs – Kis Balázs* novellájában szereplő édesapa, Áldori Balázs szobrászművész nevezhető meg. A szobrász munkásságát gyermekei szemszögén keresztül ismerjük meg, akik ismereteiket egy lexikonból és a felnőttek egymás közötti beszélgetésének kihallgatásából szerzik. „Ma kétségtelenül ő a legnagyobb magyar szobrász, nevét az egész világon ösmerik...” – olvassák fel áhítattal a lexikon édesapjukról szóló méltatását egymás után több alkalommal is (Csáth, 1994: 154). Azonban a folytatásból nyilvánvalóvá válik, hogy az írás központjában álló tematika túllép a művész alak tehetségének vitatása kérdésén. A történet inkább a család háttérben meghúzódó tragédiára, az édesapa félrelépéseire és az édesanya szenvedésére irányul, melyet a gyerekek egymás közti ártatlan, a helyzetet nem értő beszélgetése még inkább kihangsúlyoz. Viszont a *Károly apja*, a *Pán halála* és a *Palincsay* novellák vagy teljesen végig követik a művész szereplők végső kiábrándulásához vezető utat, vagy azt az elbeszéléssel párhuzamosan, egy külső megfigyelő szemszögből ismertetik, próbálják megfejteni. Az okok minden esetben valamilyen magánéleti problémából erednek, mely következtében e figurák elveszítik a művészet iránti érdeklődésüket, és képtelenné válnak az alkotásra.

⁷ László Fülöp Elek (1869–1937), születési neve Laub Fülöp, magyar festőművész

⁸ Szenes Fülöp (1863–1944), születési neve Stern Fülöp, magyar festőművész

Csáth a *Pán halálában* a festő és modell között kialakuló intim kapcsolatról ír, melyről maga a festő szemszögéből vall. „Megtaláltuk és megértettük egymást. / Munkatársam volt a festésben. Megmondtam neki, mit akarok festeni. Megértette a szívével, csendesen megcsókolt, én is őt. S festeni kezdtem. / Istennek éreztem magam, mikor ilyenkor az ecsettel kezemben vásznam elé ültem” (Csáth, 1994: 263). A novellában a művész két fikción belül keletkező képe is feltűnik, mint életének két meghatározó emlékének megtestesítői. Az első a szeretett modelljével való megismerkedés jelenetét mutatja be, mely felbukkanása egyúttal a múltidézés is felkínálja: „Egy szép májusi nap találkoztunk először. Ezt a találkozást megfestettem. Színhely a szegényes műterem; szemben egymással a fiatal festő és a szép modell...” (Csáth, 1994: 263). A másik fikciós festmény pedig a művész legjobban sikerült, a novella címében is megidézett alkotás, mely bemutatása által a művészi ábrázolás céljai mögé is bepillantathatunk. A csak textuálisan létező kép verbális leírása által könnyedén vizualizálhatóvá válik az olvasó számára, melyet a görög mitológiai alakhoz járuló attribútumok (kecskeláb, nimfák) hozzárendelése tovább fokoznak: „Azt a szomorú, de szomorúságában is szép jelenetet ábrázolja, midőn Pán, az ókori képzelődés művészistene, a nagy, kecskelábú és nemesarcú szatír meghal. A művészet vele költözik a földről. A naiv mesekor, a képzeletek költői országa. A művészetek boldog hazája. / Ezt akartam avval a képpel elmondani, hogy a művészet egyedüli szép valami, ami tökéletes is a földön. Ezt mondták a sirató nimfák, a növények, a kövek, a halott Pán arca. Az utolsó legszebb jelenet... A föld ábrándvilága távozik innen. / Mindent el tudtam mondani, amit akartam ezen a képen” (Csáth, 1994: 264). Szajbély Mihály a felbukkanó görög isten legendájának motívumát Reviczky Gyula azonos című, a századfordulón igen széleskörű ismeretségek örvendő költeményéhez köti (Szajbély, 2019: 59). A festmény központi szerepet tölt be a szűzsé tematikájában, hiszen előre megjövendöli a festő kiábrándulásához vezető tragédia okát: a múzsa halálát. Az eset utáni művészetvesztés érzését az író ily módon érzékelteti: „Mikor ott feküdt a karjaim között a hófehér párnán, kibomlott, szőke hajával, holtan, éreztem, hogy itt hagy engem a művészetem mozgója is, az ecsetem verőfényes színei elvesznek. El is veszték... / Az én szőke szép Pánom meghalt. Ő volt a Pán, a művészisten, az ábrándos képzeletlény, a szép arcú, szelíd szatír. [...] Aztán jó ideig nem dolgoztam. Mikor már dolgozni tudtam, akkor is sírtam csak az ecsettel. Unalmasak lettek a képeim, mint az újságok mondták” (Csáth, 1994: 264–265).

A fikción belüli képek szorosabb értelmükben válhatnak a történet olyan elemeivé is, amelyek a fiktív cselekmény egyes mozzanatait sűrítve ábrázolják vagy motiválják az eseményeket. „Az ilyen elemek egyik fajtája az »elbeszélés ürügyeül szolgáló kép«: ezek olyan fiktív képek, amelyek kiváltják a cselekmény elmondását azáltal, hogy a fiktív elbeszél világ egyes eseményeit, mozzanatait vagy figuráit bevezetik, és ezzel a fiktív világ egyes tulajdonságaira is előremutatnak” (Orosz, 2003: 190). Milkó egyik írásának, a *Nagy Pali jegyzőkönyve* történetének középpontjába az elbeszélő agglégény két barátjának gyönyörű feleségeihez fűződő vonzalmát állítja, aki nem tud dönteni a férjezett asszonyok között, hogy „melyikükért volna érdemesebb elkárhozni”. Dilemmája során vonásait egy képzeletbeli portrén egyesíti, amely ugyanakkor a novella témáját, a hős döntésképtelenségét

is megvilágítja: „A két nőalak szilüettjei összefolytak a képzelete előtt egy képpé, egyikévé a legszebbeknek, amelyeket valaha látott. (Ekkor írhatta be a noteszébe ezt a mondat: »A festők azért tudnak szebb nőket festeni, mint aminők a világon vannak, mert ők egy portréban egyesítik mindazt a sok szépséget, amelyek a nőismerőseiket díszítik.« Ő is egyesítette a két szépséget.) Az egyiknek fejét odahelyezte gondolatban a másikkal nyakára, aztán emennek derekát amannak a törzsével alkotta egyé. Összegyúrta, gyúrta, olvasztotta, forrasztotta, enyvezte, ragasztotta a két személyt s valami újat, még soha nem látottat, férfiszemnek ismeretlen teremtett belőlük...” (Milkó, 1924b: 35–36).

A bemutatott esetek mellett a fikción belül keletkező képek jelentkezhetnek mint „a konfliktus kiváltói, hordozói, mégpedig abban az értelemben, hogy a kép az elbeszélte történet egyes mozzanatait leképezi vagy kiváltja” (Orosz, 2003: 190–191). Kosztolányi *Aranyárcánny* regényében néhány alkalommal „rápillanthatunk” Novák Antal elhunyt feleségének arcképeire, mely egy alkalommal Hilda perspektívájából válik az olvasó számára is „láthatóvá”: „A szalonban aranyrámában anyja képe lógott, kit »anyuskának« nevezett, s úgy beszélt róla, bizonyos fölületes hangsúllyal, mintha még élne, az árvasága tudata nélkül. / Mindig ez az asszony nézett rá. Koszorúba kötött kis haja, piciny, puha, csöppet lógó melle, arányos termete, piskótakeze s szája, mely kinyílt, mintegy egy másik száj után, lányosnak mutatta, majdnem gyermekesnek. Szeme forrón és mélyen sötétlett, de minden őszinteség nélkül, s szemöldökei az orrtőn összeértek. Fejét, mely, úgy tetszett, magasra polcolt párnákon pihent, hátravetette, s valami távoli felé nézett, az anya és feleség rejtett bánatával” (Kosztolányi, 2008: 54–55). A kép eltérő hatást gyakorol Novákra és Hildára. A lány, aki bálványozza édesanyját, rettenetesnek találja azt: „Valami rajztanár készítette egy fénykép alapján. Hasonlított hozzá, de nem egészen. Egy idegen volt, ki mégis ő. A kontár rajzoló kemény irónijával merevvé tette a szembogarát, azonkívül a ceruzarajzot ki is színezte, úgyhogy az arc örökké pirosan lángolt, mintegy negyvenfokos lázban, a tüdővész tűzrózsáival” (Kosztolányi, 2008: 55). Édesanyját inkább olvasmányai nőalakjaival egyezteteti, „kiknek holdas estéken kezet csókoltak”, míg az édesapa szorongásának fokozójaként rá sem bír tekinteni a képre: „mikor másoknak mutogatta, pár kegyeletes szót szólva a földre sütötte szemét” (Kosztolányi, 2008: 55). A képmegidézésből érzékelhető, hogy az asszony, majd halála után a róla készült festmény egyaránt szimbolikus szerepet tölt be a regény szövegterében, hiszen Novák sorozatos megszegényítéseinek egyik kezdeti, súlyponti eleme a felesége hűtlenségéhez kötődik. Nem elég büntetés a tanár számára, hogy lánya mind kinézetében, mind mentalitásában egyre inkább az anyjához hasonlítottá válik, az éveken át a falon függő portré a cselekmény múltbéli történéseinek állandó emlékeztetőjeként is szolgál. A nő nemcsak feleségként, hanem szülőként sem volt igazi társa, aki még megfestett alakjában is semmibe veszi, s szabadulni kíván tőle: „Ez a kép azonban most se nézett szemébe, más, érdekesebb tájakra tekintett. Úgy látszott, hogy rab a keret aranylécei között, és még mindig kifelé vágyakozik ebből a polgári otthonból” (Kosztolányi, 2008: 103). A férfi tekintete mégis a képre téved a lányával való veszekedését követően, mintegy „tanácsot kérve a halott hitvestől”. A portré ugyanakkor előremutató és sejtető funkciót is hordoz a bekövetkezendő tragédiával kapcsolatban. „Minden apró

mozzanat voltaképp egyetlen célnak van alárendelve: motiválja, magyarázza és hitelessé teszi Novák Antal elkerülhetetlen tragédiáját.” – mutat rá Rónay László a mű epizódjainak mozaikszerű illeszkedésére (Rónay, 1976: 62). Bence Erika Novák férji szerepének kudarcélményét az öngyilkossággal végződő lelki összeomlás első lépcsőfokának nevezi, mely végül apaként és tanárként is elszenvedett nevelői kudarcjaival tetőződik be (Bence, 2014: 9). Habár meg kell említeni, hogy Utasi Csaba *Aranysárkány* interpretációja szerint a tanár önkezű halálát nem feltétlenül a megszegyenítései okozzák. Kiindulópontul a regény alapkonfliktusának általánosan ismert közhelyét idézi, mely abból a felismerésből ered, hogy „az ember végsőig kiszolgáltatott és tehetetlen a világ gonoszságaival szemben; Novák Antal nem tud kibékülni szegyeivel, belehal a csapásokba, melyeket a sárszegi senkiházi alakok társasága rámer” (Utasi, 1994: 27). Viszont végső konklúziójában a tanár megaláztatásaival párhuzamos eszmevesztésére hívja fel a figyelmet, míg végül a szereplő „minden »földi igazságot«-ot szánalmasnak talál, az általa elképzelt rend teljes mértékben visszájára fordul tudatában, s a totális, fokozhatatlan viszonylagosság rémképe mindennemű pozitív bizonyosság irányában lezárja előtte az utat” (Utasi, 1994: 31).

Orosz Magdolna a fikción belül keletkező képek tipológiájának tárgyalását végezgetül egy újszerű intertextuális összefüggés lehetőségének a felvetésével zárnám. Kosztolányi első novelláskötetében megjelent, *Valaki áll a küszöbön* novellájának „életre kelt”, fikciós, női festménye alapján az általa évekkel később, 1921-ben lefordított, Oscar Wilde *Dorian Gray arcképe* című regény fiktív festményére asszociálhatunk. A művek ilyen jellegű összekapcsolhatóságának alátámasztására nem lehet olyan filológiai adalékkal szolgálni, amely egyértelműen igazolná, hogy ez az egybeesés szerepet játszott a novella megírásában. A köztük felállítható referenciát minden esetre lehetővé teszi Kosztolányi Babits Mihálynak szóló, 1906. április 4-én keltezett levele, melyben említést tesz arról, hogy a kérdéses kötetet megvásárolta (Kosztolányi, 1998: 108).

Felhasznált irodalom

- Bal, Mieke (1998): Látvány és narratíva egyensúlya. Fordította: Hartvig Gabriella. In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák I. Képleírás, képi elbeszélés*. Budapest: Kijárat Kiadó, 155–182.
- Bence Erika (2014): A nevelés és a fegyelmezés csődje. (Kosztolányi Dezső: *Aranysárkány*). *Képzés és gyakorlat*, 12 (1–2): 5–22.
- Csáth Géza (1994): *Mesék, amelyek rosszul végződnek. Összegyűjtött novellák*. Szerkesztette és sajtó alá rendezte: Szajbély Mihály. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- Dánél Mónika (2002): Szöveg és kép viszonyában. Az intertextualitás szerepe két orosz hasonmás történetben. In: Pethő Ágnes (szerk.): *Képvitelek. Tanulmányok az intermedialitás tárgyköréből*. Kolozsvár: Scientia Kiadó, 125–144.
- Horváth Futó Hargita (2009): *Iskola-narratívák. Térpoétikai megközelítés*. Újvidék: Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar.

- Kibédi Varga Áron (1993): Vizuális argumentáció és vizuális narrativitás. *Athenaeum*, 1 (4): 166–179.
- Kibédi Varga Áron (1997): A szó-és-kép viszonyok leírásának ismérvei. Fordította: Somlyó Bálint. In: Bacsó Béla (szerk.): *Kép – fenomén – valóság*. Budapest: Kijárat Kiadó, 300–320.
- Kis Petronella (2019): A medializált zenei elbeszélés érzékelési tapasztalata. A novellába ágyazott opera áthallásai. In: Fogarasi György – Tóth Ákos (szerk.): *Szövegek között 21*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék, 138–160.
- Kosztolányi Dezső (1998): *Levelek – Naplók*. Egybegyűjtötte, sajtó alá rendezte és a jegyzeteket írta: Réz Pál. A naplót sajtó alá rendezte: Kelevéz Ágnes és Kovács Ida. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kosztolányi Dezső (2007): Édes Anna. Törökbálint: Akkord Kiadó.
- Kosztolányi Dezső (2008): *Aranysárkány*. Törökbálint: Akkord Kiadó.
- Megyasza Kinga (2002): Hipotipózis és képleírás Heinrich von Kleist Friedrich von Homburg herceg című drámájában. In: Pethő Ágnes (szerk.): *Képatvitelek. Tanulmányok az intermedialitás tárgyköréből*. Kolozsvár: Scientia Kiadó, 145–164.
- Milkó Izidor (1897): *Mosoly. Húsz vidám történet*. Budapest: Singer és Wolfner.
- Milkó Izidor (1924a): *Firenzei eset és egyéb elbeszélések*. Szabadka: Minerva.
- Milkó Izidor (1924b): *Asszonyok. Novellák és más írások*. Szabadka: Minerva.
- Milkó Izidor (1924c): *Írók és könyvek. Novellák és tárcák*. Szabadka: Minerva.
- Milkó Izidor (1928): *Ketten. Képek, jelenetek*. Szabadka: Minerva.
- Ninkov Kovačev, Olga (2010): A Nemzeti Szalon első szabadkai tárlata és Csáth. *Létiünk*, 40 (3): 49–69.
- Orosz Magdolna (2003): Kép és képiség az elbeszélő diszkurzusban. In: *Az elbeszélés fonala. Narráció, intertextualitás, intermedialitás*. Budapest: Gondolat Kiadó Kör, 145–201.
- Rónay László (1976): Kosztolányi Dezső nagy regényei. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 80 (1): 54–71.
- Szajbély Mihály (2019): *Csáth Géza élete és munkái. Régimódi monográfia*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- Szegedy-Maszák Mihály (2007): *Szó, kép, zene. A művészetek összehasonlító vizsgálata*. Pozsony: Kalligram Kiadó.
- Utasi Csaba (1994): A bizonyosságtól a viszonylagossáig – az *Aranysárkány*. In: *Vér és sebek. Tanulmányok, kritikák*. Újvidék: Forum Könyvkiadó, 26–32.
- Wolf, Werner (2008): Intermedialität. In: Nünning, Ansgar: *Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. 4. aktualisierte und erweiterte Auflage*. Stuttgart: Metzler, 327–328.

ÖSSZEFOGLALÓ

Petőfi Sándor *A hóhér kötele* című regényét biblioterápiás szemmel olvasom mint expresszív írást. A regény szimbólumrendszere a keletkezését megelőző egy év döntő jelentőségű élményvilágából táplálkozik, elsősorban a Csapó Etelke 1845. január 7-i halála körülményeinek tragikus emlékét örökíti meg. Petőfi meglátásom szerint ösztönösen alkalmazta a Pennebaker–Evans által kidolgozott érzelmkifejező írásmódot, hogy az 1846 elején lezáruló élményciklusnak poétikai formát adjon, megteremtve a sorssal és idővel pörölő zseni romantikus önművét.

ABSTRACT

I read Sándor Petőfi's novel *A hóhér kötele* with a bibliotherapy eye as an expressive writing. The symbol system of the novel go back to the crucial experiences of the year before the novel was created, primarily it perpetuates the tragic memory of the circumstances of Etelke Csapó's death on January 7, 1845. In my opinion, Petőfi instinctively applied the writing style of emotional writing created by Pennebaker–Evans in order to give a poetic form to the cycle of experiences that ended at the beginning of 1846, creating a romantic self-portrait of a genius struggling against fate and time.



HAMVAS LEVENTE PÉTER

Pesti Mozi moztörténeti kiállítás és klub – Hernád Ház, Budapest
Doktorandusz, Pécsi
Tudományegyetem
hamvaspeter@gmail.com

IDŐVISSZAPERLÉS. PETŐFI SÁNDOR A HÓHÉR KÖTELE CÍMŰ REGÉNYE MINT EXPRESSZÍV ÍRÁS

*FLASHBACK. SÁNDOR PETŐFI'S A HÓHÉR KÖTELE
AS EXPRESSIVE WRITING*

Biblioterápia és irodalomtudomány

Tanulmányomban a biblioterápiás megközelítés irodalomtudományi alkalmazását kívánom szemléltetni Petőfi Sándor *A hóhér kötele* című regénye keletkezéstörténeti hátterének vizsgálatával. E művet egy önreflexív alkotói karakter megnyilatkozásaként értelmezem, de nem pszichobiográfiát írok abban az értelemben, ahogyan Kőváry Zoltán ezt a fogalmat használja. Nem fogok pszichológiai kijelentéseket tenni a szerzőről mint az elemzendő mű kapcsán megragadható ágensről. A Kőváry Zoltán által idézett Dilthey hermeneutikai értelmezését követve a Petőfi-életmű e sajátosság és műfaji tekintetben egyedi darabját mint az alkotói individuáció kifejeződését vizsgálom. (Kőváry, 2014: 108, Dilthey, 1974)

A hóhér kötele című regényt úgy értelmezem, mint a biblioterápiás csoportfoglalkozásokon szokásos kreatív írásos feladatokat. Ilyenkor elsősorban nem az esztétikai forma, a nyelvi megkonstruáltság áll a vizsgálat középpontjában, hanem az énteremtő megnyilatkozás tudattalan háttere. Tisztában vagyok azzal, hogy a kivételes alkotók esetén ezek a határok elmosódnak. A zseni szinte közvetlenül fér hozzá belső világához, ezért van az, hogy a nagy írók mind ugyanarról az örök, archetipikus emberi tartalomról beszélnek. Egyediségük ugyanakkor a feltalált nyelvben rejlik, amellyel újratерemtik önarcképüket, Bókay Antal József Attila poétikai stratégiájára alkalmazott kifejezésével élve, *poétikai sorstörténetüket*. (Bókay, 2003: 11) Petőfi esetén ez a sorstörténet az 1844. eleje és 1845. eleje közti egy év életanyagát, vagyis a névtelenségből és nélkülözésből az országos hírnévre jutás, nemkülönben az első nagy szerelmi tragédia hónapjainak élményvilágát, mindenekeelőtt Csapó Etelke 1845. január 7-én tragikus hirtelenséggel bekövetkezett halálát feldolgozó poétikai kísérletekben ragadható meg.

Az alábbiakban az ezt az időszakot lezáró, 1846 elején keletkezett *A hóhér kötele* című regényt az 1844 végén íródott és az irodalmi beérkezés csúcspontját jelölő *János vitéz* című elbeszélő költemény párdarabjaként fogom olvasni annak érdekében, hogy érzékelhetővé váljon, a költő miképpen értelmezte újra korábbi alkotói korszakának életrajzi-művészi tényeit; továbbá, hogy ez a poétikai koncepció miképpen illeszkedik a sorssal küzdő zseni tudatosan megalkotott, romantikus költői identitásához.

Kifelé haladó keretezés: A János vitéztől A hóhér köteléig

Az összehasonlításra a két alkotás szembevetendő párhuzamosságai adnak okot. Mindkét műben jelentős szerepet kap egy leány halála. A *János vitéz*ben az Iluska sírjáról nőtt rózsza az élet vizébe vetve Iluskává lesz Tündérorszámban, míg a regényben egy Róza nevű lány lesz az, aki vízbe öli magát szerelmi bánatában. A *János vitéz* központi motívuma a névcse-re, amikor a mű közepén, a XIII-ik énekben a francia király Kukoricza Jancsit János vitézzé kereszteli, és ugyanezt teszi *A hóhér kötele* főszereplője, Andorlaci Máté a saját szolgájával, amikor hűséges Jancsiját átnevezi Jánossá. A szakirodalom felfigyelt arra, hogy a *János vitéz* egyik poétikai sajátossága az, hogy a közkeletű metaforikus kifejezések a mű egy későbbi pontján – Szilágyi Márton szavaival – „fabuláris értelemben,” a „cselekvény szintjén” visszaíródnak a mű fiktív valóságába. Ilyen „elevenné váló köznyelvi metafora” a már említett rózsza. (Szilágyi, 2021: 79, 82.) Ez a két elemzett mű viszonyában is igaz. A regény címűül szolgáló *hóhérekötél*, amely a regény legvégén a maga anyagi valóságában mint a bosszú eszköze jut kitüntetett szerephez, előfordul a *János vitéz*ben is, amikor a nyáját széteresztő Jancsit gazdája e szavakkal átkozza: „Sohase kerüld ki a hóhérekötélet!” (Petőfi, 2001: 248)

Itt a *metalepszis*nek, ami az elbeszélő művekben megfigyelhető „szintváltás, a keretek hierarchiájának megbontása,” (Kálmán, 2007: 204) egy olyan fajtájával találkozunk, amikor – Kálmán C. György megfogalmazása szerint – „»kifelé« haladunk a keretezésben, túl a művön magán; amikor a mű egy másik mű révén kereteződik be.” Kálmán C. György az intertextualitást is potenciális metalepszisnek tekinti, de lábjegyzetben hozzáteszi: „Feltéve persze, hogy az irodalmi szöveget egyedi és egyszeri, zárt határokkal rendelkező egységnek tekintjük – ami nem az egyetlen lehetséges elgondolás.” (Kálmán, 2007: 207)

A mi esetünkre is érvényes meglátás ez, amennyiben az ellentéteket összetartozó pároknak tekintjük. *A hóhér kötele* és a *János vitéz* közt nemcsak hasonlóságokat figyelhetünk meg, de éles ellentéteket is. Ha a két mű elbeszélői hangját, világképét, cselekményének végkimenetelét nézzük, *A hóhér kötele* mintha csak a *János vitéz* sötét tónusú, prózai ellenpárjaként született volna meg.

János vitéz és a csillagok: fényszimbolika

Kukoricza Jancsi névtelen hősből lesz Tündérorság fejedelme. Szerelme, Iluska ugyan meghal, mire Franciaországból immár János vitézként hazatér, de a lány sírjáról letépett rózsza a Tündérorszámban található élet vizébe dobva feltámasztja Iluskát. Hogy János vitéz

igazi naphérosz, ahhoz nem férhet kétség. Vándorlásainak sora akkor veszi kezdetét, amikor a nap a zeniten tartózkodik és „tüzesen süt le az ég tetejéről”, azaz vélhetően Szent Iván napján, június 24-én, a nyári napforduló idején. Ezidőtájt látható az égen a szép Atair vagy Altair csillag a Sas csillagképben, amit az alföldi pásztorhagyomány Tévelygő juhásznak nevezett. (Kálmány, 1893: 10). Útja végén az örök tavasz országába érkezik meg, valószínűleg a tavaszi napéjegyenlőség időpontjában, március 21-én (1844-ben és 1845-ben ez március 20-ra esett). Az emberi élet egyetemes körforgását szimbolizálva, az újjászületést megjelenítve ez az utazás éppen kilenc hónapot ad ki, ami Jancsi és Iluska patakparti csókját is erotikus jelentéstöbblettel gazdagítja. Az örök tavasz országa Tündérország. Ez bizonyára a Kis Medve vagy Kisgöncöl csillagkép, mely az északi égbolt közepét, a Sarkcsillagot is magába foglalja, népi neve *Tündéraszony palotája*. (Lugossy, 1855: 62, Toroczkai-Wigand, 1988: 17, 36) A történet kozmikus időben a nyári napfordulótól a tavaszi napéjegyenlőségig, az emberi életre vetítve a fogantatástól a születésig ível, míg térben a magyar falutól a csillagos égbolt közepéig terjed jelképi értelemben.

A hetedik égben: a sötétség tartománya

A *hóhér kötele* hasonló szimbolikát mutat, csak ellentétes módon. Andorlaci Máté, a regény főhőse, igazi szaturnikus figura. Amikor élettörténetét lejegyzi, már öreg ember, aki remeteként tengeti életét, melynek hosszú idő óta egyetlen értelme a bosszú. Fiatalon, huszonkét éves korában barátja, Ternyei Boldizsár elszereti Róza nevű kedvesét, amiért ő elnyeri a gazdag Ternyei minden vagyonát kártyán, amaz viszont akasztófára juttatja Andorlaci Bálint nevű fiát, amit Andorlaci végül azzal bosszul meg, hogy a Ternyeitől elnyert pénzből kártyára, pazarlásra szoktatja annak unokáját, aki végül arra a kötélre akasztja föl magát, amelyen Andorlaci fia is függött valamikor. A kötél Szaturnusz attribútumai közé tartozik. (Jankovics, 1997: 26.)

Andorlaci élete történetének lejegyzésekor „hetven éves”. Huszonkét évesen szerelmétől barátjához sietve úgy fogalmaz, hogy a „hetedik égben járt” az imént. A hetes szám ismét a szaturnuszi vonást erősíti, hiszen ez a bolygó a planéták közt hagyományosan a legkülső, hetedik szférában mozog. Szintén szaturnuszi vonás a remeteség, az öregség, de Szaturnusz sok más tekintetben is a Nap ellenlábasa, ellenpárja. Mivel 29 év alatt járja körbe az állatövet, vagyis annyi év alatt, ahány nap telik el újholdtól újholdig, ugyanazt az éjszakai minőséget képviseli, mint a Hold. Érdekesség, hogy a Hold 27 nap alatt kerüli meg a Földet, és mind a *János vitéz*, mind pedig a *hóhér kötele* fejezeteinek száma is ennyi.

Amennyiben a nevek szimbolikájából indulunk ki, a regény Csapó Etelke halálának időszakát is felidézheti. Andorlaci fiát Bálintnak hívják, márpedig mindazon szokások, melyek újabban angolszász hatásra a február 14-i Valentin, vagyis Bálint napján nálunk is divatba jöttek, valaha a bajorországi Passau Szent Bálint január 7-i ünnepéhez, közelebbről a farsang kezdetéhez kapcsolódtak. (Jankovics, 1997: 68) Bálint születéséről Ternyei Boldizsár ad hírt a násznép előtt, amikor Andorlaci és Róza a templomba indul, így hi-

úsítja meg esküvőjüket, mert szemet vetett Rózára. Andorlaki párbajra hívja Ternyeit az akasztófa mellett, de megsebesül, vére befesti a havat, innen tudni, hogy a párbaj egy téli napon esett meg. És onnan, hogy Máté később hiába próbálja vízbe vetni magát kétségbeesésében, az be van fagyva. Lábadozása közben keresi fel még egyszer, utoljára kedvese, aki megbánva, hogy közben feleségül ment Ternyeihez, vízbe veti magát és meghal. Bálint születése és Róza halála közt tehát eltelik bizonyos idő, de ugyanabban az évben vagyunk, a két barát huszonnégy éves. Azaz itt is feltűnőek az életrajzi párhuzamok: Petőfi is huszonnégy éves volt, amikor Etelke 1845. január 7-én elhunyt. A lány halálát keretezte a karácsonyi ünnepkör (és hagyományosan a bőjt) lezárulta és a farsang beköszönte.

Szembetűnő az is, hogy Andorlaki Máté legádázabb ellensége (egykori barátja), Ternyei Boldizsár, valamint leghűbb társa és ivócimborája, a korhely Hiripi Gáspár keresztnéve egyaránt a Háromkirályok egyikét jelöli, akiknek ünnepét köztudottan vízkeresztkor, január 6-án tartja az egyház. Boldizsár fekete, ő a „szerecsen” király, ami illik a szaturnuszi barátsághoz, a pusztító, Fekete Nap aspektushoz. Ellenben Hiripi Gáspár alakjának életrajzi jelentőségére már Zilahy Károly is felhívta a figyelmet Petőfi-életrajzában. Szerinte „magát rajzolta le” benne a költő. (Zilahy, 1864: 85.)

Újabban Szilágyi Márton figyelt fel e figura metaleptikus szerepére. Gvadányi *Egy falusi nótáriusában* mint cigány muzsikusként fordul elő, de itt ő maga lesz nótárius, aki folyton Gvadányit, kedvenc költőjét idézi, ami Zilahy véleményét látszik támogatni, hiszen a Pest utcáin 1844 őszétől jó fél éven át Csokonai-mentében grasszáló fiatal segédszerkesztő Petőfit a pesti polgárok „peleskei nótáriusnak” csúfolták. (Hatvany, 1967: 589–592)

Az irodalmi mű mint érzelmkifejező írás

Ha mármint feltesszük a kérdést, hogy hol húzódik az irodalmi művek határa, akkor nemcsak mű és mű viszonylatában, de fikció és valóság, külső és belső világunk tekintetében is érvényes a kérdés. Jogosságát igazolhatja *A hóhér kötele* könyörtelen, megbocsátást nélkülöző világa, mely az elfojtott, tudattalan érzelmeket feldolgozó álmok amorálisát idézi. Éppen ezért *A hóhér kötele* nemcsak válságterméknek, stílusparódiának, a romantikus groteszk lehetőségeivel való játéknak tekinthető, de a Szilágyi Márton által tételezett „többféle olvasási beállítódáshoz is alkalmazkodó, nyitott szöveg” (Szilágyi, 2021: 106) megengedi azt is, hogy a traumafeldolgozó, érzelmkifejező írás ösztönös megnyilvánulásaként olvassuk. Martinkó András szavaival „a regény hősei megannyi Petőfi-arcok, vagy inkább Petőfi-érzésállapotok.” (Martinkó, 1965: 169)

A biblioterápiában gyakran alkalmazott érzelmkifejező írás lényege abban áll, hogy a kliensnek élete legtraumatikusabb élményét őszintén kell feltárnia és kapcsolatba hoznia élete más részeivel – gyermekkorával, szüleivel, barátaival, szerelmeivel –, valamint azzal, hogy ki volt a múltban, most kicsoda és ki akar lenni a jövőben. A kutatások azt mutatják, hogy akik titkolják traumáikat, rosszabb helyzetbe kerülnek, míg azok, akik képesek az érzelmkifejező írást kitartóan gyakorolni, jelentős javulást tapasztalnak. (Pennebaker–

Evans, 2018: 17, 21) Egy költő számára evidens módon adódik a traumafeldolgozó írás lehetősége, de nagy a veszélye annak, hogy a poétikai kísérletezéseket, a személyes élettények költői megformálását, amennyiben tragikus eseményhez kötődnek, a gyógyító írás kategóriájába soroljuk. Milyen érvek szólnak amellett, hogy a regény több pusztán tudatos irodalmi portréteremtésnél? Érdemes a keletkezéstörténet körülményeit közelebről szemügyre venni.

Keletkezéstörténeti kérdések

Hogy Petőfi mikor írta *A hóhér kötelét*, arra nézve pontos adataink nincsenek, de az ismert életrajzi tényekből az 1846. január 16. és február 20. közti időszakra következett a szakirodalom, amikor a költő egy hónapra szüleihez vonult vissza Szalkszentmártonba. (Kerényi, 2008: 209) Ekkor már túl volt a Berta-szerelem lelkesedésén és csalódásán is, rengeteg irodalmi terven dolgozott, írja a *Felhöket* és befejezte a *Tigris és hiéna* című drámáját. A korszakot fémjelző *Felhők* világképében megfigyelhető a sötét tónus, hajlam a meghökkentő, groteszk, sőt horrorisztikus, alvilági motívumok felé. És bár Petőfi egész költészetén végigvonul ez a borzongató, különös árnyék, (Fekete, 1968) a *Felhöket* olvasva a mai posztmodern olvasót talán leginkább e gondolatszálankok rendkívül finom fenomenológiai játéka fogják meg. (Hamvas, 2023)

A regény tehát mindenképpen az írói kísérletezés, az alkotói kiteljesedés összegző-előretelentő dokumentuma. (Martinkó, 1965: 161) Ugyanakkor ismerve a költőnek az évfordulókhoz való mániás ragaszkodását, nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt sem, hogy majdnem pontosan egy évvel Csapó Etelke halála után fogott a megírásához. Mi lehetett a kiváltó ok, az emlékezést meghatározó erős élmény? És milyen további életrajzi tények szövődtek bele a regény motívumhálójába, amelyek okot adhatnak arra, hogy a művet az addigi életutat összegző, értelemadó alkotásnak tekintsük?

Szabálytalan határsértés: valóra vált metaforák

*Ha e sötét betűk, amiket itt leírok,
Lennének a balsors, amely tán téged ér:
Elvetném tollamat, nem írnék, bárha lenne
Minden vonásomért egy-egy ország a bér.*

Pest, 1844. december 24.

Petőfi e versének, a *Cs. E. kisasszony emlékkönyvébe* (Petőfi, 2001: 309) című rövid költeménynek egész története van. Vachott Sándorné visszaemlékezéséből tudjuk, hogy e bizarr négy soros egy meghitt karácsonyi ünnepség alkalmából íródott. Vachott Sándorné Csapó Mária húga, a kék szemű, „szőke, üde arcú ifjú leány,” Csapó Etelke csak néhány nappal ko-

rábban, december 21-én töltötte be tizenötödik születésnapját, és a családi hagyomány szerint a karácsonyi kalács dagasztásával ekkor kezdte meg a sütés-főzést, a gazdaasszonykodást. (Hatvany, 1967: 635–637.) Etelke ezen a napon, 1844. december 24-én egy huszonnégy ágú karácsonyi csillagot kapott a házigazdától, Vachott Sándortól. Erre írták rá a lehetséges kérések nevét, hogy éjjel leszakítva az egyik szárát, abból jóslják meg, ki lesz a férje. Többnyire rokonok jöttek látogatóba: Vörösmartyék, Bajzáék, a háziasszony bátyjáék, továbbá Erdélyi, Kuthy Lajos, Kazinczy Gábor és Petőfi. Miután összegyűlt a társaság és nagy éljenzések közepette behozták a karácsonyfát, Etelke csillagára került a sor. Majdnem betelt a huszonnégy ága, csak egy név hiányzott még, mire – Vachottné szerint – Petőfi szólalt meg váratlanul: majd ő írja oda a nevét. Így született meg ez a furcsa vers, és hamarosan baljós előjelnek bizonyult. „A meglepő, s fájdalom, jelentőségteljessé fejlődött sorok, fel lőnek olvasva, s pillanatra elkomolyodást szültek, de amellet nagy tetszésben részesültek.” (Hatvany, 1967: 636) A sors mintha önmagát kezdte volna szőni, már másnap meglepő hír fogadta a kíváncsi társaságot, legalábbis Vachottné így emlékezett. Etelke első álma után valóban beszakította a csillag sarkát, de reggelre a csillag nem volt sehhol, hiába kutatták át a szoba minden zugát. A költő, aki minden versét fejből tudta, másnap újra leírta Etelke emlékkönyvébe, ekkor készült a nővére számára íródott *V. S.-né emlékkönyvébe* című vers is. (Hatvany, 1967: 637)

Száznyolcvan esztendővel az események és száznegyven évvel a történet lejegyzése után aligha tudhatjuk meg, hogy minden pontosan így történt-e, vagy az emlékező tudat narratívája komponálta meg utólag az események e sorsszerű láncolatát. Annyi bizonyos, hogy két héttel később, a karácsonyi ünnepkör lezárultával, a vízkeresztet követő napon, 1845. január 7-én Etelke erős főfájással járó rövid betegeskedés után váratlanul elhunyt, ami bizonyára új értelmet adott a babonás karácsonyi jóslatnak.¹ Ki hitte a sötét betűk felolvasásakor, hogy egy középkori dans macabre kel életre? Engedtessek meg a kései olvasónak, hogy rácsodálkozzon az élet különlegességére, a költői szó babonás erejére, rápillantson az alkotó zseni lelkivilágának sötét örvényeire. Mert hiszen a miértek, amelyeket egy ilyen szöveg kapcsán feltehetünk, akkor is érvényesek, ha a keletkezés körülményeiről szóló emlékezet feltehetően csalóka: Hogy jut eszébe valakinek, hogy egy tizenöt éves kamaszlány szerelmi jóscsillagára ilyen nyomasztó, sötét szavakat írjon? És miért a feltételes mód? Miért gondolja, hogy balsors érhetné a lányt? Mi ez a vonzalom a sötét erők iránt? Játék a sorssal? Vagy a nyelv hatalmával? A feltételes mód vajon felfüggesztheti-e a szavak mágikus erejét, ha bírnak ilyennel? És a gondolatmenet tovább folytatható. Vajon az Etelke halála utáni heves indulatok, még ha romantikus szerepjáttékkal kiszínezett cselekedetekben öltöttek is testet, mennyiben tulajdoníthatók az önmagát beteljesítő költői jóslat kiváltotta döbbenetnek? Ismerve Petőfi szélsőséges természetét és az adott szóba vetett rögeszmés hitét, vajon nem jogos-e a gondolat, hogy csakis egy másik mű megírásával vonhatta vissza a magamagára vont fogadalmat. Írni vagy nem írni? – Ez nem lehetett kérdés.

¹ Édesapám, néhai dr. Hamvas Ödön, mikor az Etelke haláláról szóló visszaemlékezést felolvastam neki, több évtizedes háziorvosi tapasztalata nyomán *aneurysma rupturát* diagnosztizált. Elmondása szerint az agyi érfal megrepedése terhes nőknél, spontán vagy művi vetelés esetén nem ritka, illetve kamasz lányoknál, de például gyors lefolyású TBC is okozhatja.

Idővisszaperlés

Cserjés Katalin, a Szegedi Tudományegyetem nyugalmazott docense szóbeli megfogalmazásával élve (egy magánbeszélgetésünk során interpretálta így a regénnyel kapcsolatos értelmezésemet), *A hóhér kötele* az *idővisszaperlés* regénye. A szakirodalom felfigyelt rá, hogy az idő múlására tett pontos utalások jelentős szerepet játszanak a narrátor-főhős énelbeszélésében. A regény időkerete történelmileg meghatározható. A cselekmény 1797-ben kezdődik (hogy hol játszódik, abból semmi sem derül ki), és 1845-ben, vagyis nagyjából magának a regénynek a megírása idején ér véget. Mindenesetre abban az évben, amelynek elején Etelke meghalt, és új korszak vette kezdetét Petőfi írói pályafutásában.

A sötét betűk utólagos hatását fokozhatta, és talán így esett Szaturnuszra a választás, hogy e különös karácsonyeste éppen teliholdra esett. Közismert, hogy a karácsony a Nap erőbe lépésének időszaka a téli napforduló okán, amikor a nappalok hosszabbodni kezdenek, ugyanakkor asztrológiai szempontból ez az időkor a Bak jegye, mely hagyományosan Szaturnusz háza, így e bolygó uralma alatt áll. Asztrológiai értelemben tehát jól magyarázható a két minőség, Szaturnusz és Nap, Máté és Boldizsár küzdelme. Erősíti ezt a magyarázatot az is, hogy Etelke 1844. december 21-én töltötte be tizenötödik születésnapját, azaz a téli napfordulón született. A karácsonyi ünnepség voltaképpen születésnapjához is lehetett. Azt az emlékkönyvet, amelybe a sötét betűkről szóló vers belekerült, Etelke egy héttel korábban ünnepelt névnapján, december 16-án nyitották meg, az eladósorba került leányt ekkor vezették be a társaságba. (Kerényi, 2008: 138)

Hogy Petőfi asztrológiai konstellációkkal bíbelődött volna, meglehetősen kétséges. Az efemeridaszámítás hagyományos eszközökkel eléggé bonyolult. Azonban a korabeli naptárak a Hold aktuális fázisait a maiakhoz hasonlóan jelölték, az asztrológia általános elveit és a jeles napokhoz kötődő hiedelmeket pedig a költő is jól ismerhette. Erre utal, hogy *A hóhér kötele* a *János vitéz* fényszimbolikájával ellentétben a téli félév által képviselt alvilági sötétség szimbolikájából látszik meríteni. A sötétség a regény pesszimista, megváltást nélkülöző moralitásában tükröződik leginkább.

Szilágyi Márton az amorálissá váló narrátor alkalmazásából vezeti le a regény rendkívül pesszimista antropológiáját. (Szilágyi, 2021: 101) Az énelbeszélés szuggesztív ereje bevonja az olvasót, aki nehezen tudja függetleníteni magát hatása alól. A főszereplő-narrátor nézőpontjával való azonosulás egy, a miénkkel ellentétes valóságba vezet át. Szilágyi Márton a megbocsátás hiányát hangsúlyozza – Andorlaci számára „a sötétség magának az életnek válik a legfőbb jellemzőjévé,” a túlvilági lét pedig a földi élet tükörképeként lesz láttatva, „a feltámadás keresztény távlata nélkül”. (Szilágyi, 2021: 93, 95)

Az irodalmi mű mint álom és alvilág, az alvilág mint a lélek metaforája

Szilágyi Márton mély elemzései pontosan olyannak mutatják Andorlaci világát, ahogyan a modern filológusok az *Aeneis* alvilágjárását értelmezik. Már az antik Vergilius-kommentátor, Servius is úgy vélte, hogy a VI. énekben leírt alvilágjárás a „hamis tudat”

megnyilvánulása, újabban pedig az elemzők álomként, vagy még inkább a módosult tudatállapot belső víziójaként olvassák az alvilágleírást, amely úgy tűnik, a főhős számára a feledés homályába vész, amint elhagyja az alvilág kapuját. (Vince, 2005; Ferenczi, 2010; Dobos, 2016) A huszadik századi archetipikus pszichológia megteremtője, az amerikai James Hillman az alvilágleírásokat a lélek metaforájaként értelmezte, és ezek analógiájára próbálta megérteni a tudattalan folyamatokat, így az álom szerepét. Hillman szerint az álom beavatás, felkészülés a halálra, ezért abban egy másik valóság tükröződik. Egy olyan világ, amely lényegét tekintve ellentétes az éber tudat nappali valóságával. Nincs benne sem idő, sem változás, sem moralitás. Amint már Freud is észrevette, az álmok gyakran amorálisak. Hillman szerint az álom-egó egyenesen pszichopata. (Hillman, 1979: 41)

A narrátor szuggesztív elbeszélői hangja, mely az olvasót az amorális főhőssel való azonosulásra csábítja, mintha a léleknek ebbe a rejtett, éjszakai tartományába akarna becsalogatni. Szaturnusz bizonyos értelemben nemcsak a Hold megfelelője (egyik a tél, másik az éjszaka megtestesítője), hanem Hádészé is, aki az alvilági Zeusz – Zeusz Khtoniosz – képében voltaképpen az ég és föld urának ellenpárja, így jellemzően szaturnikus vonásokat is hordoz.

Andornak és Terenyé

Az érzelmekifejező írás fontos eleme a múlt összegzése és a jövő perspektíváinak előrevetítése. A *hóhér kötele* ebből a szempontból lezárásnak, egy krízis radikális poétikai megoldásának, Martinkó András kifejezésével egy élményciklus objektíváló, epikus lezárásának tekinthető. (Martinkó, 1973: 79) A bosszú maga a mű megírása (Andorlaki is emlékezéseit írja 1845-ben), amelyet az idő ura, Szaturnusz nevében, az éjszaka, vagyis a Hold erejével hajt végre az író, aki egyes szám első személyű énelbeszélése erejével másvilágra küldi a karácsonyi csillag sötét betűit életre keltő győzelmes Napot. De hogyan jelennek meg az odavezető életút fontos elemei ebben a sorstörténeti forgatókönyvben? És meddig kell visszatekintenünk az időben? Ha a regény két főszereplőjének családnevét vesszük, akkor az eseményeket, legalábbis azok életrajzi forrásait tekintve, térben is el tudjuk helyezni. Ennek alapján a regény az 1844 februárjával kezdődő sorsfordító időszakot örökíti meg, amely Petőfi személyes és költői individuációjában döntő jelentőséggel bírt.

Petőfi 1843–1844 telét debreceni szállásadónője jóindulatából húzta ki. Leromlott egészségi állapotban, a debreceni színház provinciális viszonyai miatti keserűségben, baráti kölcsönökkel, zsebében egy kötetre való verssel gyalog indult útnak Pestre a téli hidegben, hogy mint a népmesei hős, szerencsét próbáljon. Kerényi Ferenc jegyzi meg, hogy ez a „keserves út mint Andorlaki Máté vándorlása épült be *A hóhér kötele* című regényébe.” (Kerényi, 2008: 117.) Márpedig, ha így van, akkor az idővisszaperlés olyan értelemben is igaz, hogy a regény önéletrajzi iránya visszafelé halad az időben. Hiszen Andorlaki egyszer Terneyeivel vívott párbaja és kedvese elvesztése után indul útnak, majd másodszor fia halálát követően, kényelmes otthonát adja föl, és költözik egy völgybe a maga építette re-

metelakba fia sírja mellé, ahová oszlopot állít. Városi házának padlásáról rálát az akasztófára, így saját szemével látja fia halálát. Majd Ternyei unokáját követi ide, mikor az kincset gyánítva kiássa a hóhérkötelet, és kétségbeesésében felakasztja magát a bitófára.

Az akasztófa látványa Petőfi debreceni tartózkodását idézi, a megörökített élménykör kezdeti állomására, az 1843. november 4. utáni néhány hónapra emlékeztet. Petőfi Debrecenben a Várad utca végén, Fogas Józsefné házában lakott a város szélén az akasztófa közelében. (Hatvany, 1967: 499) Debrecenből 1844. február közepén, Kerényi Ferenc szerint „február 12. utáni indulással” vándorolt a Debrecen–Tokaj–Miskolc–Andornak–Eger útvonalon. Egri tartózkodása február 16–19. közé tehető. A költő február 20. után érkezett Pestre. (Kerényi, 2008: 1116–119.)

A regény életrajzi vonatkozásai tekintetében az Eger környéki út benyomásai tekinthetők perdöntőnek. Mind a főhős, Andorlaki Máté, mind pedig vetélytársa, Ternyei Boldizsár családneve jelzésértékű, hiszen úgy Andornak (ma Andornaktálya), mint Kistere nye (ma Bátorlytereny) létező helyek, közel egymáshoz, ma Heves megyében mindkettő, korábban Andornak Borsodhoz tartozott. Így a regényben emlegetett névtelen „város”, ahol a cselekmény zajlik, akár Eger is lehet. Elképzelhetőnek tartom ugyanis, hogy Petőfi a regény alapjául szolgáló történetet nem feltétlenül csak úgy az újjából szopta – miként ez a huszadik századig a legtöbb epikus mű kapcsán elmondható –, hanem úgy hallotta, a cselekmény alapját képező történetet, vagy valami ahhoz hasonlót, a helyi folklórból merítette. Ha így volt, ez csakis 1844 februárjában történhetett, amikor alig egyhetes kószálás után, mint említettem, Debrecenből Tokajon és Miskolcon áthaladva, 1844. február 16-án betért Egerbe, hogy meglátogassa neves pályatársát, a papköltő Tárkányi Bélát. A költőt a szeminaristák nagy szeretettel fogadták, ünnepi vacsorát rendeztek a tiszteletére, és gyűjtést szerveztek készülő kötetének kiadására. Hogy Andornakon is áthaladt, az bizonyos, hiszen itt született *Eger mellett* című verse. (Hatvany, 1967: 510) Én nem tudok arról, és a Hatvany-féle gyűjteményben sincs nyoma, hogy a költő megállt volna a Mocsáry grófok andornaki kastélyában. Azonban aligha valószínű, hogy ne érintette volna. Márpedig itt kellett hallania arról a több generáción át elhúzódó családi viszályról, amely a regény vezérmotívuma is. Feltehető, hogy a Mocsáryaknak közül lehet a dologhoz, amire abból következtetek, hogy a két központi szereplő közül az egyik, Ternyei Boldizsár „nagyúr” és „nagy kártyás”, ellenben a főhős, a történet narrátora alacsony sorból való.

Újabb érdekesség, hogy Andorlaki, miután fiát, majd hűséges szolgáját és barátját is elveszti, a város mellett egy remetelakban húzza meg magát. Andornak és Tályá egyaránt arról ismeretes, hogy Herman Ottó a múlt század elején kutatási témává tette az itt található barlanglakásokat. A *Természettudományi Közlöny* 33. száma 1901-ben így tájékoztatta erről olvasóit az 54. lapon: „Barlanglakók a Bükkben. Herman Ottó, Görgey Sándor miskolczi törvényszéki bíró figyelmeztetésére és Dr. Tarnay Gyula Borsod megye alispánja intézkedésétől támogatva, mint már előbb a Bükk hevesi részében, most a borsodiban a barlanglakásoknak egész rendszerét fedezte föl. A barlanglakásokat jó magyar nép lakja.”

Az itteni és a környékbeli bükki barlanglakásokról később Bakó Ferenc írt önálló monográfiát. (Bakó, 1977) Hogy az akasztófa ezen a környéken hol állt, nem sikerült meg-

tudnom. De talán mindegy is, hiszen alig kétszáz éve az útmenti akasztófák látványa nem csupán a romantikus költészet bizarr motívumai voltak. Bármennyire tendenciózusak Fekete Sándor idevonatkozó alábbi szavai, mégis elgondolkodtatók Petőfi költészeté lett belső élményvilágának morbid, mondhatni hódészai vetületéről:

Ha a bitófa-kötél motívum előfordulásaihoz hozzászámítjuk a börtön, a bárd, a golyó, a vérpad, stb. itt nem említett megelevenítéseit, (*igen* sok műről van szó!), akkor kijelenthetjük, hogy aligha van még egy költő a világirodalomhoz [sic!], aki ily gyakran, ilyen konok rendszerességgel, ilyen érzelmi hőfokon idézgetné a megtorlás börtöntől bakóig és bitóig terjedő eszközeit. Ez mindjárt azt is jelenti, hogy a francia romantika emlegetésével itt semmire sem megyünk. Lelki tartást csak könyvekből átvenni nem lehet, főleg akkor nem, amikor nincs is olyan költő, aki e tekintetben minta lehetne! Petőfire hatottak a romantikus rémhistóriák, sőt a német melodramák is, de *megélt élményeinek kifejezésére vett át íróiktól képeket, helyzeteket*. Amikor Ducange és a kor »francia gyártmányainak« többi szerzője kikalkulálta a közönségsikerhez szükséges borzalommennyiséget, egy divatszükségletet elégített ki. De *A hóhér kötele*nek írója Debrecenben az akasztófa — egy igazi, nem színpadi bitó mellett lakott, s Orlayt arra kérte, hogy így címezze válaszáat: Fogas Józsefné házához, az akasztófa közelében ...! Amerre ment az országban, mindenütt láthatta a nemesi rend eme hatalmi jelvényeit, nyilván a veszprémi »híres« négyágú épületet is ismerte, azért emlegette *A nagyapában*. Az ő magyar tája nemcsak a róna, a gulya, a délibáb idilli vidéke, hanem az az akasztófákkal, börtönökkel telerakott sötét és ijesztő ország is, melyet regénye tükröz, s amelyről Úti leveleiben sem feledkezik meg szólni — csak tájleírásainak méltatói hagyják figyelmen kívül tájképeinek e komor zugát. Vagyis: elsősorban nem a kor irodalmából, hanem a kor valóságából kell kiindulnunk. (Fekete Sándor, 1968, 367–368.)

Biblioterápia mint az irodalomtudomány szolgálóleánya

Tanulmányomban Petőfi Sándor *A hóhér kötele* című regényét a biblioterápiás foglalkozásokon gyakran használt expresszív írás műfaji jellemzői nyomán vizsgáltam. Azt igyekeztem érzékeltetni, hogy e regény nem csupán a korszak irodalmából meríti forrásait, de nem is pusztán a kor valóságából, mint Fekete Sándor feltételezte, hanem a mű keletkezését megelőző évek személyes benyomásaiból, a beérkezés szempontjából döntő jelentőségű időszak élményvilágából. A regény a naptári évfordulókhoz igazodó szimbolikájával, a *János vitéz*re ráfelelő, annak motívumait a cselekmény szintjén kibontó metaleptikus kapcsolódásaival ennek az időkörnek az eseményeit, közelebről Csapó Etelke halálának tragikus emlékét örökíti meg. Petőfi ösztönösen alkalmazta a Pennebaker–Evans által kidolgozott ún. érzelmkifejező írás módszereit, összhangban a romantika irodalmi eszköztárával. Így alkotta meg a sorssal és idővel pörölő zseni romantikus önarcképét.

Felhasznált irodalom

- Bakó Ferenc (1977): *Bükki barlanglakások*. Miskolc: Herman Ottó Múzeum.
- Bókay Antal (2003): *Poétikai beszédmódok József Attila költészetében*. In: Tverdota György – Veres András (szerk.): *Testet öltött érv. Az értekező József Attila*. Budapest: Balassi.
- Dilthey, Wilhelm (1974): A hermeneutika keletkezése. In: Dilthey, Wilhelm: *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Ford. Erdélyi Ágnes. Budapest: Gondolat.
- Dobos Barna (2016): A Szóbeszéd és az Álom bizonytalansága az *Aeneis*ben. *Ókor*, 16 (4), 58–68.
- Fekete Sándor (1968): A vívódó Petőfiről. *Kortárs*, 12 (3): 363–376.
- Ferenczi Attila (2010): *Vergilius harmadik évezrede*. Budapest: Gondolat.
- Hamvas Levente Péter (2023): A Fekete Nap biblioterápiás szemmel – különös tekintettel a Petőfi-emlékévre. In: Koncz István – Szova Ilona (szerk.): *Húsz év – 25 PhD-konferencia. A PEME XXV. PhD-konferenciájának előadásai*. Budapest, 2023. április 27. Budapest: PEME.
- Hatvany Lajos (1967): *Így élt Petőfi*. I. Budapest, Akadémiai.
- Hillman, James (1979): *The Dream and the Underworld*. New York: Harper and Row.
- Jankovics Marcell (1997): *Jelkép-kalendárium*. Debrecen: Csokonai.
- Kálmán C. György (2007): „Evvel a dalban”. *Literatura*, 33 (2), 204–210.
- Kálmány Lajos (1893): *A csillagok nyelvahagyományainkban. Néprajzi tanulmány*. Szeged: Bába Sándor.
- Kerényi Ferenc (2008): *Petőfi Sándor élete és költészete*. Budapest: Osiris.
- Kőváry Zoltán (2014): *Pszichobiográfia. Történet, elmélet, módszertan és alkalmazás*. Budapest: Oriold.
- Lugossy József (1855): Ösmagyar csillagismeik közlemény. *Új Magyar Múzeum*, 5 (1), 54–75, 113–146, 250–260, 549–564.
- Martinkó András (1973): Feleletre váró kérdések a *János vitéz* körül. In: Martinkó András: *Költő, mű és környezet. Kérdőjelek a Petőfi-irodalomban*. Budapest: Akadémiai, 1973, 64–106.
- Martinkó András (1965): *A prózaíró Petőfi és a magyar prózastílus fejlődése*. Budapest: Akadémiai.
- Pennebaker, James W. – Evans, John F. (2018): *Gyógyító írás. Ha fáj a történeted*. Ford. Török Péter. Budapest: Kulcslyuk.
- Petőfi Sándor (1988): *A hóhér kötele*. Budapest: Pátria Könyvek.
- Petőfi Sándor (2001): *Petőfi Sándor összes versei*. Szerk. Kerényi Ferenc. Budapest: Osiris.
- Szilágyi Márton (2021): A bosszú műve. *A hóhér kötele*. In: Szilágyi Márton: *A magyar irodalom ikercsillagai*. Budapest: Osiris, 85–109.
- Toroczkai-Wigand Ede (1988): *Öreg csillagok*. Budapest: Műszaki.
- Vince Máté (2005): Ha az Álom kapuja kitérül. In: Ferenczi Attila – Kroó Katalin (szerk.): *A rejtélyes Aeneis*. Budapest: L'Harmattan, 89–116.
- Zilahy Károly (1864): *Petőfi Sándor életrajza*. Pest: Emich Gusztáv.

ÖSSZEFOGLALÓ

Az önmagát gondolatkísérletként pozicionáló szöveg radikális felvetése értelmében kevés arról beszélni, hogy a személy(esség) diszkurzív keretei az olyan fogalmakkal (és taxonómiai alegységeikkel), mint a poszthumanizmus, transzhumanizmus, metahumanizmus etc. átalakultak, hogy az, ami már mindig konstrukcióként tűnik föl a modern szemléletekben, a századforduló óta egyre intenzívebben ujrakontextualizálódik, és így módosul a jelentése. A kérdés sokkal inkább az: az alternatív beszédmódok hasonlóképp pozicionált személyességkonceptiói összefüggnek-e egymással, ugyanarról beszélünk-e, ha igen, milyen kritériumok alapján mondható ez ki. E megközelítés tétje tehát nem a személyesség jelentésének árnyalása, sokkal inkább annak mérlegelése, hogy van-e egyáltalán értelme személyességről beszélni, és lehet-e szerepe ebben a félreismerés (meconnaissance) fogalmának

Kulcsszavak: személy(esség), félreismerés, poszthumanizmus

ABSTRACT

In the sense of the radical proposition of the text, which positions itself as a thought experiment, it is not enough to say that the discursive framework of the subject (or self) has been transformed by concepts (and their taxonomic subdivisions) such as posthumanism, transhumanism, metahumanism, etc., that what has always appeared as a construct in modern perspectives has been increasingly recontextualized and thus modified in meaning since the turn of the century. The question is rather: are the similarly positioned concepts of the subject in alternative ways of speaking related to each other, are we talking about the same thing, and if so, what criteria can be used to say so. The stakes of this approach are therefore not to nuance the meaning of the subject, but rather to consider whether it makes sense to talk about the self at all, and whether the concept of misrecognition (meconnaissance) could have any role in it.

Keywords: subject, misrecognition, posthumanism



SAMU JÁNOS

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka
dnsamu@gmail.com

A FÉLREISMERÉS SZUBJEKTUMA

THE SUBJECT OF MISRECOGNITION

Alkalmasint kevés lenne arról beszélni, hogy a személy(esség) diszkurzív keretei az olyan fogalmakkal (és taxonómiai alegységeikkel), mint a poszthumanizmus, transz-humanizmus, metahumanizmus etc. átalakultak, hogy az, ami már mindig konstrukcióként tűnik föl a modern szemléletekben, a századforduló óta egyre intenzívebben ujrakontextualizálódik és így módosul a jelentése. A kérdés sokkal inkább az: az alternatív beszédmódok hasonlóképp pozicionált személyességkonceptiói egyáltalán összefüggnek-e egymással, ugyanarról beszélünk-e, ha igen, milyen kritériumok alapján mondhatnánk ezt ki, azaz alapvetően azt a felvetést kockáztatnánk meg, hogy van-e személyesség; nem azt, hogy mit jelent, hanem hogy általában véve feltehető-e erre vonatkozóan bármely kérdés értelmesen.

Az olyan konceptuális kihívások, mint az individualitás kritikája (Jacques Lacan *dividuum* fogalma révén, vagy Vilém Flusser kommunikológiájában), az identitás dekonstrukciója a különbség filozófusai részéről (Derridánál, de még nyomatékosabban Deleuze-nél), az ontológiai fordulat utáni *Da-sein* létmódjának radikális temporalizálása, vagy akár a pszichoanalízis klasszikus pozíciójának decentrált és (nárcisztikus-)traumatikus fejleményei mintha csak egy tendenciózusan nivelláló osztályozás vagy irányzatkritika, diszkurzusanálízis felől írják, ha mégoly eltérőképp is, ugyanazt a szubjektumot.

Miképp, az egyes diszkurzív pozíciók és belső paradigmákká bomló fénytöréseik szempontjából hogyan azonosíthatnánk ezt a személyt, szubjektumot, pro-jektumot, a radikális kritika szélsőpontjain *Trash-humán*umot, mi volna az összevethetőség minimális garanciája, és ha megtalálnánk, nem azt jelentené-e a siker, hogy valamely lineárisan narrativizáló, akár egyébként militánsan kritikusnak mutató tendencia vált, válhatott dominánssá?

Artikulálhatunk természetesen töréspontokat, a linearizációt pedig bizonyos vitában álló szemléletek összefűzésére korlátozhatjuk, ha találunk egy pertinencia pontot: ha például az organizmus geneológiájára összpontosítva vizsgáljuk a személyesség, az én és a test kereteit, lehetőségeit. Így jár el Claire Colebrook, aki fölhívja figyelmünket arra, hogy a lacani tükörstádiumtól számított (ön)félreismerés (*meconnaissance*) torzításának érzékelése legalább Husserlig nyúlik vissza, aki szerint természetes, hogy dologként tekintünk önmagunkra a dolgok között, de ez a beállítódás elleplezi a szubjektum valódi természetét, azt, hogy nem csupán egy a dolgok közül, hanem a dolgok adottságának feltétele. Kant álláspontjának illetően, fenomenológiai módosításában a test és szubjektum közötti különbségtétel radikalizálása lesz a kulcstényező, melyek közül az előbbi kalkulálható, megismerhető, beavatkozások révén át is alakítható, az utóbbi viszont téren és időn kívül esik, de fontos kiemelni, hogy transzcendentalitásából nemcsak az következik, hogy nem ismerhető/tapasztalható meg egyszerűen a világ dolgai közt, hanem az is, hogy tulajdonképpen a világnak eredete. „Nincs értelem, adottság, idő vagy lét a transzcendentális szintézisen kívül.” (Colebrook, 2014, 117.)

Heidegger a Dasein (temporális létfelnyílása) és a das Man (pszichofizikai megtestesülése) közötti különbség föl nem ismerésével vádolja a humanizmust, a létfeladottság az utóbbinak a tulajdonságával függ össze, hogy egy logikai (vagy egyéb) előre meghatározott rendszerben kap(hat) helyet, a világ más dolgai között, és bármely kitüntetett pozíció, kiváltságosság ezzel szükségszerűen redukttívá és erőltetetté, egyes Heideggerre (is) építő elméletekben kifejezetten erőszakossá válik. Itt a félreismerés/-értés történelmi forrását a görög legein és logosról, a valamire irányuló beszédéről a latin logikára, az előre adottságok megfelelően alapuló rendszerére való váltásban kereshetjük, amely a humanitas fogalom forrása, azé az emberé, aki az értelem képességével felruházott magasabb rendű, de mégis csak egy organizmus a többi között, és ezzel a létére való autentikus rákérdezés, létmódjának feltárása elsikkad.

Bergsonról is elmondhatjuk, hogy bár álláspontja különbözik a fenomenológiától, maga is kemény kritikával illette az instrumentális értelem azon tendenciáit, melyekkel sokrétű összetett tapasztalásmechanizmusait stabil tárgyakra szűkíti, és ennek a reifikációnak az élettelen világ mellett (amely esetében lehet érvénye egyébként) az emberi intellektus is áldozatul esik. A bergsoni megfelelőképp megértett szubjektivitás állomásait az emlékeket felidéző emlékezet (*mémoire-souvenir*), a sűrítő emlékezet (*mémoire-contraction*) és az affektivitás alkotják, amelyek természetükben különböznek az észlelet-tárgy-anyag hármasa által alkotott vonaltól, és ennek a különbségnek a megértése döntő lesz a tapasztalás lehetőségfeltételeinek leírásához. Ez a leírás, a tapasztalat fordulópontjának érzékelése nem az emberi állapot igazságának vagy igazságainak a megerősítése, különösképpen pedig nem arról van szó, hogy egy ennek mentén kiépülő hatékony fogalomrendszerbe vezetne bennünket, éppen ellenkezőleg. Bergson szavaival „A filozófiának az emberi állapot meghaladására tett kísérletnek kellene lennie.”¹, de ez nem jelenti azt, hogy fogalmakhoz jutunk, amelyek a kantiakhoz hasonlóan általában vett tapasztalatok lehetőségfeltételeit

¹ Idézi Deleuze, 2010, 33.

határozzák meg, hanem megfordítva, valós tapasztalatok felé fordulunk, tiszta érzékletek felé (*percepts purs*), amelyek, ha „maguktól egyesülnek egy fogalomba, akkor olyan, magára a dologra szabott fogalmat kapunk, amely csak ennek a dolognak felel meg, és amely ebben az értelemben nem lesz tágabb, mint az, amiről számot kell adnia.” (Deleuze, 2010, 33.) Akárhogy is, ebben a koncepcióban is, amiként a fentebbiekben, rosszul megértett tapasztalattal és szubjektivitással találjuk szemben magunkat, olyan tévedésekkel és elvétett módszertanokkal, amelyeket (például a szűkebb bergsoni értelemben vett intuícióval) ki kell küszöbölnünk, alternatív beszédmóddal és megközelítéssel le kell váltanunk, fogalmakkal szembesülünk (így az ember, a személyesség, a szubjektivitás fogalmával), amelyeket újra kell gondolnunk.

A tévedés korrigálásának igénye, a konceptualizálás revíziójára való törekvés az eltérő diszkurzív pozícióba ágyazott szubjektumfogalom ellenére is összeköt(het)i a különböző filozófiai törekvéseket, és ha a fogalom(variációk) összevethetőségének aggálya meg is marad, legalább némi konvergencia érzékelhető. A filozófiai hagyomány mellett, vagy akár azzal szemben, ahhoz képest a pszichoanalízis, annak klasszikus pozíciói, illetve a neofreudizmus lacani koncepció nem kívánja helyesbíteni vagy teljesen átírni a félreismert (*meconnaissance*), folyton elvétett szubjektum kereteit, hanem integrálja a félreértést, azt alapvetőnek tekinti a self genezise és működése, önreflexiói kapcsán, és ebből az alapelvből teoretizálja viszonyait. Ebben a nagyon fontos eltérésben a személyesség szegmensekre és funkciókra bomolhat, amelyeket létrejöttük vagy patológiás széthullásuk² kontextusában is megragadhatunk, és amelyek nem csak az identitás prioritását függesztik fel, hanem kiiktatják lehetőségét is. Egy ilyen, kétségtelenül nivelláló, de konzekvens és talán nem reduktív elméleti inszcenációban a tévedések miatt panaszkodó filozófiával a háttérben a már létrejöttében meghasadt emberrel számoló lacani Imagináriust találjuk újra/továbbra is a figyelem fókuszában, mint olyan elméletet, amely a poszthumanista érzékenység korában bekövetkezett onto-episztemológiai változások krízistapasztalatát már mindig integrálja, tulajdonképpen alapvetőnek tartja.

Az elmúlt bő két évtized legélénkebben és legszéleskörűbben érzékelhető kulturális változása kétségkívül a digitalizáció, amely az élet legbanálisabb szegmenseit is áthatja, az ember és technológia, az ember és gép találkozásának fúzióba vezető fejleménye. Olyan állapot, amelyben a technikával való legbensőbb érintkezés sokkoló ütközéstapasztalata feledésbe vész, és amelyben a technogenezisből kifejlődő viszonyok az egyén önmeghatározásának és identifikációjának alapjaiba is beíródnak. Ezek a hatások ugyan számos ponton egybevágóak a posztmodern tendenciáival, hovatovább azok folyományai „ugyanakkor az adatbáziskultúra, a web2, a platformstruktúrák és a *médiakonvergencia* (Henry Jenkins) ezredforduló utáni kiépülése ezeket a jelenségeket még tovább erősítette illetve *normalizálta*” (Nemes Z., 2023, 28.), azaz „végbement a technológia személyes és intim belsővé tétele” (Uo.), a kiborgizációban semmi fenyegetőt nem találunk, ugyanis képtelenek vagyunk reflektálni, minden személyes tapasztalat már az összeszövődésre alapozódik. Különösebb kockázat nélkül kijelenthetjük, hogy még a mindent átfogó digitális

² Így a pszichózis esetében például.

fordulat megvalósulása előtt bejelentett transzhumanista program elharapózásának (jól-lehet azért nem beteljesedésének) korában élünk, egy olyan ideológiává erősödő koncepció érájában, amely az ember(i lét) technikai tökéletesíthetőségének hitéből merítve kritizálja a klasszikus humanizmust, de annak esszencializmusát és antropocentrikus hierarchikusságát megtartja. E helyütt nincs módom érzékenyebb taxonómiai finomhangolásra, problémafelvetésemnek nem is ez a célja, de véleményem szerint mind a demokratikus, mind pedig a libertárius transzhumanizmusról, továbbá az extrópiánusok (tehát áramlat-tól függetlenül az összes transzhumanista) alapelveiről elmondható, hogy a társadalmilag dominánssá vált tervezetük valamelyest ellentmondásos, ami az új, kríziselvű személyességhez is kapcsolódik.

Egyrészt a pándigitalizáció és az egyre intenzívebb AI alkalmazás az ember feljavításának (human enhancement), a biológiaiilag determinált sors technikai újrakonfigurálásának hiperhumanizmusát a teljes társadalmi és fizikai valóság számszerűsítésének és ellenőrzésének programjává szélesíti ki. Másrészt ebben a folyamatban a kiborgizáló technika szerepe annyira kiterjed, a megjósolhatatlan következményekkel járó Technikai Szingularitáshoz szükséges AI, az algoritmusok és a Big Data befolyása és szükségessége annyira megnő, hogy az emberi intelligencia ágenciája, a humán aspektus elhalványul, kérdésessé válik, hogy a feljavítás közben marad-e valami a feljavítandóból.³ A humanista ideológia önazonos, a bioszférában felsőbbrendű, öntudattal rendelkező és autentikus szabadságot élvező, racionális individuuma a vele szemben álló természet gyarmatosítójaként, a technoevolúció egyre nagyobb hatalmú irányítójaként leküzdí a test, a hús természetéhez tartozó kiszámíthatatlanságát, materiális zajlásának bizonytalanságait és az ebből adódó esendőséget, de az egyre áthatóbb fúzió révén a technika Másikja által kiváltott antropológiai szorongást is. Valószínűleg elhamarkodott volna arról beszélni, hogy ennek a szorongásnak a hiánya/radikális mérséklődése abból ered, hogy az inhumán Másiknak radikálisan módosult a státusa, eléréséhez nincs már szükség transzpozícióra, arról, hogy a szociotechnikai miliő immár maradéktalanul képes biztosítani a szubjektum identifikációs bázisát, ugyanakkor nem is tűnik különösebben távolinak ez a helyzet.

Mindenesetre ebben az előrehaladott állapotban, a humanizmus (felvilágosodásból is táplálkozó) programjának transzhumanista tendenciák szerint való felgyorsításában (amit emiatt fentebb hiperhumanizmusnak is neveztem) igen könnyen ismerünk a humanista és általában vett szubjektum azon krízisére, mely Katherine Hayles megfogalmazásában akkor válik nyilvánvalóvá, ha „már nem tudjuk értelmesen megkülönböztetni a biológiai organizmust az információs hálózatoktól”⁴, ha az intimitás csak a géppel képzelhető el, azaz valami olyasmi, amit a lacanisták extimnek neveznének.

³ Ehhez lásd: Del Val, 2021.

⁴ “no longer possible to distinguish meaningfully between the biological organism and the informational circuits” (Hayles, 1999, 35.).

Felhasznált szakirodalom:

- Colebrook, Claire (2014): *Death of the Posthuman: Essays on Distinction*, Vol. 1., Ann Arbor: Michigan Publishing – University of Michigan Library
- Deleuze, Gilles (2010): *A bergsoni filozófia*, ford. John Éva, Budapest: Atlantisz Könyvkiadó
- Del Val, Jaime (2021.): *The Dances of Becoming and the Metahumanist Manifesto. Its genealogy, evolution and relevance 10 years after*, Sampanikou, Evi D. – Stasienko, Jan (szerk.): *Posthuman Studies Reader. Core readings on Transhumanism, Posthumanism and Metahumanism*. Basel: Schwabe Verlag, 281-295.
- Hayles, N. Katherine (1999): *How we Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, literature and Informatics*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press
- Nemes Z., M. (2023): „Nincs szex sebészet nélkül”, *Filmvilág folyóirat*, 7. 28-30.

ABSZTRAKT

A dolgozat témája a fenntartható fejlődés és a környezettudatosság mérése volt Vajdaságban. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 154 hallgatója vett részt a kutatásban. A kísérleti csoportba tartozó tanulók a fenntarthatóság témakörét feldolgozó műhelymunka-sorozatba kapcsolódtak be, míg a kontrollcsoportba tartozók nem jártak ilyenre. A környezettudatossággal és a fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdöket és magatartásokat a CHEAKS, az ENV és a RevNEP skála segítségével mértük.

Az eredmények szerint a kísérleti csoport jobb eredményeket mutatott a megőrzés és a használat faktor esetében, a RevNEP skála tekintetében nem találtunk jelentős eltéréseket, míg a CHEAKS skála esetében az általános, a növény, a hulladék, az energia, az érzelem és a viselkedés alskálákon és a teljes skálán is jelentős különbségeket találtunk a kísérleti csoport javára.

Ez alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy a műhelysorozat, mint beavatkozás, fejlesztő módon hatott hallgatóinkra, a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos attitűdjeiket pozitív irányba toltta el.

Kulcsszavak: fenntartható fejlődés, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, CHEAKS, ENV, RevNEP, komplex fenntartható fejlődési műhely

ABSTRACT

The topic of this paper was the measurement of sustainable development and environmental awareness in Vojvodina. 154 students of the Hungarian Language Teacher Training Faculty participated in the research. We had students in the experimental group, that participated in a series of workshops dealing with the topic of sustainability, while those in the control group did not. Attitudes and behaviors related to environmental awareness and sustainability were measured using the CHEAKS, ENV and RevNEP scales.

According to the results, the experimental group showed better results on the conservation and use factor, no significant differences were found in terms of the RevNEP scale, while in the case of the CHEAKS scale, the general, plant, waste, energy, emotion, behavioral indicators and also on the entire scale we have found significant differences in favor of the experimental group.

Based on our results, we can draw the conclusion that the workshop series as an intervention had a developmental effect on our students and shifted their attitudes on sustainable development in a positive direction.

Keywords: sustainable development, Hungarian Language Teacher Training Faculty, CHEAKS, ENV, RevNEP, complex sustainable development workshop

APSTRAKT

Tema rada bila je merenje održivog razvoja i ekološke svesti u Vojvodini. U istraživanju su učestvovala 154 studenta Učiteljskog fakulteta mađarskog jezika. Učesnici eksperimentalne grupe bili su uključeni u niz radionica na temu održivosti, dok osobe iz kontrolne grupe nisu. Stavovi i ponašanja vezani za ekološku svest i održivost mereni su pomoću CHEAKS, ENV i RevNEP skale.

Eksperimentalna grupa je, prema rezultatima, pokazala bolje rezultate na faktoru očuvanja i korišćenja, nisu nađene značajne razlike u pogledu RevNEP skale, dok su u slučaju CHEAKS skale opšta podskala, biljke, otpad, energija, emocija i ponašanje, a takođe i rezultati na celoj skali pokazali značajne razlike u korist eksperimentalne grupe.

Na osnovu ovoga možemo zaključiti da je serija radionica kao intervencija imao razvojni efekat na naše učenike i pomerio njihove stavove o održivom ravouju u pozitivnom smeru.

Cljučne reči: održivi razvoj, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, CHEAKS, ENV, RevNEP, kompleksna radionica održivog razvoja



**MAJOR LENKE
GRABOVAC BEÁTA
NÁMESZTOVSZKI ZSOLT**

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

KOMPLEX FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSI MŰHELY HATÁSVIZSGÁLATA EGYETEMI HALLGATÓK KÖRÉBEN*

*EFFECT STUDY OF A COMPLEX SUSTAINABLE
DEVELOPMENT WORKSHOP AMONG UNIVERSITY
STUDENTS*

*STUDIJA EFEKTA KOMPLEKSNE RADIONICE
ODRŽIVOG RAZVOJA MEĐU UNIVERZITETSKIM
STUDENTIMA*

Bevezetés

Az ENSZ 2015-ös Fenntartható fejlődés konferenciáján a 2030-ig elérendő fenntartható fejlődési célok között a harmadikként határozta meg az egészséges élet biztosítását és a minél magasabb szintű jóllét irányába való törekvéseket minden korosztály számára, alcékként a mentális egészséget is kiemelve (<https://sdgs.un.org/2030agenda>).

Ennek következményeként újabban a kutatók a fenntartható viselkedést a mentális egészség fogalmával is összekapcsolják (*Fajzi és Erdei, 2015*). Fajzi és Erdei (2015) szerint a fenntartható viselkedés pszichológiai akadályai többek között, hogy a fenntarthatóság szót túlhasználjuk és így veszít súlyából az ismerőség-érzeten keresztül, viszont sokan nincsenek tisztában tényleges jelentésével; hogy a fenntarthatósággal kapcsolatban megjelenhet a kognitív disszonancia, a felgyülemlett tudás mellett a viselkedés változatlansága. Ezen egyrészt a pozitív pszichológia eszköztárával lehetne változtatni, a fenntartható viselkedések pozitív érzelmeken keresztüli elősegítésével (*Fajzi és Erdei, 2015*).

A fenntartható pozitív mentális egészség alatt olyan „fenntartható viselkedésmódot vagy életstílust értünk... aminek keretében kialakul, illetve növekszik a pozitív mentális egészség” (*Fajzi és Erdei, 2015, 78*); fejlesztéséhez a szerzők szerint új tudásra, gondolkodásmód-alakításra és értékrend-változtatásra van szükség.

* A munka megírására a 142-451-2156/2022-01 számú tartományi projektum keretein belül került sor. A projektum címe A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak ökológiai tudatossága. A projektum támogatója Vajdaság Autonóm Tartomány Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Titkársága (nemzeti kisebbségek - nemzeti közösségek tudományos-kutatási és fejlesztési-kutatási projektumainak támogatása Vajdaság Autonóm Tartományban a 2022-es évben).

Rad je napisan u okviru projekta pod brojem 142-451-2156/2022-01. Naziv projekta je „Ekološka svest studenata Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici”, a podržan je od strane Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost (finansiranje naučnoistraživačkih i razvojnoistraživačkih projekata nacionalnih manjina-nacionalnih zajednica u Autonomnoj pokrajini Vojvodini 2022-e godine).

A környezet minőségének megtartása és javítása érdekében így különösen fontos olyan tanulási mechanizmusok fejlesztése, amelyek segítenek a diákoknak megérteni a természeti környezet és az emberi – gazdasági, társadalmi és politikai – tevékenységek közötti összefüggéseket, s azt, hogy a problémákat hogyan lehet megoldani. Ebben az értelemben a környezeti nevelés kapcsolatrendszerét biztosít a magas szintű gondolkodási és tanulási készségek fejlesztéséhez. A környezeti nevelés során magas szintű készségek – kritikai gondolkodás, kreatív gondolkodás, integrálókészség és problémamegoldás – fejlesztése valósulhat meg, mivel valós problémákat vet fel, amelyeket tanulmányozni vagy szimulálni lehet. A környezeti nevelést úgy is értelmezhetjük, mint a viselkedés megváltozásával összefüggő készségek és értékek fejlesztését, amelyek szerves részét alkotják az ökológiai műveltségnek.

A környezettudatosságot olyan magatartásformaként lehet definiálni, amely az egyén vagy a szervezet felelős és aktív szerepvállalásán alapul a környezeti problémák megoldásával kapcsolatosan. Lényegében a cselekvések minőségi jelzője, jellemzője. A környezet tágabb értelmezése szerint a természeti környezeten túl, ideértve a társadalmi viszonyokat és a gazdasági érdekeket is, a környezettudatosság a fenntarthatóság megvalósítását megalapozó magatartásforma.

A környezeti nevelés pedagógiai alapjai

A környezeti nevelés az emberre, az ember magatartására, annak szabályozására irányul. Igyekszik az egész személyiségre hatni, a tudatra ismeretekkel, az érzelmekre élményekkel, az akaratra célszerű tevékenységekkel. A környezeti nevelés átfogja a személyiség kognitív és nem-kognitív tartományait, átalakíthatja az érzelmi viszonyulásokat, értékrendet, megismerési, cselekvési és döntési képességeket fejleszt, az embert képessé teszi együttműködésre, életvitelének tudatos hangolására, beleértve az önkorlátozást is. Felismerteti az élet különleges és ismétелhetetlen jelentőségét, a személyes felelősséget a természet és a környezet fenntartása és védelme szempontjából (*Vásárhelyi*, 2010 idézi: *Major*, 2012).

A környezettudatos életvitelt tanúsító személyek ismerik a fontosabb környezeti fogalmakat, az aktuális környezetvédelmi problémákat és tennivalókat, ismerik az adott probléma megoldásához használható cselekvési stratégiákat, hisznek a tevékenységük jelentőségében, elkötelezettek a cselekvésben és gyakorlatuk van az önálló cselekvésben (*Gulyás és Havas*, 1998).

A környezet kognitív ismeretéhez a környezetért felelős magatartás szükséges, de ez nem elégséges feltétel. A környezetvédelmi problémák ismerete, az ezzel kapcsolatos attitűdök és értékek is szükségesek az egyéni, felelős cselekvéshez (*Péntekné*, 1999).

Az ember és környezete kölcsönhatásának megértésében, alakításában három szemléleti alapelv érvényesül (*Rókusfalvy*, 2002):

1. *A komplex rendszerre irányultság elve*: az emberi életet, az emberi tevékenységet nem rendezetlen halmaznak tekintjük, hanem a környezet és az ember külön-külön is jól

- értelmezhető rendszere kölcsönhatásai megnyilvánulásainak. Valójában három alrendszer, a környezet, a tevékenység és a személyiség rendszerének kölcsönhatásáról van szó.
2. *A tevékenység-központúság elve*: arra világít rá, hogy a környezet és az ember kölcsönhatása a tevékenységen (a megismerésen és a cselekvésen) keresztül valósul meg. Csak egy cselekvésközpontú emberismeret, pszichológia lehet az alapja a nevelésnek, így a környezeti nevelésnek is.
 3. *A személyiséggel*: a cselekvések, a tevékenység szabályozását, s ezen keresztül a környezet, a körülmények – s végső soron az emberi sors – bizonyos mértékű alakítását is az ember egésze végzi, valósítja meg.

Az attitűdök szerepe a környezeti nevelésben

Atkinson (2003) az attitűdöket olyan személyiségjellemzőkként írja le, amelyek meghatározzák, hogy a bennünket körülvevő világ különféle dolgaira kedvezően, elutasítóan, ellenségesen reagálunk-e.

A környezeti nevelés alapvetően nem ismeretek átadása, hanem beállítódások, attitűdök, érzelmi viszonyulások alakítása (*Gokhan*, 2010). A környezeti attitűd azt jelöli, ahogy az ember az őt körülvevő környezethez viszonyul (*Smit*, 2009). Ez lehet pozitív vagy éppen negatív irányultságú. Az előbbi törődést, felelősségvállalást, odafigyelést jelent a környezetre, a negatív környezeti hatások minimalizálására törekszik. A negatív attitűd pedig egyfajta nemtörődömséget, az értékmegőrző cselekedetek hiányát jelenti (*Havas és Varga*, 1998).

Mivel a beállítódásnál, viszonyulásnál megjelennek az érzelmi összetevők, a természet megismerttetése és megszerettetése útján tudjuk megalapozni a védelmét is (*Lükő*, 1996; *Yang*, 2015).

A környezettudatos magatartás, a környezettel és a környezet problémáival kapcsolatos ismeretek, a környezet megóvását célzó attitűdök, készségek és a környezet megóvása érdekében történő cselekvésre való hajlam képezik a környezeti nevelés legfontosabb tényezőit (*Lichtveld*, 2010).

A környezeti attitűd dimenziói

A környezettel való törődés annak a mértékét jelöli, hogy az egyén mennyire van tudatában a környezetet érintő problémáknak, és mennyire támogatja ezek megoldását. A környezeti attitűdöt egydimenziós modellként leírók gyakran azonosítják a fogalmat a környezettel való törődés definíciójával (*Dunlap és Jones*, 2002 idézi *Medvés*, 2012).

Bogner és Wiseman (1999) a környezeti attitűdöt már kétdimenziós struktúráként írja le. A két magasabb rendű faktor a megőrzés és a használat dimenziójaként definiálható. A

megőrzés dimenziója az ökológiai viselkedés leírására és a környezeti értékek megóvására utal, a használat dimenziója pedig a környezeti erőforrások kihasználását foglalja magába (Medvés, 2012).

Más elméletek a környezetre vonatkozó attitűdöket három komponens mentén, a tárggyal kapcsolatos ismeretek, érzelmi viszonyulások és viselkedések alapján építik fel, megkülönböztetve a kognitív (ismereti), affektív (érzelmi) és konatív (viselkedési) összetevőket (Marlowe and Woodrow, 1996; Flamm, 2009; Okur-Berberoglu, 2015).

Az attitűdök kognitív összetevője arra vonatkozik, hogy az egyén hogyan ítéli meg az attitűdtárgyat, milyen ismeretei vannak róla (Smith és Mackie, 2004). A kognitív komponensre irányul az attitűd megváltoztatásának egyik stratégiája, az úgynevezett nézetorientált megközelítés (Bandura, 1979). Ennek lényege, hogy az attitűdtárgyról szóló új vagy ismételt információk adásával változtatható meg egy attitűd. Az attitűd affektív összetevője a személynek az attitűdtárgyra irányuló kedvező vagy kedvezőtlen érzéseivel foglalkozik. A konatív komponens a személy attitűdtárgyra vonatkozó viselkedési tendenciáival kapcsolatos, az attitűdtárggyal kapcsolatos múlt-, jelen- és jövőbeli viselkedési szándékok, megnyilvánulások alkotják (Smith és Mackie, 2004). Az ismeret–attitűd–viselkedés modell szerint a környezeti ismeret elsajátítása pozitív környezeti attitűdöt, a pozitív környezeti attitűd környezettudatos viselkedést eredményez.

A kísérleti program alapját képező Fenntartható mentális egészség műhely munkájának bemutatása

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán a 2022/2023-as tanév első félévében valósult meg a Fenntartható mentális egészség műhely.

A műhely általános célja a hallgatók fenntarthatósággal kapcsolatos ismereteinek és környezettudatos magatartásának fejlesztése, valamint a társadalomtudományi és módszertani tartalmak összekapcsolása. A műhelymunka keretein belül a globális környezeti problémák megismerésétől a fenntarthatóság pedagógiáján keresztül az egyén mentális egészségvédelmének kérdésén át kaptak hasznos ismereteket a leendő hallgatók. A résztvevőknek lehetőségük nyílt környezettudatos attitűdjük fejlesztésére és megfelelő szokáskultúra kialakítására, amely segíthet a mai, globális világban történő eligazodásban, a természettel való harmonikus együttélés formáinak kialakításában. Emellett olyan tartalmak is feldolgozásra kerültek, melyek felkészítik a résztvevőket arra, hogy pedagógusként tovább tudják adni a természet és önmagunk ismerete, szeretete és fejlesztése iránti igényt a gyerekek részére is.

A műhelymunka három esemény mentén valósult meg a 2022/2023-as tanév első félévében:

Az első esemény során a *Fenntartható mentális egészség* című előadás prezentálására került sor. Az előadás összekapcsolta a pszichológia és a pedagógia tudományterületeit az emberi jólétre és a környezeti hatásokra fókuszálva. A mentális egészség (pozitív) psi-

chológiai megközelítését, a környezeti attitűdök és a fenntarthatóság fogalmait járta körül vajdasági kutatásokra támaszkodva. A műhely interaktív módszerekkel vezette be a résztvevőket a vonatkozó aktuális kutatási trendekbe. A program hozzájárult a vajdasági közösség mentális jólléti tudatosságának növeléséhez.

A második esemény a VIFÓ (Vajdasági Ifjúsági Fórum) által szervezett, „*Itthon, háttárlanul*“ konferenciasorozat - *Egy zöldebb Vajdaságért!* elnevezésű rendezvény keretein belül valósult meg. A konferencia célja az volt, hogy felhívja a figyelmet a környezetvédelem és a fenntarthatóság fontosságára, és egyúttal felmérje az aktuális helyzetet Vajdaságban. A különböző előadások és műhelymunkák során a résztvevők arra a kérdésre keresték a választ, hogy a Vajdaságban élő fiatalok hogyan tudnak tenni a környezetükért, és hogyan lehetnek tudatosabbak.

A harmadik esemény során a környezeti nevelés módszertani alapjaival ismerkedhettek meg a résztvevők, valamint sor került az *EcoLogi* környezettudatossági szemléletformáló applikáció bemutatására és kipróbálására is. Az applikáció célja, hogy elérhető közelségbe hozza a környezetvédelmi fogalmakat, megismertesse azokat a lehetőségeket, amivel állampolgárként élni tudunk és élnünk kell egy fenntarthatóbb jövő érdekében.

E három eseményhez kapcsolódott a kutatásunk is, amely a következő részben kerül bemutatásra.

A kutatás részletei

Célkitűzés

Vizsgálatunk célja annak feltárása, hogy a kísérleti csoportba tartozó tanulók – akik részt vettek a fenntarthatóság témakörét feldolgozó műhelymunkában – környezettudatos magatartása, környezeti attitűdjei pozitívabb értéket mutatnak-e a programot követően, mint az előzetes felmérés során, valamint a kontrollcsoportba tartozó társaik értékeivel összehasonlítva.

Hipotézis

A hipotézisek megfogalmazása során abból a feltevésből indultunk ki, hogy a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatói alapvetően pozitív környezeti kultúrával rendelkeznek, mivel az egyetemi képzés szerkezete (pl. a környezettudatossággal kapcsolatos tantárgyak) és a rájuk jellemző háttértényezők hatása pozitív befolyással lehet az eredményeik alakulására, de hogy mindez a kísérleti csoportban markánsabban megjelenik a műhelysorozat hatására. Ennek megfelelően a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

A műhelymunka-sorozatban részt vevő tanítóképzős hallgatók (kísérleti csoport) környezettudatos magatartásának értéke növekszik a műhelymunkában való részvételt követően:

H1: az előzetes felmérés során kapott eredményekhez viszonyítva mind a három skála (ENV, RevNEP, CHEAKS) által mért adatok alapján;

H2: a kontrollcsoportban mért értékekhez viszonyítva mind a három skála (ENV, RevNEP, CHEAKS) által mért adatok alapján.

Módszer

A vizsgálat során először a kiinduló állapotok felmérésére került sor online kérdőíves adatfelvétel során. A kísérleti és a kontrollcsoportban egyaránt elvégeztük a felmérést, melynek során a hallgatók környezettel kapcsolatos ismereteit, környezeti attitűdjeit, a környezethez kapcsolódó viszonyukat, globális környezettudatos magatartásuk kiinduló állapotát tártuk fel. A második mérés során a program hatásainak vizsgálatára történt meg. Az adatokat a kísérleti és a kontrollcsoportban is újra felvettük a műhelymunka-sorozat zárását követően.

Mérőeszköz

Kutatásunk során mindhárom környezeti attitűd-modell alapján kidolgozott mérőeszköz közül alkalmaztunk egyet-egyét, hogy megvizsgáljuk a környezeti nevelési program hatásait:

1. egydimenziós modellre épülő teszt: *Környezet percepciók teszt - Environmental Perception Test* (Bogner és Wiseman, 1999 idézi Gulyás, 2004)
2. kétdimenziós modellre épülő teszt: *Módosított új ökológiai paradigma skála - Revised New Ecological Paradigm Scale* (Dunlap et al., 2000 idézi Gulyás, 2004)
3. háromdimenziós modellre épülő teszt: *Gyermek környezeti attitűd és tudásskála - Children's Environmental Attitude and Knowledge Scale* (Leeming, Dwyer és Bracken, 1995 idézi Varga, 2004)

Mivel a CHEAKS és az ENV skála főként a viselkedés vizsgálatát teszik lehetővé, a RevNEP skála pedig az általános beállítódást vizsgálja, így általuk a minta széleskörű felmérése vált lehetővé.

Az első 14 kérdés a felmérésben részt vevő személyek háttéradataira vonatkozott. A kérdőív következő szakasza 59 itemet tartalmazó kérdéssor volt, amelyre ötfokú Likert-skálán lehetett választ adni. Egy kitöltő minimum 59, maximum 295 pontot érhetett el a vizsgálat során. A 177-es pontszám jelenti a semleges értéket, amely felett összességében pozitív, alatta pedig összességében negatív környezeti attitűdről beszélünk.

A kérdőív attitűdmérő része a következő itemekből tevődik össze:

- (1) az ENV skála 20 itemje;
- (2) a RevNEP skála 15 itemje;
- (3) a CHEAKS skála 24, környezeti attitűdöt mérő itemje.

Minta

A vizsgálatban részt vevők kísérleti csoportját az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának azon hallgatói alkotják, akik részt vettek a fenntarthatóság témáját feldolgozó műhelymunka-sorozatban. A kontrollcsoport tagjai szintén a Karon tanuló hallgatók közül kerültek ki.

Kísérleti csoport (N=46): a műhelymunkában részt vevő hallgatók.

Kontrollcsoport (N=108): a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar további hallgatói, akik nem vettek részt a műhelysorozat munkájában.

A vizsgálat eredményei

Tanulmányunkban összehasonlítjuk a kísérleti csoport műhelymunkát megelőzően és azt követően felvett adatait, valamint a kontrollcsoporthoz képest mért adatokat is (a műhelymunkák után). Mind a három skála, valamint azok alsókálái mentén is ellenőriztük az értékek alakulását.

Az ENV skálával mért attitűdértékek alakulása

Az ENV skála két fő faktora a használat és a megőrzés alsókálák. A megőrzés faktora esetében kimutatható volt a pozitív változás ($t=2,3$ $p=0,02$) a kísérleti csoportban a program elvégzését követően (1. táblázat). A használat faktor esetében a hatás nem jelentős.

A kísérleti és a kontrollcsoport értékeit összehasonlítva mindkét skála esetében jelentősen magasabb értékeket mértünk a kísérleti csoport javára a második mérés során, a programban történő részvételt követően (2. táblázat).

1. táblázat: Az első és a második mérés eredményeinek összehasonlítása a kísérleti csoportban

alsókálák	első mérés – kísérleti csoport		második mérés – kísérleti csoport		változás (páros t-próba)		semleges érték
	átlag	szórás	átlag	szórás	t	p	
Használat faktor	25,17	5,1	23,19	5,6	1,7	0,08	24
Megőrzés faktor	45,93	6	48,5	4,1	2,3	0,02	36
Teljes ENV skála	71,13	9,01	71,69	8,87	-0,3	0,7	60

2. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport értékeinek összehasonlítása

alsókálák	kísérleti csoport		kontrollcsoport		változás (páros t-próba)		semleges érték
	átlag	szórás	átlag	szórás	t	p	
Használat faktor	23,19	5,6	28,38	4,8	-5,7	0,001	24
Megőrzés faktor	48,50	4,1	45,32	5,4	3,5	0,001	36
Teljes ENV skála	71,69	8,8	73,71	8,6	-1,3	1,2	60

A RevNEP skálával mért attitűdértékek alakulása

A RevNEP skála öt alszála mentén vizsgálja a környezeti attitűd minőségét. Minden skála egyenként három kérdésből tevődik össze, vizsgálja a növekedés korlátaival, az anti-emberközponúsággal, az természet egyensúlyának törekenységével, az emberi kiváltság elutasításával, valamint az ökológiai válság lehetőségével kapcsolatos irányultságot.

Vizsgálatunk során nem volt kimutatható szignifikáns eltérés a RevNEP skála értékeiben sem a kísérleti csoport programot megelőző és azt követő mérése, sem pedig a kontrollcsoporttal való összehasonlítása során kapott értékek tekintetében. Ugyanakkor mindkét csoportnál a semleges értékeken felüli, tehát pozitív környezeti attitűdöt mérünk az összes alszála és a teljes RevNEP skálára vonatkozóan (3. és 4. táblázat). A hallgatók környezeti attitűdje tehát pozitív már a kiinduló állapotok tekintetében is a RevNEP skálával mért kritériumok alapján.

3. táblázat: *Az első és a második mérés eredményeinek összehasonlítása a kísérleti csoportban*

alszála	első mérés – kísérleti csoport		második mérés – kísérleti csoport		változás (páros t-próba)		semleges érték
	átlag	szórás	átlag	szórás	t	p	
A növekedés korlátai	9,41	1,6	9,21	1,5	0,6	0,5	
Anti-emberközponúság	11,52	2,5	11,56	2,1	-0,8	0,9	
A természet egyensúlyának törekenysége	12,08	1,9	11,65	1,4	1,2	0,2	9
Az emberi kiváltság elutasítása	9,19	1,8	9,71	1,5	-1,4	0,1	
Egy ökológiai válság lehetősége	12,28	2,1	12,23	1,3	1,1	0,9	
Teljes RevNEP skála	54,50	6,7	54,39	5,1	0,8	0,9	45

4. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport értékeinek összehasonlítása

alskálák	kísérleti csoport		kontrollcsoport		változás (páros t-próba)		semleges érték
	átlag	szórás	átlag	szórás	t	p	
A növekedés korlátai	9,21	1,5	9,45	1,6	-0,8	0,4	
Anti-emberközpon- túság	11,56	2,1	12,12	2,1	-1,4	0,1	
A természet egyen- súlyának törekeny- sége	11,65	1,4	12,11	1,7	-1,5	0,1	9
Az emberi kiváltság elutasítása	9,71	1,5	10,00	1,6	-1,0	0,3	
Egy ökológiai válság lehetősége	12,23	1,3	11,63	2,4	-1,0	0,3	
Teljes RevNEP skála	54,39	5,1	55,34	7,8	1,5	0,1	45

A CHEAKS skálával mért attitűdértékek alakulása

A CHEAKS skála egyrészt hat alskála mentén vizsgálja a környezettel kapcsolatos témakörökhöz való hozzáállást (általános környezeti kérdések, állatok, növények, víz, hulladék, energia), másrészt vizsgálja az alskálákkal összefüggésben a viselkedésbeli és az érzelmi hozzáállást is.

A kísérleti csoportban a hulladék és az energia alskálák, valamint az érzelem faktor esetében is szignifikánsan magasabb értékeket mértünk a programot követően (5. táblázat).

5. táblázat: Az első és a második mérés eredményeinek összehasonlítása a kísérleti csoportban

alskálák	első mérés – kísérleti csoport		második mérés – kísérleti csoport		változás (páros t-próba)		semleges érték
	átlag	szórás	átlag	szórás	t	p	
általános	14,36	2,9	14,91	1,7	-0,1	0,2	
állat	15,32	3,2	14,84	3,3	0,6	0,4	
növény	16,73	3,1	17,71	1,8	-1,8	0,07	12
víz	16,91	3,1	17,50	1,8	-1,1	0,2	
hulladék	15,26	2,1	16,43	2,4	-2,4	0,01	
energia	15,50	2,9	17,02	2,0	-2,8	0,005	
viselkedés	44,21	5,9	45,69	3,8	-1,4	0,1	36
érzelem	49,89	7,6	52,73	4,8	-2,1	0,03	
Teljes CHEAKS skála	94,10	12,1	98,43	7,2	-2,1	0,04	72

A kísérleti és a kontrollcsoport értékeit összehasonlítva pedig mindössze két alszála kivételével a többi alszála, a viselkedés és az érzelem faktorok, valamint a teljes CHEAKS skála tekintetében is szignifikánsan magasabb értékeket értek el a kitöltők mint a kontrollcsoportban (6. táblázat).

6. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport értékeinek összehasonlítása

alskálák	kísérleti csoport		kontrollcsoport		változás (páros <i>t</i> -pró- ba)		semleges érték
	átlag	szórás	átlag	szórás	<i>t</i>	<i>p</i>	
általános	14,91	1,7	13,10	2,4	4,5	0,001	12
állat	14,84	3,3	15,18	2,8	-0,6	0,5	
növény	17,71	1,8	16,91	2,3	2,05	0,04	
víz	17,50	1,8	17,07	2,9	0,9	0,3	
hulladék	16,43	2,4	15,13	2,4	2,9	0,003	36
energia	17,02	2,0	15,52	2,7	3,3	0,001	
viselkedés	45,69	3,8	43,96	5,1	2,06	0,04	
érzelem	52,73	4,8	48,98	8,0	2,9	0,004	
Teljes skála	CHEAKS 98,43	7,2	92,94	12,4	2,7	0,006	72

Az eredmények összefoglalása

Az alaphipotézisünk szerint a műhelymunka-sorozatban részt vevő tanítóképzős hallgatók környezettudatos magatartásának értéke növekszik a műhelymunkában való részvételt követően. A hipotézist mindkét alhipotézis esetében (ha nem is mindhárom, a vizsgálatban alkalmazott mérési skála összes alskálája tekintetében, de egyes alskálák esetében) sikerült igazolni.

Az előzetes felmérés során kapott eredményekhez viszonyítva az ENV skála megőrzés faktora esetében, a CHEAKS skála hulladék és energia alskálája esetében, valamint a környezethez való érzelmi viszony és viselkedésbeli hozzáállás tekintetében is igazolható volt a H1 hipotézis.

A kontrollcsoport értékeivel való összevetés során az ENV skála mindkét faktora, valamint a CHEAKS skála négy alskálája és a viselkedés és érzelem faktorok esetében kapott értékek igazolták a H2 hipotézisben foglaltakat. A kísérleti csoport adatai ezekben az esetekben szignifikánsan magasabbak voltak a kontrollcsoportban mért adatoknál.

Következtetések

Kutatásunk egyik legfontosabb célja egy olyan foglalkozássorozat hatásvizsgálata volt, amely elsődleges feladatáknál az egyetemi hallgatók fenntarthatósággal kapcsolatos ismereteinek bővítését és környezeti attitűdjének fejlesztését határozta meg. Nem teljes mértékben, de több meghatározó tényező tekintetében is igazolni tudtuk programunk hatékonyságát. Gyakorlati beavatkozásunk így a fenntartható pozitív mentális egészség (*Fajzi és Erdei, 2015*) fejlesztésének első lépéseként könnyelhető el a kísérleti csoportban. Növelte hallgatóinknál a környezettudatos életvitelre (*Gulyás és Havas, 1998*) való hajlandóságot, hatott az ezzel kapcsolatos attitűdökre, anticipált viselkedésekre és gondolkodásmódra. Sikernek könnyelhető el, hogy az attitűdök mindhárom komponensénél (*Marlowe and Woodrow, 1996; Flamm, 2009; Okur-Berberoglu, 2015*), kognitív, viselkedéses és affektív szinten is előnyösebb működést mutatott a kísérleti a kontrollcsoportnál.

Ugyanakkor az is kiderült számunkra, hogy mind a kísérleti, mind pedig a kontrollcsoportba tartozó hallgatók alapvetően pozitív környezeti attitűddel rendelkeznek, lényegében az összes vizsgálati eszköz által mért minden szempont tekintetében. Ez már önmagában is pozitív tényként könnyelhető el.

A pozitív és előremutató eredmények fényében a foglalkozássorozatot magába foglaló műhelymunka a kutatási tevékenységet követően is működik majd az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán. Az eredmények tükrében igazoltnak érezzük törekvéseink célkitűzéseit, és iránymutatást kaptunk arra vonatkozóan, hogy milyen elemekkel, illetve témakörökkel lehet érdemes bővíteni műhelymunkánk tevékenységét.

IRODALOM

- Atkinson, R. L. (2003): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Bandura, A. (1979): Milyen következményekkel járnak a viselkedési és affektív változások az attitűdökre nézve? In: Halász László, Hunyadi György, Marton L. Magda (szerk.) (1979): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bogner, F. X., Wiseman, M. (1999): Toward measuring adolescent environmental perception. *European Psychologist*, 4 (3), 139-151.
- Dunap, R. E., Jones R.E. (2002): Environmental concern: Conceptual and measurement issues. In: Dunlap R.E., Michelson W. (Eds.): *Handbook of environmental sociology*. Greenwood Press, Westport, CT, 482-524.
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G., Jones, R. E. (2000): Measuring endorsement of the new ecological paradigm: a revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56 (3), 425-442.
- Fajzi, Gy. & Erdei, S. (2015): Fenntartható pozitív mentális egészség. A pozitív mentális egészség kibontakoztatása a fenntartható gondolkodásmód és viselkedés keretében. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 16 (1), 55-92.
- Flamm, B. J. (2009): The impacts of environmental knowledge and attitudes on vehicle ownership and use. *Transportation Research*, 14 (4), 272-279.

- Gokhan, B. (2010): The Effects of Multiple Intelligences Instructional Strategy on the Environmental Awareness Knowledge and Environmental Attitude Levels of Elementary Students in Science Course. *International Electronic Journal of Environmental Education* 1 (1), 53-80.
- Gulyás Magda (2004): A környezeti nevelés és a személyiségtényezők hatása a környezeti attitűdre. *Szakdolgozat*. ELTE BTK, Budapest.
- Gulyás Pálné, Havas Péter (1998): Értékek és alapelvek a környezeti nevelésben. *Cédrus*, 1 (1).
- Havas Péter, Varga Attila (1998): *Általános és középiskolás diákok környezettel kapcsolatos attitűdjei és ismeretei*. Összehasonlító vizsgálat a „Természettudományokkal Európán Keresztül” program hatékonyságáról.
<https://sdgs.un.org/2030agenda>, megtekintve: 2023. 02. 26.
- Leeming, F. C., Dwyer, W. O., Bracken, B. A. (1995): Children’s Environmental Attitude and Knowledge Scale: Construction and Validation. *The Journal of Environmental Education*, 26 (3), 22–32.
- Lükő István (1996): *Bevezetés a környezeti nevelés pedagógiai és társadalmi kérdéseibe*. Edutech Kiadó, Sopron.
- Major Lenke (2012): A környezeti nevelés szerepe a környezettudatos magatartás formálásában. *Iskolakultúra*, 22 (9), 67-79.
- Marlowe, M., Woodrow, T. (1996): The Adventures of Lead Commander: An Environmental Education Program to Prevent Lead Poisoning in Young Children. *The Journal of Environmental Education*, 28 (1), 19-23.
- Medvés Dóra (2012): A környezettudatosság pszichológiai meghatározói. *Disszertáció*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Okur-Berberoglu, E. (2015): The Effect of Ecopedagogy-Based Environmental Education on Environmental Attitude of In-service Teachers. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 5 (2), 86-110.
- Péntekné Szabó Ágota (1999): *Környezeti nevelés*. Egészségvirág Egyesület, Budapest.
- Rókusfálvay Pál (2002): *A környezetszociológia alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Smit, H. (2009): Shaping the Environmental Attitude of Military Geography Students at the South African Military Academy. *Journal of Geography in Higher Education*, 33 (2), 225-240.
- Smith, E. R., Mackie, D. M. (2004): Attitűdök és attitűdváltozás. Attitűdök és viselkedés. In: Hunyadi György (szerk.): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Varga Attila (2004): A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai. *Disszertáció*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Vásárhelyi Judit (szerk.) (2010): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.
- Yang, C-P. (2015): Education for Appreciating Environment—An Example of Curriculum Design of Natural Aesthetic Education in Taiwan. *International Education Studies*, 8 (5), 88-100.

ABSZTRAKT

A magyar népesség egészségi állapota több szempontból sem nevezhető kielégítőnek, melyet mind a szubjektív egészségi állapotot mérő vizsgálatok, mind pedig a morbiditási, illetve mortalitási statisztikák is alátámasztanak. Ugyanakkor, ha hosszú távon pozitív eredményeket kívánunk elérni, azt már a kora gyermekkori nevelés során el kell kezdeni. Az egészségpedagógia soha nem egy-egy ágazat feladata, hanem az mindig inter- és multidiszciplináris összefogást igényel, hiszen maga az egészség mint fogalom is egy szerteágazó, testi, mentális, környezeti, társadalmi elemeket tartalmazó értékünk (Beke, 2022).

A tanulmány szerzőinek célja, hogy különböző szegmenseket figyelembe véve egy átfogó betekintést nyújtsanak mindazon jó gyakorlatokra, melyek hozzájárulnak a felnővekvő generáció egészséges fejlődéséhez, valamint a szépkorúak minél további aktivitásának megőrzéséhez, hiszen a tudatos egészségmegőrzés, a fizikai állóképesség és a szellemi aktivitás edzése a betegségek megelőzésének leghatásosabb módszerei közé tartoznak (Lepes, 2022), ugyanakkor nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy egy betegség esetén miként tudjuk az egyén szociális hálóját megvédeni és gyógyulását elősegíteni (Sándor, 2022).

Mindezzel támogatva azt, hogy a jó gyakorlatok továbbvihetők legyenek más-más területre, az ottani lehetőségeket figyelembe véve adaptálhatók legyenek, és hozzá tudjanak járulni ahhoz, hogy mind a szemléletmód, mind a tágabb értelemben vett népesség egészségi állapota javuljon.

Kulcsszavak: fizikai egészségi állapot, mentális egészség, sportpedagógia, egészségpedagógia, reziliencia

ABSTRACT

The health status of the Hungarian population cannot be called satisfactory from several points of view, which is supported both by subjective health status tests and by morbidity and mortality statistics. At the same time, if we want to achieve positive results in the long term, it must be started during early childhood education. Health pedagogy is never the task of a single sector, but always requires inter- and multidisciplinary cooperation, since health itself, as a concept, is a value of ours that includes diverse, physical, mental, environmental and social elements (Beke, 2022.)

The aim of the authors of the study is to take into account different segments and provide a comprehensive insight into all the good practices that contribute to the healthy development of the rising generation, as well as to preserving the activeness of the elderly as much as possible, since conscious health preservation, physical endurance and mental activity training are key to the prevention of diseases. are among its most effective methods (Lepes, 2022), but at the same time, we cannot forget how we can protect the individual's social network and promote recovery in the event of an illness (Sándor, 2022).

With all this, we support the fact that good practices can be transferred to other areas, that they can be adapted, taking into account the opportunities there, and that they can contribute to improving both attitudes and the health of the population in a broader sense.

Keywords: physical health, mental health, sports pedagogy, health pedagogy, resilience

APSTRAKT

Zdravstveno stanje madarskog stanovništva se sa više tačaka gledišta ne može nazvati zadovoljavajućim, što potkrepljuju kako testovi kojima se meri subjektivno zdravstveno stanje, tako i statistika morbiditeta i mortaliteta. Istovremeno, ako želimo da postignemo pozitivne rezultate na duži rok, to se mora započeti tokom ranog obrazovanja u detinjstvu. Zdravstvena pedagogija nikada nije zadatak samo jednog sektora, već uvek zahteva inter- i multidisciplinarnu saradnju, jer je samo zdravlje, kao pojam, naša višestruka vrednost koja obuhvata fizičke, mentalne, ekološke i socijalne elemente (Beke, 2022.).

Cilj autora studije je da se uzmu u obzir različiti segmenti i da se da sveobuhvatan uvid u sve dobre prakse koje doprinose zdravom razvoju mlade generacije, kao i očuvanju aktivnosti starijih u što većoj meri, buduć i da su svesno očuvanje zdravlja, fizička izdržljivost i trening mentalne aktivnosti najefikasniji načini i metode prevencije bolesti (Lepes, 2022.), ali istovremeno ne možemo zaboraviti kako možemo zaštititi društvenu mrežu pojedinca i promovisati oporavak u slučaju bolesti (Sándor, 2022.).

Sve ovo ide u prilog činjenici da se dobre prakse mogu prenositi, prilagodavati različitim oblastima uzimajući u obzir mogućnosti koje postoje i mogu doprineti poboljšanju kako stavova, tako i zdravstvenog stanja stanovništva u širem smislu.

Ključne reči: fizičko zdravlje, mentalno zdravlje, sportska pedagogija, zdravstvena pedagogija, elastičnost



Dr. BEKE SZILVIA
 Gál Ferenc Egyetem Egészség és Szociális Tudományi Kar,
 beke.szilvia@gfe.hu
 Dr. HALASI SZABOLCS
 Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar halasi.szabolcs@gfe.hu
 Dr. LEPEŠ JOSIP
 Gál Ferenc Egyetem Egészség és Szociális Tudományi Kar,
 lepes.josip@gfe.hu
 NAGYNÉ DR. HEGEDŰS ANITA
 Gál Ferenc Egyetem Teológiai Kar,
 nagyne.hegedus.a@gmail.com
 Dr. SÁNDOR ZITA
 Gál Ferenc Egyetem Egészség és Szociális Tudományi Kar,
 sandor.zita@gfe.hu
 Dr. LIPCSEI IMRE
 Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar
 lipcsei.imre@gfe.hu
 Dr. SOÓS ZSÓLT
 Gál Ferenc Egyetem Egészség és Szociális Tudományi Kar,
 soos.zsolt@gfe.hu
 SZALAINÉ MILASIN KATALIN
 Szeged-Csanádi Egyházmegyei Katechetikai Intézete,
 szalainemilasin.katalin@gmail.com
 Dr. habil. HOMOKI ANDREA
 Gál Ferenc Egyetem Egészség és Szociális Tudományi Kar,
 homoki.andrea@gfe.hu

TESTI-LELKI EGÉSZSÉG MEGŐRZÉSÉNEK SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ÖSSZEFÜGGÉSEI EGY KUTATÁS TÜKRÉBEN

*POSEBNE PEDAGOŠKE VEZE FIZIČKOG I
 MENTALNOG ZDRAVLJA U SVETLU ISTRAŽIVANJA*

*SPECIAL PEDAGOGIC CONTEXTS OF
 MAINTAINING PHYSICAL AND MENTAL HEALTH
 IN THE LIGHT OF A RESEARCH*

Bevezetés

A nyugat-európai országokhoz hasonlóan Magyarország is – a COVID-19 okozta pandémia járványtól eltekintve – folyamatos küzdelmet folytat a krónikus degeneratív megbetegedésekből eredő halálozásokkal, melyeknek jelentős része a nem megfelelő életmódból adódik. 2020-ban a születéskor várható átlagos élettartam férfiak esetében 72,21, míg nők esetében 78,74 év volt, mely az elmúlt néhány évhez képest romlott, de ennek oka alapvetően a pandémia okozta megbetegedésekben és halálozásokban keresendő, nem pedig az életmódunk romlásában. Bár tény, hogy a 2000. évhez képest jelentős javulást értünk el a születéskor várható élettartamban, de az Európai Unió 2019. évi átlagához képest még így is több mint öt éves (a 2019. évben férfiak esetében 78,5, nőknél 84 év) elmaradás tapasztalható (KSH, 2019). A különbség nemzetközi összehasonlításban a várható élettartam területén az iskolázottság tekintetében is jelentős, a 30 éves felsőfokú végzettséggel rendelkező férfiak mintegy 12, míg a nők 6 évvel élnek tovább, mint az alacsony végzettséggel rendelkezők. A várható élettartamban az iskolázottság szerint meglévő különbség jóval meghaladja az uniós átlagot (férfiak esetében 7,6, nők esetében 4,1 év), ami részben azzal magyarázható, hogy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők kevésbé egészségtudatosak a mindennapok során, melyet mint „elsődleges szocializációs színtér” tovább is „örökítenek” szokások formájában gyermekeiknek. A rizikómagatartáson túl a magasabb iskolai végzettség magasabb társadalmi státusszal jár, mely befolyásolja a jövedelmi, életszínvonalbeli lehetőségeket is (Uzzoli, 2016). Az iskolázottság, a gyermeket felnőtté válásig érő hatások ugyanakkor nemcsak testi, de a lelki és szociális magatartására is jelentős hatást gyakorolnak. A gyermekek esetében a pedagógiai eszközökkel kompetenci-

ákat igyekszünk fejleszteni, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermek kellő ismeretek vagy megfelelő érzékenyítés hatására megfelelő döntéseket tudjon hozni a saját egészségét illetően, vagy be tudjon illeszkedni az adott társadalmi közegbe (Soós, 2022). A megfelelő kompetenciák kialakulása és azok fejlesztése hozzájárul az egyén sikerességéhez, legyen az az egészség fogalmának bármely szegmense, és az élethelyzetekkel való megküzdéshez, ezáltal a lélektani rugalmasság megőrzéséhez (Homoki, 2022).

Az egészség, mint fogalom, értelmezése és modellezése

A WHO 1948-ban fogalmazta meg azt, hogy mit is értünk egészség alatt, ebben az értelmezésben az egyén teljes és magas fokú fizikai, lelki és szociális állapota, nemcsak a betegség vagy rokkantság hiánya került a fókuszba (Beke, 2022). Jelen megfogalmazást több szakterület részéről érte már kritika, elsősorban annak statikus jellege miatt. Lalonde 1974-es modellje alapvetően négy kategóriát vetett fel, melyhez 2002-ben McGinnis arányokat is társított, ezek a következőképpen alakultak:

- életmód 40%,
- genetika 30%,
- környezeti tényezők 5%
- társadalmi-gazdasági környezet 15%,
- míg az egészségügyi ellátórendszer 10%-ban (McGinnis, Williams-Russo & Knickman, 2002).

Számos kutatás és modellalkotás követte mindezt, azonban lényeges eltérés esetlegesen az arányokban tapasztalható, a tényezők körében nem, sőt a sorrendiség is az egyes szegmensek között megmaradt. Első helyen minden esetben az életmód kerül figyelembe vételre, melyet ha tovább bontunk, kiemelt tényezőként kell szerepelnie a:

- táplálkozásnak,
- fizikai aktivitásnak,
- mentális egészségnek, melyben további szerephez jutnak o a szociális kapcsolatok
- o a lelki rugalmasság, alkalmazkodóképesség (reziliencia),
- egyéni felelősségvállalás a saját egészségi állapot területén.

A fenti szegmensek elválaszthatatlanok az egyén társadalmi, gazdasági, valamint szociális státuszától, minderre az egészség társadalmi-gazdasági-kulturális modellje igyekszik rávilágítani, melyet Dalgren-Whitehead 1991-ben alkotott meg. A korábbi modellekhez hasonlóan ennek is a középpontjában az egyén áll, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy a társadalmi és környezeti feltételek ismerete elengedhetetlen az egyén és az osztársadalom egészségi állapotának megismeréséhez. Rávilágít, hogy bár az egyén életmódja az, ami a legközelebb áll az egyénhez, de a következő „szociális és társadalmi közeg” kiemelt hatást gyakorol az életmódra, hiszen nem légüres térben élünk. A rokonok, a barátok az elsődleges szocializációs szülői téren túl meghatározóak az egészségmagatartásunk terén

(Dahlgren & Whitehead, 1991). A hagyományokból következő szegmensében található az oktatás, egészségügyi ellátás, munkahely, mely következő lépésként a hozzáférési egyenlőtlenségek feltárásához és az ebből eredendő egészség egyenlőtlenségek vizsgálatához vezetett. Az egészségmodellek alapján jól kirajzolódott az egészségnevelés, illetve egészségfejlesztés fogalomrendszere, amelyet évtizedeken keresztül egymás szinonimájaként használtak, holott korántsem ugyanaz. Az egészségnevelés egy alapvetően pedagógiai feladat, mint ahogy az elnevezésben is megjelenik, míg az egészségfejlesztés több szektoron átívelő, a lakosság egészségkultúráltságának emelését célzó koncepció, mely mind települési, munkahelyi, iskolai szinten érvényesülhet.

Az egészségfejlesztése területén megjelenő „jó gyakorlatok”

A bio-pszicho-szociális modell értelmében a különböző szegmensek minden esetben egymásra hatást gyakorolva érvényesülnek, ezért ennek tükrében a következő fejezet során ugyan részterületenként haladva, de egymástól nem elválasztva kerülnek ismertetésre a jó gyakorlatok.

A fizikai aktivitásnak, napjaink egyik legnagyobb problémáját jelentő szegmensének fiataloktól a szépkorúak aktivitásának megőrzéséig kiemelt szerephez kell juttatni, hiszen a gyerekek személyiségének teljes fiziológiai és pszichológiai rendszerére hatással van, míg az idősebbeknél is az aktivitáson túl jelentős hatással bír a szellemi képességek megőrzésére (Halasi, 2022), (Lapes, 2022). Mozgás hatására az általános erőnlétben túl fejlődik a döntéshozó képességünk, a kreativitásunk, a szociális kapcsolatrendszerünk. A nyílt jellegű mozgáskészségek improvizációt igényelnek, melyek különösen jó hatással bírnak a gyors döntéshozatali tulajdonság és a jó helyzetfelismerés készségnek a fejlesztésére. A testnevelés órán a megfelelő gyakorlatok összeállítása, az egyéni képességek figyelembevételével, hozzásegíti a gyermeket a sikerélményhez, ezáltal önbizalom-fejlesztővé tud válni. Nem beszélve arról a hosszú távú szocializációs hatásról, melynek köszönhetően a gyermeknél kialakul a mozgásra való igény, mely jó esetben végigkíséri az egész életet. A hobbisportokon túl a versenysport kialakítja a gyermekben a kemény munka tiszteletét, a fegyelmet, az értékeket, a normákat, növeli az iskolai részvételt és segíti a tanulók jobb teljesítményét az élet más területén is, ezzel hozzájárulva a tanulmányi eredményességhez is (Miller et al. 2004, Homoki & Rácz, 2021). Számos jó gyakorlat mutat rá arra a fontos tényre, hogy akkor, amikor testnevelésről beszélünk, az valóban egy holisztikus szemléletet megkövetelő feladat, mely során a pedagógus felelőssége is nagyban megmutatkozik abban, hogy az adott gyermek milyen úton indul el. Ha megfelelően kerül felmérésre és kialakításra az adott tematika, és a gyermeket fizikai alkatától függetlenül sikerélményhez juttatja, nagy valószínűséggel felnőtt korában is jelentősebb mennyiségű időt fog fordítani a saját fizikai, egészségi állapotának szinten tartására, mintha sorozatos kudarcok érik, nem beszélve mindennek a mentális egészségre, szociális és tanulási eredményességre gyakorolt hatásáról (Halasi, 2022). A gyermekek mozgásszeretétén túl nagy jelentőséggel bír a szépkorúak

aktivitásának megőrzése is, hiszen a nyugat-európai országok többsége küzd a mozgásszegény életmódnak köszönhetően kialakuló krónikus nem fertőző megbetegedésekkel, ezek közül is a mozgás szempontjából ki kell emelni a kardiovaszkuláris, valamint ízületi megbetegedéseket. Az aktivitás megőrzésének a betegségek megelőzésén túl nagy szerepe van az idő előtti öregedés megelőzésében, a funkcionális függetlenség megőrzésében, az elsődleges és másodlagos fogyatékoságból eredő kockázati tényezők csökkentésében, valamint az élethosszig tartó elégedettség növelésében. A hatékonyság megőrzése céljából azonban nagyon gondos tervezést igényel a mozgásprogram összeállítása. Heti 150 perc mérsékelt intenzitással végzett aerob edzés, mint például a séta, vagy más mérsékelt intenzitású aerob típusú tevékenységek, legalább 30%-kal alacsonyabb morbiditási, mortalitási és funkcionális függetlenség kockázatával járnak az inaktív állapothoz képest (Chouetal, 2014; Paterson & Warburton, 2010). Ugyanakkor a heti 5–7 alkalommal történő rendszeres séta 50–80%-kal képes csökkenteni a mozgási problémák kockázatát (Clark & Manini, 2008; Roh & Park, 2013), valamint közel 4 évvel képes az élettartamot meghosszabbítani, és körülbelül két évvel hosszabbítja meg a fogyatékoság nélküli élettartamot (Ferrucci et al., 1999). Lepes Josip a fizikai erőnlét kapcsán 2021 első felében végzett egy kísérleti kutatást 65 éven felüli hölgyek körében, mely során egy $n_1 = 41$ fő kísérleti csoport és $n_2 = 41$ fő kontrollcsoport eredményeinek összehasonlítása történt. Az első program során a kísérleti csoport 12 hetes, meghatározott tartalmú erősítő edzésen vett részt erősítő gumiszalagokkal, míg a kontrollcsoport csak a szokásos napi tevékenységet végezte. A második kísérlet során az első kísérleti csoport (e1) hetente kétszer, a második kísérleti csoport (e2) pedig hetente háromszor vett részt programozott erősítő edzésen. Mindkét kísérlet esetében valamennyi résztvevő tesztelése a program kezdetén és végén is megtörtént.

Az edzésprogramban való részvétel rendszeres volt, minden alany 26 ± 1 edzésen vett részt, ami kb. 96%-a az előre tervezett edzések számának. Ki kell emelni, hogy a kísérleti gyakorlat során az egyik alany szervezetében sem észleltek káros reakciót. Amint a 1. táblázat elemzéséből kiderül, az első kísérleti gyakorlat során a kezdeti mérésben nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget a kísérleti és a kontrollcsoport között (1. táblázat; $p > 0,05$).

1. táblázat: A vizsgáltak fizikai jellemzői a kezdeti méréskor az első kísérleti tevékenység időszakában (Lepes, 2022)

Változók	Kísérleti csoport $n_1 = 41$	Kontrollcsoport $n_2 = 41$	Összesen $n = 82$
Kor	$75,7 \pm 8,9$	$74,5 \pm 8,2$	$75,1 \pm 8,5$
Testmagasság (cm)	$161,1 \pm 6,4$	$159,1 \pm 6,3$	$160,1 \pm 6,4$
Testsúly (kg)	$71,3 \pm 12,2$	$69,9 \pm 11,8$	$70,6 \pm 12,0$

Megjegyzés: az értékek átlag \pm SD formában vannak megadva. Nem találtak statisztikailag szignifikáns különbséget a csoportok között

2. táblázat A vizsgáltak fizikai jellemzői a kezdeti méréskor a második kísérleti tevékenység időszakában (Lepes, 2022)

Változók	Kísérleti csoport I. n ₁ =41	Kísérleti csoport II. n ₂ =41	Összesen n=82
Kor	75,7 ± 8,9	74,5 ± 8,2	75,1 ± 8,5
Testmagasság (cm)	160,2 ± 5,6	162,4 ± 6,3	160,0 ± 6,0
Testsúly (kg)	70,8 ± 12,3	72,3 ± 11,6	71,6 ± 11,9

Megjegyzés: az értékek átlag ± SD formában vannak megadva. Nem találtak statisztikailag szignifikáns különbséget a csoportok között

Nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget a kezdeti és a végső mérések között a glükóz, összkoleszterin, High Density Lipoprotein (HDL) és Low Density Lipoprotein (LDL) szint tekintetében a kísérleti csoportban, valamint a glükóz tekintetében a kontrollcsoportban (p>0,05) (2. táblázat). Viszont a csoportok és az idő kölcsönhatásának elemzése azt mutatja, hogy statisztikailag szignifikáns különbségek mutatkoznak a glükóz, összkoleszterin, HDL és LDL változókban a kísérleti és a kontrollcsoportok között (p<0,05).

2. táblázat: Az első kísérleti és kontrollcsoport biokémiai paramétereinek kétirányú varianciaanalízis eredményei az első kísérleti tevékenység időszakában (Lepes, 2022)

Változók	Kísérleti csoport n ₁ =41			Kontrollcsoport n ₂ =41		
	Pre test	Post test	%	Pre test	Post test	%
Glükóz (mmol/l)	5,96 ± 1,76	5,64 ± 1,68*†	-5	6,30 ± 2,24	6,44 ± 2,28*	2
Összkoleszterin (mmol/l)	6,01 ± 1,29	5,56 ± 1,22*†	-7	6,09 ± 1,42	6,07 ± 1,27	1
HDL (mmol/l)	1,31 ± 0,34	1,37 ± 0,38*†	4	1,50 ± 0,37	1,47 ± 0,40	-2
LDL (mmol/l)	3,90 ± 1,22	3,52 ± 1,04*†	-10	3,84 ± 1,22	3,84 ± 1,15	0
Trigliceridek (mmol/l)	1,66 ± 0,74	1,65 ± 0,66	-1	1,68 ± 0,62	1,71 ± 0,65	1

Megjegyzés: az értékek átlag ± SD formában vannak megadva. HDL – nagy sűrűségű lipoprotein; LDL – alacsony sűrűségű lipoprotein. * statisztikailag szignifikáns különbséget jelez előtte/utána p<0,05 esetén; † statisztikailag szignifikáns különbséget jelez a kísérleti és a kontrollcsoport között p<0,05 értéknél

Mindkét csoport statisztikailag szignifikáns különbséget mutatott a kezdeti és a végső állapot között a következő változóban: alsó végtag ereje, felső végtag ereje és állóképesség, míg vállízület hajlékonyságában, a dinamikus egyensúlyváltózkodásban csak a kísérleti csoportban értek el statisztikailag szignifikáns különbséget a kezdeti és a végső mérések között.

A második kísérleti csoport esetében ugyancsak 82 fő szépkorú nő vett részt, ebben az esetben mindkét csoport statisztikailag szignifikáns különbséget mutatott a kezdeti és a végső állapot között a következő változóban: alsó végtag ereje, felső végtag ereje, állóképesség, vállízület hajlékonysága, dinamikus egyensúly és mobilitás, míg kizárólag az 1. kísérleti csoportban állapították meg a kezdeti és a végső állapot közötti különbséget az alsó végtag ízületi lazasága változóban. A hetente kétszer-háromszor végzett erőnléti edzés hatásainak különbsége a biokémiai paraméterek esetében csak a HDL változóban jelzett statisztikailag szignifikáns különbséget (előtte = $1,34 \pm 0,34$ mmol / l utána = $1,30 \pm 0,35$ mmol / l versus előtt = $1,40 \pm 0,35$ mmol / l után = $1,28 \pm 0,40$ mmol / l heti két és három edzés esetén ($p < 0,05$)).

A mozgáson túl fizikai állapotunkat jelentősen befolyásoló tényező a táplálkozás. A magyar lakosság jelentős többsége túlsúlyos vagy elhízott, sőt a COSI felmérés adatai alapján gyermekeink tápláltsági állapota is a túlsúly, illetve elhízás irányába mozdult el (Kovács & Erdei, 2019). A probléma visszaszorítása érdekében számos intézkedés indult már el, így például az oktatási, nevelési intézmények által biztosított közétkeztetés megreformálása (Beke, 2021), a népegészségügyi termékadó bevezetése, ugyanakkor rendkívül fontosak azok az alulról jövő kezdeményezések is, melyeket a szakmai szervezetek ezt követően felkarolnak és koordinálnak. Ilyen volt a Gyermekek Egészsége Program (GYERE), mely a Nestlé és a Magyar Dietetikusok Országos Szövetségével közösen valósítottak meg két városban, Dunaharaszti és Szerencsen 2014–2018 között. A program célja, hogy az összefogás megvalósításával a helyi közösségeket és a közösségek tagjait hozzásegítse az aktív és egészséges életmód kialakításához és annak hosszú távú fenntartásához, ezzel csökkentve a gyermekkori elhízást. A program során nemcsak a gyermekek és szülők edukációja valósult meg, hanem szolgáltatások hozzáférhetősége, valamint a vállalkozói szféra is jelentős mértékben hozzájárult ahhoz, hogy sikerre vihető legyen a kezdeményezés. Mind a két város esetében felmérésre kerültek a gyermekek tápláltsági állapotmutatói. Míg Dunaharasztiiban sikeres volt a program és a pilot kezdeményezés végére 7%-kal nőtt a normál tápláltságú és 9%-kal csökkent az elhízottak aránya, addig a szerencsi helyszínen semmilyen szignifikáns javulás nem volt tapasztalható. Sok kérdést vetett fel, hogy milyen okok húzódnak meg a sikertelenség mögött, hiszen ugyanazon pedagógiai eszközök kerültek alkalmazásra és ugyanazon „protokoll” mentén igyekeztek a környezeti feltételeket is javítani a vizsgálat kivitelezői (OGYEI, 2016).

A két város adatainak elemzését követően a következő megállapítások tehetők:

- a két csoport szocio-ökonómiai háttere jelentős eltéréseket mutatott,
- az sikereket elkönyvelő helyszínen a szülők is felmérték és belátták a problémát, és örültek a támogató segítségnek,
- a közösség nyitottsága az újra.

Összességében ezen „jó gyakorlat” esetében elmondható, hogy egy adott kezdeményezés csak akkor lehet sikeres, ha az alkalmazkodni képes az adott területen élők tudás-, lehetőség- és kompetencia szintjéhez (Beke, 2022).

A fenti gyakorlatok egy minden különleges helyzetet mellőző időszakban igyekeztek reagálni az egészségi állapotot befolyásoló tényezőkre, azonban nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy az elmúlt néhány évben egy olyan időszakot élhettünk meg, melyre több évtized óta nem volt példa, nevezetesen a COVID-19 járvány időszakát. Ez az időszak az egészségi állapotunk valamennyi szegmensét érintette, hiszen a karantén ideje alatt kevesebbet mozogtunk, rendszertelenebbé váltak a mindennapjaink, de talán a legnagyobb károkat a szociális kapcsolatok szenvedték el, ezen belül is a gyermekek voltak azok, akik ezt a legnehezebben élték meg. Nagyné Hegedűs Anita a Gál Ferenc Egyetem Marczell Mihály Kutatócsoportja által végzett kérdőíves kutatás segítségével ezekre a változásokra igyekszik felhívni a figyelmet. A veszélyhelyzet előtti, alatti és azt követő időszakokra a következő főbb megállapítások tehetők:

- minél fiatalabb az egyén, annál jellemzőbbnek ítélte magára vonatkozóan a személyes kapcsolattartási formát a veszélyhelyzet előtt (az életkor és a személyes beszélgetés útján történő kapcsolattartás: $r=-,078$; $p=,012$), melynek lehetősége a veszélyhelyzet idején számottevően csökkent,

- a kapcsolattartáson túl a szabadidő rendelkezésre állása is a kutatás körébe tartozott, szignifikánsan jellemző volt, hogy azok, akik a veszélyhelyzet előtt úgy ítélték meg, hogy alig, vagy nincs szabad idejük, most úgy nyilatkoztak, hogy a veszélyhelyzet alatt nőtt, ezen különbségek leginkább az iskolás korosztályt érintették,

- az előző kérdéskörhöz kapcsolható a veszélyhelyzet előtt és a veszélyhelyzet alatt jellemző szabadidő eltöltési szokások közötti összefüggések vizsgálata, mely minden esetben pozitív, szignifikáns korrelációt mutatott (tévénézés veszélyhelyzet előtt és alatt: $r=,728$; $p=,000$; olvasás veszélyhelyzet előtt és alatt: $r=,612$; $p=,000$; zenehallgatás veszélyhelyzet előtt és alatt: $r=,772$; $p=,000$; kreatív tevékenység veszélyhelyzet előtt és alatt: $r=,521$; $p=,000$; testmozgás veszélyhelyzet előtt és alatt: $r=,439$; $p=,000$). Ezen eredmények arra utalnak, hogy azon személyek, akik a veszélyhelyzet előtt szívesen választottak egy-egy kikapcsolódási formát, azoknál a veszélyhelyzet idején is jellemzőbb volt annak megjelenése.

- a szabadidő mennyiségének növekedésével összhangban a tévézés és a zenehallgatás mennyisége az iskolás korosztály esetében növekedett a legnagyobb mértékben, míg a testmozgás mennyisége esetükben – bár csak kis mértékben, de – csökkent.

Mindez az egészségtudatos magatartás kialakítása során felhívja annak tudatosságára is a figyelmet, hiszen felnőttként is legtöbbször rendelkezik azon információkkal, melyek az életmódunkat helyes irányba terelnék, mégis a tudatos odafigyelésünk háttérbe szorul. Egyúttal a karantén és az azt követő időszak rámutatott arra a tényre is, hogy az online időszakot követően mekkora segísre és támogatásra van szüksége a fiataljainknak az offline világba való visszatéréshez (Nagyné Hegedűs, 2022).

A fizikai jóllétünkön túl rendkívül nagy szerepe van a mentális jóllétnek, melyben a szociális kapcsolataink, a közösségi szellem, a lelki rugalmasságunk, konfliktuskezelési képességünk is meghatározó.

Szociális kapcsolataink során részben öröklött elemekkel találkozhatunk, részben pedig tanultakkal, mely tudáson és nevelésen alapszik. A szociális és érzelmi tanulás fejlesztése (SEL) során Zsolnai és mtsai. (2015, 60.) abból a feltevésből indultak ki, „hogy az érzelmi és a szociális készségek, képességek fejlettsége, illetve alulfejlettsége erősen befolyásolja az egyének fizikai és lelki egészségét, a társas kapcsolataik, valamint az iskolai és a szakmai teljesítményük sikerességét [...]”. A szociális és érzelmi tanulás során a gyerekek elsajátítják az érzelmek felismerésének, megértésének és szabályozásának képességét, a kortársakkal és a felnőttekkel való kapcsolattartás készségeit és szabályait, a szociális probléma-megoldás képességét. E folyamatban a gyerekek kognitív, szociális, érzelmi készségei és képességei egyaránt fejlődnek, egymás működését kiegészítve és erősítve, aminek eredményeként kialakul a hatékony szociális viselkedés [...]”. A program kiemelt elemei közé tartozik az önismeret, az éntudatosság, a felelősségvállalás, a felelős döntéshozatal, mely a korábban taglalt elemeket is végiggondolva elengedhetetlen ahhoz, hogy az egyén teljes és egészséges életet tudjon élni (Soós, 2022). Kiemelt jelentőséggel bír az érzelmi intelligencia fejlesztése, mely a jelenlegi közoktatási rendszerben nem kap kellő hangsúlyt (Szalainé Milasin, 2022), valamint a gyermeki reziliencia kérdésköre, hiszen a gyermek pozitív kapcsolatai egyfajta védőhálóként működnek, főként a több szempontból is hátrányos helyzetű gyermekek esetében (Homoki, 2022). Az egyéni reziliencia befolyásolja a közösségi rezilienciát és fordítva: egy reziliens közösségben az egyén is sokkal inkább fér hozzá rezilienciáját előmozdító erőforrásokhoz, viselkedésmintákhoz. Épp ezért, ahogyan arról már a fentiekben esett szó, a reziliencia nem állandó, hanem az idő, a kontextus függvényében folyamatosan változó jelenség (Shafi & Templeton, 2020). A gyermekek esetében fontos azt is kiemelni, hogy a rezilienciát nem csak pozitívan erősítő hatások vannak, hanem annak kialakulását gátlók is, ezek:

- deviancia, destruktív életszervezés, életcél nélküli sodródás, negatív egészségmagatartás,
- mérgező szülők, diszfunkcionális családok,
- bántalmazás, iskolai erőszak (Homoki, 2022).

Volentics Anna kutatásai során felhívja a figyelmet arra, hogy a környezeti hatások meghatározóak a gyermek viselkedésének, neveltségi szintjének fejlesztésében. Abban az esetben, amennyiben sikerül jól funkcionáló környezetben nevelni a gyermekeket, a problémákkal küzdők esetében is sikerek érhetőek el (Volentics, 1993). Ha mindezt a gyermek, illetve a későbbi felnőtt egészségmagatartásának oldaláról nézzük, vitathatatlan szerepe van a reziliencia fejlesztésének és ezzel a megfelelő kompetenciák kialakításának. A család mint szocializációs színtér önmaga is olyan elemeket épít be a gyermek érték- és normarendszerébe, mely a mindennapokban kihatással lesz a saját egészség iránti felelősségvállalásra, a közösségi kapcsolatokra, valamint az egyéni és a társadalmi szerepvállalásra.

Az elsődleges szocializációs színtéren és a közoktatási intézmények keretein túl mindazon pedagógiai eszközöknek is jelentős szerepe van, melyek direkt vagy indirekt módon erősítik az egyén értékrendszerének és közösségi kapcsolatainak kialakítását. Ennek egy kitűnő szervezeti példája a cserkészmozgalom, mely egyszerűen ad teret a keresztény értékrend

kialakításának, valamint az egymást segítő közösségi attitűd erősítésének (Lipcsei, 2022). A cserkészlet mindenki előtt nyitott, származásra, fajra és vallásra való tekintet nélkül. Három alapelve: az Isten, a haza és az embertárs iránt önként vállalt kötelezettség feltétlen betartása, a cserkészőtörvények szellemében való élés, a mások iránti gyöngédség, s ugyanakkor saját magával szembeni szigorúság (Bokody, 2009). Magyarországon 1910-ben alakították meg az első cserkészcsapatot, ezt követően 1911-től számos új csapat alakult. 1948-tól a rendszer-váltásig a mozgalom megszűnt, majd ezt követően a korábbi értékek felvállalása mellett újra megalakultak. Ha megnézzük a mozgalom által deklarált célokat, az szinte az első helyen kezeli az egyén társadalmi felelősségvállalását, embereszménye szerint a társadalmat olyan életrevaló, elkötelezett, felelős, egészséges polgárok alkotják, akik természetközelséget vállalva, folyamatosan tesznek saját maguk fejlesztéséért is. A cserkészlet során fontos a cselekedve tanulás, mely a gyakorláson, bizonyos szokások berögződésén is alapszik. Mindezzel a közösség is folyamatosan épül, hiszen a túrák, portyák folyamán közös élmények teszik összetartóbbá és egymást támogatóvá az adott csapatot, és a közvetett és közvetlen pedagógia eszközeivel neveli a gyermekeket (Lipcsei, 2022).

A fentiek az egészséges gyermek és felnőtt személyiségfejlesztése során alkalmazható testi és lelki egészség megőrzését előmozdító pedagógia jó gyakorlatait foglalták össze, de mi történik abban az esetben, ha a gyermek valamilyen oknál fogva hosszabb ideig kórházi ellátásra szorul. Hirtelen megváltozik minden, a betegség jellegétől és súlyosságától függően, mind a gyermek, mind a szülő életében súlyos traumaként jelentkezik. A betegség következtében megváltozott élethelyzet próbára teszi a gyermek lelki teherbíró képességét, mely negatív irányba befolyásolhatja a pszichoszociális fejlődés folyamatát is. Már önmagában a betegség okozta distressz, veszteségélmény és traumák következtében megnő az esélye a komorbid pszichés megbetegedések kialakulásának (Lavigne & a Faier Routman, 1992; Livneh & Antonak, 2005; Scott et al., 2007), ezzel párhuzamban a társas közegből való kiszakadással jár, mely tovább fokozza a gyógyulás nehezítettségét (Sándor, 2022). Több kutatás is rávilágított arra a tényre, hogy egy-egy gyermek krónikus megbetegedése a tanulás folyamatán túl az érintett életnek valamennyi szegmensére kihat. Annak érdekében, hogy ezen hatások mérsékelhetők, illetve kiküszöbölhetőkké váljanak, mindenképpen speciális pedagógiai támogatás nyújtása szükséges. A betegséggel való küzdelem során az új ismeretek elsajátítása, a tanulási folyamat eltereli a figyelmet a betegségről, valamint a kezelés esetleges negatív hatásairól, és sikerélményhez juttatja a gyermeket. Tapasztalatok arra is rávilágítottak, hogy a szisztematikusan felépített pedagógiai munka a gyermek számára az egészséges életbe való visszatérés reményét is erősíti, ezzel is támogatva a gyógyulás folyamatát. A gyermeken túl ennek a folyamatnak a kulcsszereplője a kórházpedagógus, aki munkája során rehabilitációs szakemberként több diszciplína eredményeit felhasználva vesz részt más terület szakemberével közösen a teammunkában. Annak érdekében, hogy a kórházpedagógiai tevékenység sikeres legyen, szükség van jól képzett, megfelelő szemlélettel rendelkező, a szakterület iránt elkötelezett pedagógusokra (Sándor, 2022).

A fenti jó gyakorlatokra a Gál Ferenc Egyetem Témakiválósági pályázata során számos pedagógus továbbképzési program, valamint a Kórházpedagógia szakirányú továbbkép-

zési szak, és a Kórházpedagógia pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés kidolgozására került sor, melyeknek egyöntetű célja volt, hogy a már működő jó gyakorlatok módszertanát a programban dolgozó oktatók, kutatók minél szélesebb körben ismertethessék meg, ezzel is elősegítve a felnövekvő generáció egészségmegőrzését mind testi, mind mentális vonatkozásban.

Összefoglalás

A cikkben több kutató eredményein keresztül kaphatunk betekintést a holisztikus egészségmegőrzés lehetőségeibe. Jelen programok többsége ma is élő jó gyakorlatként működik azzal a céllal, hogy a ma még igen kedvezőtlen halálozási és megbetegedési mutatók, ha lassan is, de javuló tendenciát mutassanak. Mindehhez azonban elengedhetetlen egy szemléletváltás, melyben a különböző szektorok felelősségén túl megjelenik az egyéni felelősség is, hiszen egy-egy ágazat csak a lehetőséget tudja biztosítani, a döntés ezt követően már az egyéné. A szerzők remélik, hogy tudtak olyan gondolatokat ébreszteni, mellyel a cél minél szélesebb körben megvalósulhat és a jövő nemzedéke már egy olyan környezetben nőhet fel, mely hozzájárul ahhoz, hogy az élet ezen területén is tudatosan és felelősséggel tudjanak dönteni.

Irodalomjegyzék

- Beke, S. (2021). Egészségfejlesztés, tudatos táplálkozás kialakítása a mindennapokban a közétkeztetési szolgáltatáson keresztül. *Deliberationes*, 14., 102–119. doi:10.54230/Delib.2021.1.102
- Beke, S. (2022). Az egészségnevelés speciális pedagógiai eszköze. *Deliberationes*, 15.(1.), 22–33. doi:10.54230/Delib.2022.1.22
- Bokody, J. (2009). Megszületik a cserkészlet. In G. Merva, M. (Ed.) A magyar cserkészettörténete 1910-től napjainkig. (pp.7–21) *Gödöllői Városi Múzeum*.https://godolloimuzeum.hu/wp-content/uploads/2014/07/GVM_MF_A-magyar-cserk%C3%A9s-zet-t%C3%B6rt%C3%A9nete-1910-t%C5%91l-napjainkig_2009.pdf
- Chou, W. T., Tomata, Y., Watanabe, T., Sugawara, Y., Kakizaki, M., Tsuji, I. (2014). Relationships between changes in time spent walking since middle age and incident functional disability. *Preventive Medicine Journal*, 59.
- Clark, B. C., Manini, T. A. (2008). Sarcopenia \neq dynapenia. *Journal of Gerontology. Series A, Biological Sciences and Medical Sciences*, 63(8).
- Dahlgren, G., & Whitehead, M. (1991). Policies and Strategies to Promote Social Equity in Health. Stockholm: Institute for Futures Studies.
- Ferrucci, L., Izmirlan, G., Leveille, S., Phillips, C. L., Corti, M. C., Brock, D. B., Guralnik, J. M. (1999). Smoking, physical activity, and active life expectancy. *American Journal of Epidemiology*, 149.

- Gyermekek Egészsége Program. (2016. 11. 10.). Budapest, Pest, Magyarország. Forrás: <https://merokanal.hu/egyeb/502-2>
- Halasi, S. (2022). A testnevelés és a sport speciális pedagógiai eszközei a szociális és tanulási készségek fejlesztésében. *Deliberationes*, 44-50. doi:10.54230/Delib.1.44.
- Homoki, A. (2022). A rezilienciára való nevelés speciális pedagógiai eszközei. *Deliberationes*, 15.(1.), 51–61. doi:10.54230/Delib.2022.1.51
- Homoki, A. & Rácz, A. (2021). Gyermekreziliencia- és szülői kompetencia-mérések a magyar gyermekvédelemben, *Social Review*, 14(1), 19–24. doi.org/10.15170/SocRev.2021.14.01.03
- Kovács, V. A., & Erdei, G. (2019). Gyermekkori elhízás előfordulása Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 180.(5.), 739–748. doi:10.1556/2065.180.2019.5.12
- Lavigne, J. V., & Faier-Routman, J. (1992). Psychological adjustment to pediatric physical disorders: A metaanalytic review. *Journal of Pediatric Psychology*, 17, 133–157. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/17.2.133>
- Lepes, J. (2022). A testnevelés és a sport speciális pedagógiai eszközei az egyes korosztályok egészségének megőrzésében. *Deliberationes*, 15.(1.), 86–98. doi:10.54230/Delib.2022.1.86
- Lipcsei, I. (2022). A cserkészlet speciális pedagógiai eszközei. *Deliberationes*, 15.(1.), 99–108. doi:10.54230/Delib.2022.1.99/
- McGinnis, J., Williams-Russo, P., & Knickman, J. (2002). The Case For More Active Policy Attention To Health Promotion. *Health Affairs*, XXI.(2.), 78-93.
- Nagyné Hegedűs, A. (2022). A karantén körülmények speciális pedagógiai eszközei. *Deliberationes*, 15.(1.), 109–116. doi:10.54230/Delib.2022.1.109
- Paterson, D. H., Warburton, D. E. (2010). Physical activity and functional limitations in older adults: a systematic review related to Canada's physical activity guidelines. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7.
- Shafi, A. A., Templeton, S. (2020). Towards a Dynamic Interactive Model of Resilience. In: Shafi, A., Middleton, T., Millican, R., & Templeton, S. (Eds.). *Reconsidering Resilience in Education. An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience*
- Sándor, Z. (2022). Betegség következtében különleges bánásmódot igénylő gyermekek nevelését segítő speciális pedagógiai eszközök. *Deliberationes*, 15.(1.), 126–138. doi:10.54230/Deli.2022.1.126
- Soós, Z. (2022). A szociális érzékenységre nevelés speciális pedagógiai eszközei. *Deliberationes*, 15.(1.), 139–148. doi:10.54230/Delib.2022.1.139
- Szalainé Milasin, K. (2022.). A hitre az Isteni szeretetre nevelés speciális pedagógiai eszközei. *Deliberationes*, 15.(1.), 163-170. doi:10.54230/Delib.2022.1.163
- Születéskor várható átlagos élettartam. (2019). Letöltés dátuma: 2021. október 30., forrás: *Központi Statisztikai Hivatal*: https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0061.html
- Születéskor várható átlagos élettartan-nők. (2019). Letöltés dátuma: 2021. október 30., forrás: *Központi Statisztikai Hivatal*: https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0062.html
- Uzzoli, A. (2016). Health inequalities regarding territorial differences in Hungary by discussing life expectancy. *Regional Statistics*, VI(1), 139-163.
- Volentics A. (1993). Bentlakásos intézményeink az európai kultúra és gyermekvédelem fejlődésének tükrében. In Volentics A. (ed.) *Változások Közép-Európa nevelőotthonaiban*.
- Zsolnai, A., Rácz, A., Rácz, K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25 (10), 59–68.

ABSZTRAKT

Iskolakezdekőkor a tanulók általában kedvelik a matematikát, azonban ez az érdeklődés és lelkesedés csökken a következő években. A motiváció szerepe kulcsfontosságú tényező a tanítás és tanulás folyamatában, jelentősen befolyásolhatja és javíthatja a tanulás élményét. Több hazai és nemzetközi kutatás azt támasztja alá, hogy a matematika iránti pozitív attitűd jelentős hatással van a jobb eredmények elérésére. Vizsgálatom során azzal a kérdéssel foglalkoztam, hogy a matematikatanuláshoz melyik tényezők gyakorolnak nagyobb hatást. Feltérképeztem, hogy az érzelmi kapcsolatok, az értelem iránti ösztönzés vagy a morális szempontok mennyiben játszanak szerepet a matematikatanulási motiváció alakulásában. Megfigyeltem a tanulók hozzáállását a matematikához, a tanítóhoz való viszonyukat, valamint a szorongás szintjét, továbbá vizsgáltam a tanulók önállóságát, kitartását, és a szorgalmukat is. A felmérést 364 alsó tagozatos tanulóval végeztem Szabadka város általános iskoláiban. Kérdőíves módszert alkalmaztam, hogy minél részletesebb képet kapjak a tanulók matematikához való viszonyáról és a motivációjuk mögött álló tényezőkről. Az eredmények alapján a matematikatanulási motivációt leginkább az érzelmi és erkölcsi hatások befolyásolják, majd ezeket követi a kognitív hatás.

Kulcsszavak: matematikaoktatás, motiváció, érzelmi hatás, kognitív hatás, erkölcsi hatás, alsó tagozat

Prí početku škole deca obično vole matematiku, međutim, interesovanje i entuzijazam u odnosu na predmet opada tokom narednih godina. Motivacija ima ključnu ulogu u procesu nastave i učenja, jer njeno prisustvo može značajno uticati i poboljšati iskustvo učenja. Više domaćih i međunarodnih istraživanja potvrđuje da pozitivan odnos prema matematici ima značajan uticaj na postizanje boljih rezultata. U mom istraživanju sam istraživala koji faktori najviše utiču na motivaciju za učenje matematike. Isto tako sam istraživala u kojoj mjeri emocionalni odnos, kognitivna motivacija ili moralni aspekti igraju ulogu u formiranju motivacije za učenje matematike. Ispitala sam stav učenika prema matematici, njihov odnos prema učiteljima, kao i nivo anksioznosti. Takođe sam istraživala samostalnost učenika, njihovu upornost i posvećenost učenju. Anketu je popunilo 364 učenika osnovnih škola u Subotici. Koristila sam anketni metod kako bih dobila što detaljniju sliku o odnosu učenika prema matematici i faktorima koji stoje iza njihove motivacije. Rezultati pokazuju da su najviše uticali emocionalni i moralni faktori na motivaciju za učenje matematike, a potom kognitivni faktori.

Ključne reči: nastava matematike, motivacija, emocionalni uticaj, kognitivni uticaj, moralni uticaj, osnovna škola

When children start school, they generally enjoy mathematics, but this interest and enthusiasm begins to decline in the following years. The role of motivation is a key factor in the teaching and learning process, as its presence can radically effect and enhance the learning experience. Several national and international studies support the idea that a positive attitude towards mathematics has a significant impact on better results. In my research, I addressed the question of what factors have the greatest impact on mathematics learning. I explored the role of emotional relationships, intellectual stimulation or moral considerations in shaping motivation to learn mathematics. I examined students' attitudes towards mathematics, their relationship with teachers and their level of anxiety. I also examined students' autonomy, perseverance and diligence. The survey was completed by 364 pupils in primary schools in the city of Subotica. I used the questionnaire method to get a more detailed picture of students' attitudes towards mathematics and the factors behind their motivation. The results show that motivation to learn mathematics is mostly affected by emotional and moral effects, followed by cognitive effects.

Keywords: mathematics education, motivation, emotional effect, cognitive effect, moral effect, lower grades



KOVÁCS ELVIRA

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

A MATEMATIKATANULÁSI MOTIVÁCIÓRA HATÓ TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA ALSÓ OSZTÁLYOKBAN¹

*ANALIZA FAKTORA KOJI UTIČU NA MOTIVACIJU
ZA UČENJE MATEMATIKE U MLAĐIM RAZREDIMA
OSNOVNE ŠKOLE*

*INVESTIGATING THE MOTIVATIONAL FACTORS
AFFECTING THE LEARNING OF MATHEMATICS IN
THE LOWER GRADES*

¹A kutatás a Délvidékért Kiss Alapítvány támogatásával valósult meg.

1. BEVEZETŐ

A motivációt a tanítás egyik legfontosabb tényezőjeként említhetjük, mivel a jelenléte jelentősen megkönnyíti és javítja a tanítási folyamatot és a tanulást (Rajčević, 2015), ezáltal hozzájárul a jobb teljesítményhez a tanulásban (Lungulov, 2010; Skaalvik és társai, 2015). Az eredményes matematikatanítás alapvető feltétele a tanulók motiváltságának növelése. A tanulást, motiváló hatású tevékenységgé kell tenni, mert a készségek és képességek csak megfelelő motivációk mellett működnek optimálisan (Réthy 2003).

A hatékony tanárok már régóta ismerik azt az elképzelést, hogy a tanulók többet tanulnak meg, ha aktívan cselekszenek, mint mikor csak figyelnek és hallgatnak (McKeachie, 2002; National Research Council, 2000). A motivált tanuló nagyobb szellemi aktivitással rendelkezik, jobb a figyelemkoncentrációja, ami jelentősebb tanulási eredményekhez vezet. Lungulov állítja, hogy motiválni kell a tanulókat, ösztönözni a tanulási vágyukat és igényüket, mert a motivált tanuló sokkal jobban, gyorsabban és könnyebben tanul, mint a nem motivált (Lungulov, 2010: 295). A tanár feladata, hogy ösztönözze a tanulók motivációját és megfelelő „ösztönző környezetet” teremtsen a kezdeti tanításban és tanulásban (Lungulov, 2010: 295; Molnár és társai, 2020; Skinner, 1993; Turner és társai, 2002).

Tapasztalataink alapján iskolába indulás előtt és az iskola első éveiben a gyerekek körében igen kedvelt tárgy a matematika. Ennek feltételezhető oka a tantárgy színessége, érdekessége, a sokféle órai tevékenykedés és élmény. Ez a lelkesedés viszont hanyatlak a matematikával kapcsolatosan a későbbi években. Józsa (2000) véleménye alapján hamar megszaporodnak a feladatok, így elmúlik a kezdeti varázslat. Vannak, akik továbbra is nagy szorgalommal és könnyen veszik az akadályokat, de vannak, akik elkedvetlened-

nek és a rendszeres munka már nem tűnik olyan érdekesnek (Józsa, 2000). A kutatások azt mutatják, hogy az iskolai évek előrehaladtával folyamatosan csökken a tanulók motivációja, unalmassá válik számukra a tanulás, ezáltal negatív attitűdök alakulnak ki a matematikával kapcsolatosan (Józsa, 2001; Turner és társai, 2002).

A matematikához fűződő pozitív viszony növelése szükséges a jobb eredmények eléréséhez. Az osztály jó érzelmi légkörére nemcsak azért van szükség, hogy a gyermekek jól érezzék magukat, hanem azért is, mert az önismeret is csak ilyen körülmények között fejlődhet ki. A félelemmentes nyitott viszony tehát elengedhetetlen egy jó matematikaórán, s ebben a tanítónak nagy szerepe lehet (Woodard, 2004). Kedvező tanulási légkörben az örömet a tanulás folyamatában is fel lehet fedezni, nemcsak a feladatok megoldásának megtalálásakor (Kozéki, 1980; Turner és társai, 2002). Olyan légkört kell a tanórán teremteni, ahol a gyermekek bízhatnak a társaikban, s amennyiben nem jól válaszolnak, nem kell szoronganiuk. Kooperatív légkört kell teremteni, és a tanulókat mindig új tevékenységekre és együttműködésre kell ösztönözni (Miletić, 2007; Wæge, 2010:90). Értékes és érdekes matematikai feladatokat kell választani, amelyek érdeklik a gyerekeket (Kennedy és társai, 2008; Paunović és Gajtanović, 2020). Amikor a motivációra fókuszálunk, megtalálhatjuk a módját annak, hogyan tudjuk befolyásolni az egyének viselkedését és annak elérését. Az autonómia, a kompetencia és a társadalmi hovatartozás alapvető szükségletei mind megvalósíthatók egy olyan osztályteremben, ahol a felfedezés, megértés és kommunikáció kiemelt fontosságú, nem pedig a szigorú szabályok és rutinszerű tanulás. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy mindenki biztonságban érezze magát és úgy gondolja, hogy hozzájárulhat a folyamathoz (Hannula, 2006).

A szorongás szintje jelentős hatással van a tanuló teljesítményére, és ennek következtében a matematikatanuláshoz való hozzáállás is kulcsfontosságú tényezővé válik. Ha egy tanulónak rossz tapasztalatai voltak az általános és középiskolai tanulmányai során, a matematikai szorongás később is előfordul, még felnőttkorban is (Jackson és Leffingwell, 1999; Rasmussen, 1999). A kutatások azt mutatják, hogy a matematikai szorongás és a matematikai attitűdök összefüggésben állnak egymással (Ashcraft, 2002; Ashcraft és Faust, 1994; Woodard, 2004). A matematikai szorongás lényegében feszültség, nyugtalanság, illetve tanácstalanság, mentális probléma, félelem és rettegés érzése a számokkal való manipuláció és a matematikai problémamegoldás során (Ashcraft és Faust, 1994). A matematikai szorongás közvetlenül és negatívan hat a magasabb mentális folyamatokra (pl. a divergens gondolkodásra), így negatívan befolyásolja a matematikai teljesítményt (Skemp, 1975; Videnović és Radišić, 2011; Zakaria és Mohd Nordin, 2008). Tehát a szorongás növekedésével csökken a motiváció és a teljesítmény is. A nagy szorongással küzdő tanulók kevésbé motiváltak a matematikával kapcsolatos dolgok elvégzésében, ami a teljesítmény csökkenéséhez vezet (Thompson és társai, 2013; Zakaria és Nordin, 2008). Az a személy, aki erősen retteg a kudarctól, szorongást érez a feladatmegoldás előtt és közben. A kudarc elkerülése érdekében hajlamos kerülni a helyzetet, abbahagyni vagy visszavenni az erőfeszítéseket, vagy túlzottan erőltetni a siker elérését. Feltételezhető, hogy a kudarctól való félelem központi eleme lehet a szégyen, egy olyan intenzív érzelem, amely gyakran együtt jár az egyén teljes alkalmatlanságának érzésével (Pantziara és Philippou, 2015).

Ashcraft és Kirk abból kiindulva, hogy a matematikai szorongás hatással van a teljesítményre, megállapította, hogy akinek jó a matematikai teljesítménye, az általában nem szorong a matematikától, míg az, akinek gyenge, hajlamosabb lesz a matematikai szorongásra (Ashcraft és Kirk, 2001). Az a megállapítás is helytálló lehet, hogy a negatív matematika tantárgyi attitűd szorongást okoz, ami negatívan befolyásolja a matematikai teljesítményt, mely az osztályzatokban is tükröződik. A félelem a kudarctól arra ösztönöz, hogy az egyén olyan célokat fogadjon el, amelyekre összpontosítva elkerüli a negatív következményeket és kerül a teljesítmény-központú célokat (Pantziara és Philippou, 2015). Ramirez és munkatársai (2013) szintén vizsgálták a matematikai szorongás összefüggését a gyermekek matematikai teljesítményével. Amellett foglalnak állást, hogy a matematikai szorongások korai felismerése fontos, mert idővel növekednek, és előfordulhat, hogy a legnagyobb eséllyel rendelkező tanulók emiatt kerülnek a matematikai tárgyakat és a matematikával kapcsolatos pályaválasztást. Ezek az eredmények összhangban vannak más korábbi tanulmányokkal (Ashcraft, 2002; Middleton és Spanias, 1999; Ramirez és társai, 2013; Rasmussen, 1999; Thompson és társai, 2013).

Ha a tantárggyal kapcsolatos attitűdök pozitívak, akkor a tanuló alapvetően szívesen tanulja az adott tantárgyat, kellően motivált a tanulásra. Am a negatív attitűddel rendelkezők, mivel nem motiváltak, inkább elkerülő viselkedést tanúsítanak a tantárgy iránt (Ashcraft, 2002, Nótin és társai, 2012: 226). A matematika iránti attitűdök vizsgálatakor megfigyelték, hogy hétéves korban a fiúk 80%-a, a lányok 62%-a pozitív attitűddel fordul a tantárgy felé, és a fiúk még 8-10 éves korban is szeretik a matematikát (Dowker, 2005). A matematikai szorongásban tapasztalható nemek közötti különbséget illetően a lányok általában magasabb szorongásszintet mutatnak, mint a fiúk (Ashcraft és Faust, 1994; Schleepen és Van Mier, 2016; Schulz, 2005; Videnović és Radišić, 2011). A lányok magasabb szorongásszintjének egyik potenciális okozója az lehet, hogy negatívabb hozzáállásuk van a matematikához, és erősebben társítják a szorongás érzését ehhez a tantárgyhoz (Dowker, 2005).

Az örömteli és élményalapú tanulás számos elemet magában foglal, de egyik kulcsfontosságú tényezője a pedagógus gondolkodásmódja. Úgy gondolom, hogy ha a pedagógus képes felismerni, hogy milyen tevékenységekkel, tanulási környezetekkel és feladatokkal tudja élvezetessé tenni a tanulást a diákjai számára, akkor azok önbizalma megerősödik, és aktívan vesznek részt a tanulási folyamatban.

A hatékony tanár elsősorban pedagógusnak (a tanulási folyamat szervezőjének és vezetőjének) tekinti magát, és csak azután a tantárgya szakértőjének. Alapvető feladata a tanulás megszervezése (eredményes tanulási helyzetek létrehozása) és a tanulókkal való együttműködés a tanulás során (tanár és diák partneri viszonya szükséges) (Lalović, 2009). A tanárnak őszinte, törődő, gondoskodó magatartást kell tanúsítania diákjai iránt, hogy segítsen nekik leküzdeni a matematikai szorongást (Turner és társai, 2002; Zakaria és Mohd Nordin, 2008).

Egy hatékony pedagógus a tanóra előkészítése során kevesebbet összpontosít saját szerezére, arra, hogy mit kell mondania vagy tennie az osztályban, és inkább a tanulók

központjába helyezi a figyelmét. A tanórát nem pusztán az oktatás egyoldalú átadásaként, hanem inkább egy interaktív és kooperatív folyamatként tekinti, amelyben a tanulók aktívan részt vesznek. Ez azt jelenti, hogy a pedagógus a következőkre összpontosít a tanórát előkészítve:

1. Diákigények felmérése: a pedagógus megpróbálja megérteni, milyen előzetes tudással és képességekkel rendelkeznek a tanulók, és milyen tanulási igényekkel vagy nehézségekkel küzdenek.
2. Célok és feladatok meghatározása: a pedagógus meghatározza a tanóra céljait és a tananyagot, amit át szeretne adni, azáltal, hogy figyelembe veszi a tanulók szükségleteit és a tantervet.
3. Differenciálás és rugalmasság: a pedagógus tervezésébe belefoglalja azokat az eszközöket és módszereket, amelyek lehetővé teszik a tanóra alkalmazkodását a tanulók egyéni igényeihez és képességeihez.
4. Aktív részvétel elősegítése: a pedagógus olyan tevékenységeket és módszereket tervez, amelyek ösztönzik a tanulók aktív részvételét a tanórákon, beleértve a csoportmunkát, a vitát és a problémamegoldást.
5. Értékelési stratégia: a pedagógus előre tervezi az értékelési módszereket és kritériumokat annak érdekében, hogy nyomon kövesse a tanulók fejlődését és segítsen nekik javítani.

Ez a megközelítés segíti a tanulókat abban, hogy aktívan részt vegyenek a tanórán, fejlesszék kritikus gondolkodási készségeiket és jobban megértsék és alkalmazzák a tanult anyagot. A pedagógus az osztály tanulóira összpontosítva lehetőséget teremt az érdekes és interaktív tanulási környezet létrehozására.

A hatékony pedagógus gondolatai a tanulók felé irányulnak: mennyit tudnak az adott pillanatban, mit kellene még elsajátítani, milyen aktivitással lehet a tudásukat fejleszteni, hogyan tudják a tanulás által a képességeiket kiegészíteni, vagy gazdagítani személyiségüket stb. (Lalović, 2009). A tanulókat arra kell ösztönözni, hogy kreatívak legyenek, ötletekkel kísérletezzenek, magyarázzák és bővítsék az eredményeiket, felvázolják elképzeléseiket, és feltárják, mi az ismert és mi a még ismeretlen. A tanárnak meg kell próbálnia megtartani a tanulók kíváncsiságát és elmélkedését a lehető leghosszabb ideig, mivel ezek a tevékenységek segítik a kreativitás elmélyítését és elősegítik a kritikus gondolkodás fejlődését.

A matematikatanár kulcsszerepet játszik a tanulók motivációjának fejlesztésében és megváltoztatásában (Pantziara és Philippou, 2015). Elsősorban azzal motivál, hogy együttműködjön, aktivizál, beláttat, megértet, instruál (Kozéki, 1980:115). Azok a tanárok, akik felismerik, hogy a gyerekek hogyan sajátítják el a matematikai fogalmakat, olyan oktatási tapasztalatokat nyújtanak, amelyek támogatják a tanuló igényeit és a tartalom követelményeit (National Council of Teachers of Mathematics, 2000).

A jó tanár tárgyának szeretetéből maga is megfelelő példát mutat munkája során. Kellemes, biztató légkört teremt, biztosítja a tanulók önálló munkáját, aktivitását, érdekeltségét (Đorđević, 2019; Tambunan, 2018), jó érzelmi kapcsolattal buzdítja őket tanulásra (Skaalvik és társai, 2015). Minden tanulót teljesen elfogad, mint embert, de őszintén jelzi hibáikat és erényeiket. Sokat tré fallozik, derűs légkört teremt,

de időről időre elmarasztalja azokat, akik nem dolgoznak megfelelően, nem figyelnek (Kozéki, 1980:261; Lungulov, 2010; Skinner, 1993). A tanár jelenléte biztonságérzetet ad a tanulóknak, de egyben emlékezteti is őket a munkájukra. Azon gyakorlatok függenek össze szorosán a célstruktúrával, melyek során tiltott a rossz válaszadók kigúnyolása, és ahol a tanulók segítséget kérhetnek társaiktól az iskolai feladatokban (Patrick és társai, 2011).

Összefoglalva az elmondottakat, a felelősségteljes oktató alapos, minőségi tervezőmunkával és kellő felkészültséggel jut el az óra megtartásához. A tanulóra inspirálóan kell hatnia, megfelelő motivációs alapot kell létesítenie (Lungulov, 2010; Middleton és Spanias, 1999; Skinner, 1993; Turner és társai, 2002). Egy tanuló sikeresebben alkot, ha kialakul benne az egészséges kíváncsiság, a probléma megoldásának öröme. A legnagyobb motiváló erő az érdeklődést felkeltő oktatásban rejlik (Kovács és Manojlovic, 2022).

Az attitűdök vizsgálatával kapcsolatban érdemes szem előtt tartani, hogy három tényező van hatással az attitűdökre: kognitív (tudás, tapasztalatok), affektív (érzelmekek) és a viselkedési információ (Kozéki, 1980; Smith és Mackie, 2004). A vizsgálat során arra kerestem választ, hogy a matematikatanulási motivációra az érzelmi (affektív) kapcsolatok, az értelmi ösztönzés (kognitív), illetve a morális (effektív) paraméterek hatnak-e a legerőteljesebben.

2. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kérdőívet Orosz Gyuláné kérdéseit alapul véve állítottam össze, adaptálva alsó tagozatba járó tanulók számára. A kérdőív 22 kérdést tartalmazott, melyeket egy ötfokozatú skálán jelölve kellett a tanulóknak megválaszolniuk. A kérdőívben szereplő állítások kiválasztásakor megpróbáltam a legfontosabb tényezőket figyelembe venni, melyek a tanulási motiváció alakulását befolyásolhatják: fontosnak tartottam felmérni a tanulók matematikához való viszonyát, hangsúlyt fektettem a tanítóhoz való viszonyra, a szorongás mértékére. Ezenkívül az önállóság, kitartás mértékének vizsgálata is helyet kapott a kérdőívben, de kíváncsi voltam a tanulók szorgalmára is.

A kérdések tehát három fontos területre irányulnak, hasonlóképpen, mint Orosz vizsgálata során (Orosz, 1997):

1. A tanulás érzelmi-szociális dimenziójában befolyásoló tényező az iskolai empátia, az azonosulás és az affinitás késztetései rendszere. Ezen a területen az alábbi faktorokat vizsgáltam: érzelmi kapcsolat a matematika tantárggyal, a matematika tanulásával, a tanítóval és a tanulók teljesítményével.
2. A kognitív dimenzióban a tanulók megismerési érdeklődését, aktivitását, kitartását és önállóságát vizsgáltam.
3. A morális (effektív) dimenzióban a kötelességtudatot és az önértékelést elemeztem.

Kíváncsi voltam arra, hogy a matematikatanulási motivációra mely dimenzió hat a legerőteljesebben, s egy-egy dimenzió belül milyen hatások sorrendje. A feldolgozást az összehasonlító rangsorolás módszerével végeztem.

A minta bemutatása

A vizsgálatban összesen 364 alsó tagozatba járó tanuló vett részt.

(1) Nem: a csoport 45,3%-át fiúk, 54,7%-át lányok alkotják (1. táblázat).

Nem	Elemszám	Százalék
fiú	165	45.3
lány	199	54.7
Teljes minta	364	100.0

1. táblázat: A tanulók mintájának nemek szerinti eloszlása

(2) Osztályok: a csoport 25%-át első osztályosok, 26,4%-át második osztályba járó tanulók alkotják. Harmadik osztályos a tanulók 21,2%-a és 27,5% negyedik osztályba jár (2. táblázat).

Osztály	Elemszám	Százalék
1. osztály	91	25.0
2. osztály	96	26.4
3. osztály	77	21.2
4. osztály	100	27.5
Összes	364	100.0

2. táblázat: A tanulói minta osztályok szerinti eloszlása

(3) Matematikaeredmény: a vizsgálatot megelőző utolsó félév eredményei alapján a csoportban a matematikából kitűnő osztályzattal rendelkező tanulók szerepelnek legnagyobb arányban, ami 35,4%. A jeles osztályzatot elérő tanulók 23,4% arányban jelennek meg, míg a jó osztályzatú tanulók 10,7%-ban. Elégséges osztályzattal a tanulók 5,5%-a rendelkezik. A tanulók 25%-nak még nincs osztályzata, mivel elsőben leíró osztályzat van, nem numerikus, illetve többen iskolaelőkészítő csoportba jártak (3. táblázat).

Félévi osztályzat	Elemszám	Százalék
2	20	5.5
3	39	10.7
4	85	23.4
5	129	35.4
Összes osztályzat	273	75.0
Nincs (numerikus) osztályzat	91	25.0
Összes	364	100.0

3. táblázat: A tanulók matematika osztályzatának átlaga az első félév végén

3. KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DISZKUSSZIÓ

A tanulóknak a tanuláshoz és a matematika tantárgyhoz való hozzáállása az alapfokú oktatás első ciklusában rendkívül fontos, nagyban meghatározza a matematikaoktatásban való előrehaladást és az elért eredményeket. A kérdéseket 5 fokú Likert-skála alapján válaszolhatták meg a tanulók. Az egyes értéke (egyáltalán nem) a legkevésbé, az 5-ös érték (teljesen egyetértek) a leginkább pozitív attitűdöt jelölte a matematikával kapcsolatban. Ennek megfelelően az egyes itemek esetében minimum 1, maximum 5 pontot érhetnek el a tanulók. A 3-as érték (nem eléggé/se nem értek vele egyet, se nem ellenzem) jelölte a semleges attitűdöt. Legelőször az érzelmi dimenzióhoz tartozó hatásokat vizsgáltam, ezen belül a matekórák érdekességét (4. táblázat), a matektanárhoz való viszonyt (5. táblázat), a tantárgyhoz való viszonyt (6. táblázat) és a teljesítmény, szorongás jelenlétét (7. táblázat).

A matematikaórák érdekessége (4. táblázat) alapján az látható, hogy a tanulók szeretik a matematikai játékokat. A tréfás, szórakoztató feladatok kedveltebbek, mint az újszerű, szokatlan feladatok, melyek megoldása több nehézséget okoz a tanulóknál, ezáltal kevésbé népszerűek.

Kérdések	Elemzés	Átlag	Szórás
Szereted-e a matematikai játékokat?	357	4.57	0.952
Tetszenek-e a tréfás matematika feladatok?	361	4.34	1.206
Kedveled-e az újszerű, szokatlan feladatokat?	364	3.94	1.381
Szívesen veszed-e, ha verseny van az órán?	364	4.01	1.421

4. táblázat: A matematikaórák érdekessége

Az oktatóhoz való viszony területén belül (5. táblázat) a legmagasabb értéket a tanító segítségnyújtása érte el, de a dicséret fontossága hasonlóan magas értéket kapott, ezt követi a segítségkérés, végül a plusz feladatok elsajátítása. Érthető, hogy itt kisebbek az értékek, mert külön matematikai feladatokat általában akkor kapnak a tanulók, ha gyorsabban dolgoznak és időkitöltés szükséges, erre viszont kevesebb lehetőség is nyílik.

Kérdések	Elemzés	Átlag	Szórás
Örölsz-e, ha segít a tanítód, ha nem birkózol meg egy feladattal?	363	4.37	1.141
Kapsz-e dicséretet a tanítódtól, ha jól dolgozol matematikaórán?	363	4.32	1.176
Megkérdezed-e a tanítódtól, ha nem értesz valamit az órán?	363	4.07	1.258
Kapsz-e a tanítódtól külön matematikai feladatokat?	360	3.07	1.664

5. táblázat: Viszony a matematikatanárhoz

A matematikához kapcsolódó viszonyon belül (6. táblázat) a legmagasabb értéket a sikerélmény okozza a feladatok megoldásakor, majd a tantárgy szeretete következik, ezután a tanulók lelkesedése a matematikával kapcsolatosan, majd a matematika nehézségének megítélése. Nem meglepő, hogy utóbbi esetben legnagyobb a szórás, mert tudjuk, hogy a matematikát többnyire nehéz tárgynak tartják a tanulók.

Kérdések	Elemzés	Átlag	Szórás
Nehéz tantárgy-e a matematika?	359	2.56	1.574
Szereted-e a matematikát?	357	4.15	1.281
Örülsz-e, ha megoldasz egy feladatot?	363	4.43	1.099
Szívesen foglalkozol-e matematikával?	363	4.08	1.177

6. táblázat: A tanulók viszonya a matematika tantárgyhoz

A teljesítmény, szorongás csoport érte el a legmagasabb értékeket az érzelmi hatások közül (7. táblázat), ezen belül a matematikatanulás fontosságának felismerése, majd a matematikatanulási törekvés a következő, ezt követi a tanulók elégedettsége az elért eredménnyel kapcsolatosan, s a matematikához kapcsolódó aggodalom következik. Nem meglepő, hogy ennél a tényezőnél látható a legnagyobb szórás, hisz jelentősen különbözik a tanulók véleménye. Érdekes lenne összehasonlítani azt is, hogy az idősebb korosztálynál gyakoribb-e a szorongás jelenléte, de ezzel a következő munkámban szeretnék foglalkozni.

Kérdések	Elemzés	Átlag	Szórás
Fontos-e a matematikát tanulni?	360	4.76	.640
Elégedett vagy-e a matematikában elért eredményeddel?	362	4.37	1.177
Megteszel-e mindent, hogy jobb eredményt érj el?	364	4.67	.755
Izgulsz-e a matematikaórákon?	364	2.71	1.750

7. táblázat: Teljesítmény, szorongás jelenléte a matematikaórán

Vizsgálatom eredményei alapján az erkölcsi dimenzió mutatja a legerősebb hatást a matematika tanulásának motiváltságára (8. táblázat). A legmagasabb értékeket az erkölcsi hatások közül a felmérőkre való készültség érte el, utána a matematika gyakorlása következett, majd a szorgalmi feladatok megoldása. Az eredmények alapján megállapítható, hogy erős a kisiskolás tanulók morális érzéke, véleményük alapján szorgalmasan gyakorolnak és készülnek a matematikaórákra. Az alacsonyabb érték a szorgalmi feladatok megoldásánál esetleg abból adódhat, hogy ritkábban kapnak a gyerekek ilyen feladatokat a kötelező házi feladat mellett.

Kérdések	Elemsszám	Átlag	Szórás
Gyakorolsz-e, ha bizonytalan vagy valamiben?	363	4.39	.998
Készülsz-e a matematika felmérőkre?	362	4.45	1.036
Megoldod-e a szorgalmi feladatokat?	362	3.96	1.247

8. táblázat: *Erkölcsei hatás befolyása*

Vizsgálatom alapján az értelmi dimenzió mutatja a leggyengébb hatást a matematikatanulási motivációra (9. táblázat). A dimenzióon belül magasabb értékeket az önálló feladatmegoldás érte el, majd a matematika versenyen való részvétel következett, ezután a matematikai szakkör látogatása. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a tanulók otthon többnyire önállóan oldják meg a feladatokat, viszont azt is látjuk, hogy órán igénylik a tanító segítségét. Az alacsonyabb érték a versenyeken való részvételnél és a szakkörnél nem meglepő, hiszen ezek a tevékenységek leginkább a jobb teljesítményű tanulókat érintik. Érdeemes lenne a kérdőívet a továbbiakban értelmi hatást befolyásoló más kérdésekkel bővíteni, amelyek minden tanulóra hasonlóan jellemzők.

Kérdések	Elemsszám	Átlag	Szórás
Önállóan oldod-e meg a házi feladatot?	359	4.25	1.073
Jársz-e matematika szakköre?	359	1.79	1.532
Voltál-e már matematikaversenyen?	361	2.43	1.820

9. táblázat: *Értelmi hatás befolyása*

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásomat a tanulók matematika iránti attitűdje és az ezzel szorosan kapcsolatban álló tanulási motiváció kapcsolata iránti érdeklődésem indokolta. Az eredmények azt mutatják, hogy a matematika tanulásának motiváltságot legerősebben az érzelmi és erkölcsi hatás befolyásolja, majd ezt követi az értelmi hatás. Korábbi kutatások is az érzelmi hatás erősségére mutattak rá (Kozéki, 1980; Orosz, 1997; Skaalvik és társai, 2015). A dimenziókon belül a legintenzívebb hatást leginkább a szorongás okozza. A szorongás befolyásoló hatását már több kutató bizonyította, eredményeink összhangban vannak a korábbi tanulmányokkal (Ashcraft és Kirk, 2001; Nótin és társai, 2012; Orosz, 1997; Rassmussen, 1999; Zakaria és Mohd Nordin, 2008). Továbbá az elért eredmények megerősítik azt a tényt, hogy a matematikaórák érdekessége kiemelkedően fontos tényező a hatékony tanítás szempontjából. Orosz Gyuláné (1997) kutatási eredményei alapján ez a tényező jelentette a legnagyobb hatást. Kennedy, Tipps és Johnson (2008) *A gyerekek matematikatanulásának irányítása* című könyvükben ugyancsak kiemelték a matematikaórák érdekességének fontosságát.

Úgy gondolom, sikerült alátámasztani, hogy a matematika oktatásában helye és fontos szerepe van a motivációnak. A motiváló pedagógiai módszerek tudatos alkalmazásával az oktatók tanulói számára szórakoztatóvá és értelmessé tehetik a matematika tanulását.

A tanítói kapcsolat fontosságát több kutatás emeli ki (Lalović, 2009; Middleton és Spanias, 1999; Orosz, 1997; Skinner, 1993; Tambunan, 2018; Turner és társai, 2002), míg a matematika tantárgyhoz való viszony hatását is igazolták már korábbi tanulmányokban (Aschaft, 2002; Dowker, 2005; Kozéki, 1980; Nótin és társai, 2012; Orosz, 1997). Az önállóság vizsgálatának értéke a felmérésem során magas lett. Ez az eredmény Bencsek és Marenity (2006) kutatásával van összhangban, akik korábbi tanulmányukban hangsúlyozták már, hogy a tanulókat otthoni munkavégzésnél önállóságra kell tanítani, egyéniségük tiszteletben tartása mellett (Benček és Marenic, 2006). A matematikatanároknak kiemelt figyelmet kell fordítani a tanulók érzelmi területére és a tanítási módszerekre. Ennek a célja, hogy a tanulók élvezettel vegyenek részt a matematika tanulásában, hogy fejlesszék teljesítményüket és folytassák matematikai tanulmányaikat (Pantziara és Philippou, 2015).

A nemek közötti összehasonlítást célszerű lenne a jövőben a saját eredményeinkkel elvégezni. Egy korábbi kutatás szerint a lányok általában nem az önálló képességeiket tartják felelősnek a sikereikért, ugyanakkor a kudarcaikat gyakran a hiányzó képességeikkel hozzák összefüggésbe (Middleton és Spanias, 1999:70). Természetesen érdemes lenne további válaszokat kapni a tanulók matematikatanulás iránti motivációjának változására az életkori szakaszokban, valamint arra, hogyan befolyásolják az iskolai matematikaeredmények a tanulási motivációt a tanulóknál. Ezek a kérdések alkothatják a következő tanulmányunk témáját és kutatási területét, amelynek célja lehet azoknak a faktoroknak és tényezőknek a feltárása, amelyek hatással vannak a tanulók matematikatanulási motivációjára az életük különböző szakaszaiban.

Összegzésként szeretném kiemelni a matematikaoktatás fontosságát és azt, hogy a motiváció elméletének és gyakorlatának kölcsönös kapcsolata kulcsfontosságú. Az elméleti megértés és a gyakorlati alkalmazás együttesen segíthet abban, hogy a matematika tanulása érdekesebbé, izgalmasabbá és örömtelibbé váljon a tanulók számára. Ezáltal segíthet a tanulók gondolkodási készségeinek, tanulási motivációjának fejlődésében, valamint a matematika iránti pozitív érzések kialakításában. A pedagógusoknak ténylegesen tudatosan kell dolgozniuk azon, hogy ezt a kapcsolatot létrehozzák és fenntartsák, és így segítsék a tanulókat a matematika tanulásának kedvelésében és sikerességében.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181–185.
- Ashcraft, M. H., & Faust, M. W. (1994). Mathematics anxiety and mental arithmetic performance: An exploratory investigation. *Cognition and Emotion*, 8, 97–125.
- Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 224–237.
- Benček, A., & Marenić, M. (2006). Motivacija učenika osnovne škole u nastavi matematike. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu* 1(1), 104–117.
- Dowker, A. (2005). 'Maths doesn't like me anymore': Role of attitudes and emotions. In: Campbell, J. I. D. (ed.): *Handbook of mathematical cognition*. Psychology Press Taylor & Francis Group, Hove and New York. 236–255.
- Ђорђевић, М. З. (2019). Улога наставника у подстицању просоцијалног понашања ученика. *Зборник радова Педагошког факултета Ужице*, 21, 27–44. <https://doi.org/10.46793/Zbradova21.027DJ>
- Hannula, M. (2006). Motivation in mathematics: Goals reflected in emotions. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 165–178.
- Jackson, C., & Leffingwell, R. (1999). The role of instructors in creating math anxiety in students from kindergarten through college. *Mathematics Teacher*, 92(7), pp. 583–587.
- Józsa, K. (2001). Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (ed.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 162–174.
- Józsa, K. (2000). Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra*, 10(8), 69–82.
- Kennedy, L. M., Tipps, S., & Johnson, A. (2008). *Guiding Children's Learning of Mathematics*. USA: Thomson Wadsworth.
- Kovács E. & Manojlovic, H. (2022). Az oktatási célú szabaduló szobák módszertani lehetőségei egyetemi hallgatóknál / Methodological options for educational escape rooms in university students. *Training & Practice: Journal of Educational Sciences*, 20(3-4). 24–35. <https://doi.org/10.17165/tp.2022.3-4.24-35>
- Kozéki, B. (1980). *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lalović, Z. (2009). *Naša škola - metode učenja/nastave u školi*, Zavod za školstvo, Podgorica
- Lungulov, B. (2010). Motivacija učenika u nastavi – pretpostavka uspeha u učenju, *Pedagoška stvarnost*, 56(3–4), 294–305.

- McKeachie, W. J. (2002). *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (11th ed.); Houghton Mifflin: Boston, MA.
- Middleton, J. A., & Spanias, P. A. (1999). Motivation for Achievement in Mathematics: Findings, Generalizations, and Criticisms of the Research, *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 65-88.
- Miletić, J. (2007). Kooperativna ili saradnička nastava, *Obrazovna tehnologija*, 3, 61-74.
- Molnár, A., Fodor, Sz., & Kurucz, Gy. (2020). A matematikai szorongás vizsgálata a célorientációs elmélet keretében. *Alkalmazott Pszichológia* 20 (1), 31-55.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston.
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. National Academies Press.
- Nótin, A., Páskuné Kiss, J., & Kurucz, Gy. (2012). A matematikai szorongás személyen belüli tényezőinek vizsgálata középiskolás tanulóknál a Matematikai Szorongást Mérő Teszt használatával. *Magyar Pedagógia*, 112(4), 221-241.
- Orosz, Gy. (1997). A tanulók viszonya a matematika tantárgy tanulásához. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, Sectio Mathematicae*, 24. 123-129.
- Pantziara, M. & Philippou George, N. (2015). Students' motivation in the mathematics classroom. Revealing causes and consequences. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 385-411. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9502-0>
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382.
- Paunović, L. R., & Gajtanović, Z. L. (2020). Povećanje motivacije učenika u nastavi matematike primenom zanimljivih zadataka u nižim razredima osnovne škole. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, 14, 327-336. <https://doi.org/10.5937/zrufpl2014327P>
- Rajčević, P. (2015). Motivacija učenika osnovne škole za rad i vaspitno-obrazovni uspeh. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, 9, 51-63. <https://doi.org/10.5937/zrufpl1509051R>
- Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2013). Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, 14(2), 187-202.
- Rasmussen, K. (1999). Break the chain. ASCD Curriculum Update, 2-3.
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Schleepen, T. & Van Mier, H. (2016). Math Anxiety Differentially Affects Boys' and Girls' Arithmetic, Reading and Fluid Intelligence Skills in Fifth Graders. *Psychology*, 7(14), 1911-1920. doi: [10.4236/psych.2016.714174](https://doi.org/10.4236/psych.2016.714174).

- Schulz, W. (2005). *Mathematics self-efficacy and student expectations. Results from PISA 2003*. Lecture. Annual Meetings of the American Educational Research Association, Montreal.
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A., & Klassen, R. M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, 72, 129-136.
- Skemp, R. R. (1975). *A matematikatanulás pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2004). *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tambunan, H. (2018). The Dominant Factor of Teacher's Role as a Motivator of Students' Interest and Motivation in Mathematics Achievement. *International Education Studies*, 11(4), 144-151.
- Thompson, S., Hillman, K., & De Bortoli, L. (2013). *A teacher's guide to PISA mathematical literacy*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Turner, J.C., Midgley, C., Meyer, D.K., Gheen, M., Anderman, E.M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The Classroom Environment and Students' Reports of Avoidance Strategies in Mathematics: A Multimethod Study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106. DOI: 10.1037//0022-0663.94.1.88
- Videnović, M., & Radišić, J. (2011). Anksioznost u vezi sa učenjem matematike - matematika - bauk ili ne?. *Psihološka istraživanja*, 14(2), 157-177. <https://doi.org/10.5937/PsIstra1102157V>
- Wæge, K. (2010). Motivation for learning mathematics in terms of needs and goals, *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, January 28th-February 1st 2009* (pp. 84-93). Lyon, France: INRP.
- Woodard, T. (2004). The Effects of Math Anxiety on Post-Secondary Developmental Students as Related to Achievement, Gender, and Age, *Inquiry*, 9(1).
- Zakaria, E. & Mohd Nordin, N. (2008). The effects of mathematics anxiety on matriculation students as related to motivation and achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 27-30.

ABSZTRAKT

Jelen tanulmány a Tématerületi Kiválósági Program 2020 (továbbiakban TKP2020) pályázat Nemzeti Kihívások Alprogram keretében megvalósult kutatás eredményeinek összefoglaló írását tartalmazza az oktatás és nevelés speciális pedagógiai területét érintően. A speciális pedagógia integratív válaszai napjaink kihívásaira című projekt keretében a kutatási program alapját a „szükségletközpontú pedagógia” társadalmi szerepének növelése, az iskola és a család világában egyaránt hatékonyan hasznosuló eszközök létrehozása jelentette. A kutatási program részeként a speciális pedagógia eszközei a team tagjai által művelt tudományterületeken kerültek értelmezésre és fejlesztésre. A fejlesztendő eszközök az oktatás számos területére terjednek ki, melyek közül egyesek a fejlesztés (nevelés) gyakorlatában különböző mintákban jelentkeznek együttesen is. Ezeknek az eszközöknek az adott helyzet által megkívánt együttes alkalmazása tovább növeli a nevelésnek és személyesen a nevelőnek is a hatékonyságát. Mindez megjeleníti a speciális pedagógia gyakorlatát, miszerint arra hívja fel a figyelmet, hogy különös hatékonyság rejlik a széles körű megközelítésekben és az eszközök átfogó használatában.

Kulcsszavak: Tématerületi Kiválósági Program 2020, speciális pedagógia, oktatás-nevelés

APSTRAKT

Ova studija „Tématerületi Kiválósági Program 2020” (Program Tematske Izvrnsosti 2020) (u daljem TKP2020) sadrži rezime rezultata istraživanja sprovedenog u okviru potprograma Nemzeti Kihívások Alprogram, koji se odnosi na specijalne pedagoške oblasti obrazovanja i vaspitanja. U okviru projekta „Integrativni odgovori specijalne pedagogije na izazove današnjice”, osnova istraživačkog programa bila je povećanje društvene uloge „pedagogija orijentisana na potrebe” povećavajući svoju društvenu ulogu, stvarajući alate koji se mogu efikasno koristiti i u svetu škole i porodice. U okviru istraživačkog programa, alati specijalne pedagogije su interpretirani i razvijeni u naučnim oblastima koje su članovi tima kultivisali. Alati koje treba razviti pokrivaju mnoge oblasti obrazovanja, od kojih se neki pojavljuju zajedno u različitim obrascima i praksi razvoja (obrazovanja). Kombinovana upotreba ovih sredstava koje zahteva data situacija dodatno povećava efikasnost vaspitanja i vaspitača lično. Sve ovo pokazuje praksu specijalne pedagogije, prema kojoj skreće pažnju na činjenicu da je posebna efikasnost u širokim pristupima i sveobuhvatnoj upotrebi sredstava.

Ključne reči: Program Tematske Izvrnsosti 2020, specijalna pedagogija, obrazovanje

ABSTRACT

This study summarises the results of research carried out in the context of the Thematic Excellence Program 2020 - National Challenges sub-program (hereinafter referred to as the “TKP2020”) in the specific pedagogical field of education and training. In the framework of the project “Integrative responses of special pedagogy to today’s challenges”, the research was based on the enhancement of the social role of “needs-based pedagogy” and the creation of tools that can be effectively used both in the school and in family world. As part of the research programme, the tools of special pedagogy were interpreted and developed in the disciplines of the team members. The tools to be developed cover many areas of education, some of which are used together in different patterns of development (education) practice. The combination of using these tools, as required by the situation, further enhances the effectiveness of education and the educator personally. All this reflects the practice of special pedagogy, which draws attention to the fact that particular effectiveness lies in broad approaches and the comprehensive use of tools.

Key words: Thematic Excellence Program 2020, special pedagogy, teaching-learning



KATONA KRISZTINA
katona.krisztina@gfe.hu

OKTATÁS ÉS NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ÖSSZEFÜGGÉSEI EGY KUTATÁS TÜKRÉBEN

*THE SPECIAL PEDAGOGICAL INTERRELATIONS OF
EDUCATION AND TRAINING IN THE LIGHT OF A
RESEARCH*

*SPECIJALNO PEDAGOŠKE VEZE IZMEĐU
OBRAZOVANJA I VASPITANJA IZ UGLA JEDNOG
ISTRAŽIVANJA*

Bevezetés

A speciális pedagógia a pedagógia fogalmát nem szűkítő, hanem éppen ellenkezőleg, annak jelentéstartományát bővítő neveléstudományi-neveléstani kategória. A speciális pedagógia integratív válaszai napjaink kihívásaira **című projekt keretében alapvető célként fogalmazódott meg** a már korábban elkezdett „szükségletközpontú pedagógia” társadalmi szerepének növelését célzó program folytatása az iskola és a család világában egyaránt hatékonyan hasznosuló eszközök létrehozásával, mely eszközök az egyének konstruktív közösségi szerepeit erősítik és hozzájárulhatnak a helyi társadalom jobb működéséhez.

A programban résztvevő tudományos munkatársak, oktatók Pukánszky Béla speciális pedagógia felfogásból indultak ki, miszerint a speciális pedagógia „*a neveléstan (és az annak részét képező oktatástan) gyakorlatának és elméletének évezredek tradícióira épülő, de a jelen világ realitásával és a közeljövő kihívásaival számoló, azokra felkészítő gyakorlatközeli elmélete az emberi fejlődést, kiteljesedést segítő tágabb értelemben vett nevelőtevékenységnek*” (Pukánszky, 2020: 8-9), és építettek Pukánszky azon megállapítására is, hogy „*a speciális pedagógia hangsúlyozottan közösségi orientációjú, de a közösséget a fejlődő egyéniség, az érett személyiséggé váló ember érzelmeivel kívánja gazdagítani. Ez a pedagógia egyetemes és befogadó jellegű. Inkluzív a szó legtágabb értelmében, amennyiben különleges figyelemben és méltányos megsegítésben részesíti a fogyatékkal élőket és adottságaik, lehetőségeik teljes kifejlesztéséhez segíti hozzá a kiemelkedő tehetségű, de szociálisan hátrányos helyzetű növendékeket*” (Pukánszky, 2020: 10).

A kutatási program multidiszciplináris volt, amennyiben a speciális pedagógiai eszközöket az Egyetem kutatóműhelyei által művelt tudományterületek szempontjából ha-

tározta meg. Ezt az eszköztárat a program során különböző életkorokra, valamint más és más fejlesztési helyzetekre és célokra terjesztettük ki. A program a speciális pedagógiai eszközeit összesen 17 területen értelmezte, fejlesztette ki. Jelen írás ezek közül 7 terület összefüggéseire kíván rávilágítani a kommunikációs készségek, a kulturális kompetencia fejlesztésében az anyanyelvi nevelés, az idegennyelv-tanítás, valamint a digitális kultúra, a szociális érzékenységre, a közösségi életre, a hazaszeretetre nevelés kérdéseinek, továbbá a gazdasági és pénzügyi nevelés speciális pedagógiai eszközei terén végzett kutatások eredményei alapján.

1. A pedagógus személye, kompetenciái

Az összefüggések feltárásában – az oktatás, nevelés kérdéseit érintő kapcsolódási pontok közül – elsőként a pedagógus személyét, kompetenciáit emeljük ki. Ferenczné Szarvas Anikó kutatásában a kommunikációs készségek kapcsán a pedagógiai kommunikáció vizsgálatára helyezte a hangsúlyt, különös szerepet szánva a pedagógusok és a diákok, tanulók közötti személyközi kapcsolatoknak. Specialitását abban ragadja meg, hogy ez az információcsere „pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiaileg szabályozott kommunikáció, intézményesült, többé-kevésbé tervszerűen előkészített és lefolytatott, amelyet a pedagógus irányít” (Ferenczné, 2022, 34). Ferenczné az interakcióra – Buda Béla A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei című, 1986-ban megjelent könyve alapján – átfogóbb kategóriaként tekint, mint a kommunikációra, s erre alapozva a kommunikációs kompetenciát tágabb összefüggérendszerbe helyezi, az interakciós jártasságok egyik összetevőjeként tekint rá. E téma kapcsán kiemelt szerepet kap a pedagógusjelöltek kommunikációs szemléletének alakítása, személyiségfejlesztésük, olyan kompetenciáik erősítése, amelynek révén aktívabban és sikeresebben tudnak részt venni az interakciókban. A kidolgozott program tárgyalja az interakció sikertényezőit, melyeket levétít egyéni képességekre, készségekre, azaz az interakciós kompetenciára, és ennek fejlesztését hangsúlyozza, részletezi.

Az interakciós kompetencia fejlesztése mellett egy másik fontos kutatási terület volt a projektben a kulturális kompetencia szempontrendszere is, mely az által, hogy a nyelvi-kommunikációs terület szerepét emeli ki a kulturális kommunikációval összefüggésben, szervesen kapcsolódik egyrészt a pedagógus személyiségéhez, másrészt kompetenciáihoz. Katona Krisztina elsőként a kulturális kompetencia részét képező anyanyelv mindennapi életünkben betöltött különösen fontos szerepéről szól, majd azonosítja a téma szempontjából speciális pedagógiai eseteket. A problémák feltárását követően először a felismerés módszereire tér ki, melynek során megfogalmazza, hogy „a nyelvi-kommunikációs fejlődésben megmutatózó atipikus jegyek kiszűrése, noha vannak rá törekvések, intézményes keretek között kellően megbízható, validált tesztekkel hazánkban jelenleg még nem valósul meg. Így 0-3 éves kor között, ha a gyermek nem jár bölcsődébe, akkor a problémák korai felismerése igen nagymértékben a laikus szülők kezében van, az ő tájékozottságukon, gyermekük nevelése iránti elkötelezettségükön múlik a gyermek számára legmegfelelőbb szakember és fejlesztés időben történő megtalálása. Három és hatéves kor között a kötele-

zően bevezetett óvodáztatás következtében azonban a szülők mellett egyre nagyobb szerepet kap a problémák feltárásában az óvodapedagógus személye, kisiskolás korban pedig a tanítóé” (Katona, 2022, 80), majd a fejlesztés, kompenzálás lehetséges módozataiként az anyanyelvi játékokat és az irodalmi alkotásokat jelöli meg. Mindezeknek köszönhetően a kutatás eredményeként egy olyan anyanyelvi nevelési rendszer kereteinek meghatározását valósította meg a kutató, amely a korai beszédindítást segíti elő, ezzel támogatva a nyelvi készségek kibontakozását, a kulturális kompetencia erősítését, valamint az élethosszig tartó tanulás alapjainak megerősítését.

2. A nevelés-oktatás tartalmi kérdései

Az összefüggések feltárásában – az oktatás, nevelés kérdéseit érintő kapcsolódási pontok közül – másodikként a tartalmi kérdések kerülnek fókuszba. Három terület, a hazaszeretetre nevelés, a közösségi életre nevelés, valamint a gazdasági és pénzügyi nevelés speciális pedagógiai eszközei sorolhatók e tárgy körbe.

Horváth Gábor a hazaszeretetre nevelés speciális pedagógiai eszközeiről szóló összefoglaló írásának absztraktjában így összegzi gondolatait: „Magyarország a Kárpát-medencében, Közép-Európában a keleti és nyugati kultúrák törésvonalában helyezkedik el. Sajátos kifejezések, fogalmak alakultak ki az évszázadok alatt, egyházi szimbólumokat tartalmaz címerünk is, amelyek a mai magyar társadalomban kevésbé ismertek. Ha szeretnénk megérteni, hogy minek mi a valódi jelentősége, a katolicizmus ismerete nélkül ez lehetetlen. A probléma összetett, mert nemzedékek nőttek fel úgy a kommunizmus éveiben, hogy semmilyen teológiai tudással nem rendelkeznek. A hitre nevelés mellett elsősorban a Kárpát-medencét kell minél alaposabban megismernünk, megismertetnünk gyermekeinkkel személyes kapcsolatokon keresztül. Közben pedig vigyázni kell arra, hogy a vallás, a nemzeti érzés ne váljon a büszkeség, önérvényesítés forrásává” (Horváth, 2022, 62). E projektem eredményei a hitre nevelés, az Isten szeretetére nevelés kérdésein túl, tágabb értelemben a közösségi életre neveléssel is szervesen összefüggnek, mely témakör a kutatás során szintén vizsgálatra került team munkában. A közösségi életre nevelés speciális pedagógiai eszközeit a munkacsoport abból az alapvetésből kiindulva vizsgálta, hogy „az ember szellemi és lelki értelemben szociális lény. A közösség egyidejűleg életének mind eszköze, mind értelme és célja. Minden emberi cselekedet a csoporthoz, egy adott közösséghez viszonyítva történik. A túlélés előfeltételei a kooperáció és közösségi érzés. Az együttélés vaslogikája alól senki sem tudja magát kivonni. A személyiség fejlődése, az önmegvalósítás csak mintegy az én és a te közötti interakcióként személhető, illetve az összetartozás által strukturált csoportban, közösségben képzelhető el” (B. Kis et al., 2022, 117). A kutatás a közösségi életre nevelés három különböző színterére irányult. Eredményeként B. Kis Attila a közösségi életre nevelés óvodákban alkalmazható módszereit gyűjtötte össze, amelyek a természeti változások megfigyelésén és aktív, teremtő megélésén keresztül a gyermekek identitását, autonóm személyiségét formálják, Soós Zsolt olyan – a keresztény egyházi értékek által inspirált – módszerekkel foglalkozott, amelyek elsősorban a gyermekvédelmi intézményekben segíthetik a közösségek kialakulását és megerősítését.

sődését, Petróczi Erzsébet pedig kifejezetten a konfliktusokra, a megromlott kapcsolatok helyreállítására irányuló eszköztárat dolgozott ki (vö. B. Kis et al., 2022).

A közösségben való sikeres működés egyik feltétele a gazdasági, pénzügyi kérdésekben való jártasság is. A kutatás egészét tekintve célként fogalmazódott meg az is, hogy értelmezze a speciális pedagógia szempontjából az oktatásra váró gazdasági, pénzügyi készségek kialakítását, aminek az integrált körülmények között sajátos szocializációs, közösségépítő szerepe van. A téma kutatásának kiindulási alapjaként az a megállapítás szolgált, hogy „a hazai felnőtt lakosság pénzügyi műveltsége és kultúrája, pénzügyi tudása csekély” (Árpási et al., 2022, 8), és ennek következtében az intenzív gazdasági változások idején kiemelt szerep jut az iskolai gazdasági és pénzügyi nevelésnek. Napjainkban tehát a köznevelés feladata a gazdasági és pénzügyi alapismeretek átadása, mind formálisan, mind informálisan. A kutatás részeként olyan eszköztár került kidolgozásra, amely különböző életszakaszokban, cselekedtetve, játékos formában teszi lehetővé a pénzügyi ismeretek átadását annak érdekében, hogy tudatosan gondolkodó felnőtt generáció nőjön fel (Árpási et al., 2022).

3. Új tanulás-szervezési eljárások – digitális kultúra

Az összefüggések feltárásában – az oktatás, nevelés kérdéseit érintő kapcsolódási pontok közül – harmadik elemként az új tanulás-szervezési eljárásokra helyeződött a hangsúly. Szabóné Balogh Ágota kutatása során a digitális kultúrára nevelés speciális pedagógiai eszközeinek, a digitális kultúra és a speciális pedagógia kapcsolatának és egymásra gyakorolt hatásának bemutatására vállalkozott, különösen is arra a kérdésre keresve a választ, hogy a digitális kultúrára nevelés lehetőségei milyen szerepet játszhatnak a felső tagozatos tanulók gondolkodásának fejlesztésében, illetve hogy hogyan integrálhatók ezek a technológiák a gondolkodás fejlesztésébe (vö. Szabóné, 2022). Kutatási eredményei egyértelműen azt igazolják, hogy ezek az eszközök hatékonyan járulnak hozzá a tanulók gondolkodásának fejlődéséhez.

Az idegennyelv-tanítás speciális pedagógiai eszközeit vizsgáló munkacsoport az alkalmazható módszerek vonatkozásában „a holisztikus megközelítésre, a vizuális megerősítésre, a multiszenzoros gyakorlásra, illetve általában a differenciált tanításra” (Boros et al, 2022, 171) helyezte a hangsúlyt, továbbá „mivel a vizualitás szerepe többfajta akadályozottság kompenzálásában is kimagasló, a képeskönyvek idegen nyelv pedagógiai alkalmazására” (Boros et al, 2022, 171) is kitértek. Kidolgozott programjuk „kitüntetett célja, hogy a képzésben résztvevők módszertani kultúráját különösen a kooperatív tanulási formák területén szélesítse, mivel ezek a speciális pedagógiát igénylő diákok körében is meghatározóak a tanulási motiváció fenntartásában” (Boros et al, 2022, 171).

Utószó

A fentiekben rövid összefoglalását kívántuk adni a Tématerületi Kiválósági Program 2020 (TKP2020) pályázat Nemzeti Kihívások Alprogram keretében megvalósult kutatás eredményeiről, az érintett 17 tématerület közül kiemelve azokat, amelyek szorosabb értelemben kapcsolódnak az oktatás-nevelés kérdésköréhez. A projekt keretében megvalósult valamennyi tématerület teljes kutatási eredménye, így az írásunkban kiemelt hét területé is, megtalálhatóak a Gál Ferenc Egyetem DELIBERATIONES, című kiadványának 15 (1). számában, mely online az alábbi webcímen: <https://deliberationes.gfe.hu/index.php/deliberationes/issue/view/27> érhető el.

Felhasznált Irodalom

- Árpási Zoltán, Gödör Zsuzsanna, Lestyán Erzsébet, Nyári Csaba, A gazdasági és pénzügyi nevelés speciális pedagógiai eszközei (2022) DELIBERATIONES, 15 (1). pp. 8-21. <https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.8>
- B. Kis Attila, Petróczi Erzsébet, Soós Zsolt, A közösségi életre nevelés speciális pedagógiai eszközei (2022) DELIBERATIONES, 15 (1). pp. 117-125. <https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.117>
- Boros Árpád, Csefkó Mónika, Szilvássy Orsolya, Az idegennyelv-tanítás speciális pedagógiai eszközei (2022) DELIBERATIONES, 15 (1). pp. 171-180. <https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.171>
- Ferenczné Szarvas Anikó, A kommunikációs készségek speciális pedagógiai eszközei (2022) DELIBERATIONES, 15 (1). pp. 34-43. <https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.34>
- Horváth Gábor, A hazaszeretetre nevelés speciális pedagógiai eszközei (2022) DELIBERATIONES, 15 (1). pp. 62-72. <https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.62>
- Katona Krisztina, Az anyanyelvi nevelés speciális pedagógiai eszközei a kulturális kompetencia fejlesztésében (2022) DELIBERATIONES, 15 (1). pp. 73-85. <https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.73>
- Dr. Pukánszky, Béla (2020): A speciális pedagógia a neveléstudomány rendszerében szerk: Dr. Kozma, Gábor Szeged, Gerhardus Kiadó, 83 p.
- Szabóné Balogh Ágota, A digitális kultúrára nevelés speciális pedagógiai eszközei (2022) DELIBERATIONES, 15 (1). pp. 149-162. <https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.149>

APSTRAKT

U današnje vreme kada se škola i društvo stalno menjaju, kontinuirano stručno usavršavanje i doživotno učenje nastavnika smatra se neophodnošću. Samorefleksija nastavnika i refleksivna praksa smatraju se suštinskim konstruktima bez kojih nije moguć profesionalni razvoj nastavnika. Poslednjih godina refleksivna praksa je prepoznata kao jedna od glavnih paradigmi profesionalnog razvoja nastavnika. Razmišljajući o svom radu, kroz samorefleksiju nastavnika, nastavnik može bolje razumeti izazove sa kojima se suočava u svojoj praksi, poboljšati kvalitet nastave, komunicirati sa kolegama o određenoj temi (problemu) i efikasnije iskoristiti vreme za svoj profesionalni razvoj. Refleksija takođe može, s jedne strane, da promeni način na koji nastavnik razume i tumači svoju praksu, a sa druge strane da utiče na promenu same prakse. U radu ćemo predstaviti pojam i značaj nastavničke samorefleksije, neophodnost stalnog stručnog usavršavanja i doživotnog učenja nastavnika mađarske nacionalne manjine.

Ključne reči: nastavnik, refleksija nastavnika, profesionalni razvoj, celoživotno učenje

ABSTRACT

In these days, when school and society are constantly changing, continuous professional development and lifelong learning of teachers is considered a necessity. Teachers' self-reflection and reflective practice are considered essential constructs without which the professional development of teachers is not possible. In recent years, reflective practice has been recognized as one of the main paradigms of teachers' professional development. By reflecting on his work, through teacher self-reflection, a teacher can better understand the challenges he faces in his practice, improve the quality of teaching, communicate with colleagues about a specific topic (problem), and use time more effectively for his professional development. Reflection can also, on the one hand, change the way the teacher understands and interprets his practice, and on the other hand, influence the change of the practice itself. In the paper, we will present the concept and importance of teacher self-reflection, the necessity of continuous professional development and lifelong learning of teachers of the Hungarian national minority.

Keywords: teacher, teacher reflection, professional development, lifelong learning

ÖSSZEFOGLALÓ

Napjainkban, amikor az iskola és a társadalom folyamatosan változik, elengedhetetlen a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése, élethosszig tartó tanulása. A tanárok önreflexiója és reflektív gyakorlata alapvető konstrukciónak tekinthető, amely nélkül a tanárok szakmai fejlődése nem lehetséges. Az elmúlt években a reflektív gyakorlatot a tanárok szakmai fejlődésének egyik fő paradigmájaként ismerték fel. A munkájára reflektálva, a tanári önreflexión keresztül a tanár jobban megértheti a gyakorlata során felmerülő kihívásokat, javíthatja a tanítás minőségét, kommunikálhat a kollégákkal egy adott témáról (probléma), és hatékonyabban használhatja fel az időt szakmai fejlődésére. A reflexió egyrészt megváltoztathatja azt is, ahogyan a tanár megérti és értelmezi gyakorlatát, másrészt befolyásolhatja magának a gyakorlatnak a változását is. Az munka rámutat a pedagógiai önreflexió fogalmára és fontosságára, a magyar nemzetiségű pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és élethosszig tartó tanulásának szükségességét.

Kulcsszavak: tanár, tanári reflexió, szakmai fejlődés, élethosszig tartó tanulás



KALMAR LAURA

Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski
Fakultet na mađarskom nastavnom
jeziku u Subotici

laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

VALERIA PINTER KREKIĆ

Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski
Fakultet na mađarskom nastavnom
jeziku u Subotici

valeria.krekic@magister.uns.ac.rs

JOSIP IVANOVIĆ

Univerzitet u Novom Sadu Učiteljski
Fakultet na mađarskom nastavnom
jeziku u Subotici

josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs

NASTAVNIČKA (SAMO)REFLEKSIJA KAO PRILIKA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ I CELOŽIVOTNO UČENJE NASTAVNIKA MAĐARSKE NACIONALNE MANJINE

*TEACHERS (SELF) REFLECTION AS AN OPPORTUNITY
FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND LIFELONG
LEARNING OF TEACHERS OF THE HUNGARIAN
NATIONAL MINORITY*

*A TANÁRI (ÖN)REFLEXIÓ, MINT A MAGYAR
NEMZETISÉGŰ PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉNEK
ÉS ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁSÁNAK LEHETŐSÉGE*

Uvod u temu

Nastavnik kao, jedan od glavnih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, tačnije nastavnog procesa, ima značajne zadatke koji se razlikuju od onih koje su karakterisale ulogu nastavnika u prošlosti.

U današnje vreme uloga nastavnika predmetne i razredne nastave se značajno širi i razvija. On više nije samo sredstvo za prenošenje znanja. Učenici postaju subjekti procesa učenja, a uloga nastavnika je da ih podstiče, prati, usmerava i savetuje. Na taj način nastavnik postaje organizator, koordinator, motivator, evaluator, istraživač i refleksivni profesionalac (Maksimović i Osmanović, 2018).

Tokom poslednje dve decenije, koncept nastavničke (samo)refleksije i refleksivne prakse prihvatili su mnogi učitelji, treneri nastavnika i istraživači obrazovanja u svetu (Schön, 1983, 1987; Elbaz, 1988; Day, 1993; 1999b; Eraut, 1994.; Freese, 2006).

Iako različiti istraživači različito definišu i tumače refleksiju, svi se slažu da je refleksija bitan alat za poboljšanje nečije prakse (Cole, 1997.; Freese, 1999).

“U obrazovnom kontekstu refleksija daje novu dimenziju svakodnevnom nastavničkom iskustvu preispitivanjem, a ne samo proživljavanjem sopstvene nastavničke prakse, otvaraju se potencijalne ideje i svrsishodna učenja koja potiču od samog nastavnika, što direktno utiče na njegove dalje postupke i kvalitet budućeg rada. U savremenoj pedagoškoj literaturi, refleksija važi za jednu od najbitnijih profesionalnih navika, koja implicira promene i vodi ka ulasku u refleksivnu praksu, a samim tim i u proces celoživotnog učenja”(Marić Jurišin i Malčić, 2022:96).

Cilj rada je da ukaže na pojam i neophodnost nastavničke samorefleksije, kao i na neophodnost kontinuiranog profesionalnog razvoja i celoživotnog obrazovanja nastavnika mađarske nacionalne manjine.

Definisanje refleksije

Ideja korišćenja termina refleksija u nastavnom kontekstu potiče od prvobitnog značenja ovog pojma – slike koje se vide kada se gleda u reflektujuću površinu kao što je ogledalo (Akbari et al., 2008). To znači da refleksivni nastavnik treba da se pogleda u ogledalo i razmisli o svom učenju. Refleksije su sažeta, uska istraživanja koja se odnose na razmišljanja, sećanja i samopreispitivanje sopstvenog nastupa (Kayapinar, 2016). Jednostavno značenje refleksije je da se nastavnik zaustavi i razmisli o svojim postupcima i mislima (Akbari et al., 2008). To je proces razmišljanja koji uključuje nastavnika u sistematsko, rigorozno i disciplinovano razmišljanje o svojoj profesionalnoj praksi (Vijaua Kumari, 2014). Refleksija je promišljen i svestan proces koji zahteva angažovanje kognitivnih, emocionalnih i fizičkih sposobnosti u kritičkom razmišljanju o prošlim, sadašnjim i budućim akcijama kako bi se bolje razumele i potencijalno unapredile buduće akcije (Harvey et al., 2016). To je metakognitivni proces koji podrazumeva svest o tome šta pojedinac radi i o čemu misli (mentalna koncepcija), a sastoji se od namernog, biografskog i kritičkog istraživanja ličnih uverenja, misli i postupaka (Mena Marcos et al., 2009). Svrha refleksivne prakse je da bolje razume situaciju, kao i da obezbedi efikasne, primenljive akcije za poboljšanje sopstvenog učinka (Impedovo & Khatoon Malik, 2016). Brukfeld (Brookfield, 2005) naglašava da nastojanje da se stvari sagledaju iz različitih perspektiva stoji u centru procesa refleksije.

Refleksija je proces razmišljanja o nastavnoj praksi pre, tokom i nakon određenih aktivnosti. To znači da nastavnik provodi vreme planirajući i promišljajući o tome što želi postići i je li na pravom putu, koje su prednosti i nedostaci njegove nastave, šta je neophodno promeniti i poboljšati. Ova pitanja usmeravaju rad reflektivnih praktičara i ključna su za postizanje pozitivne promjene pri planiranju budućih akcija. Učitelj postaje svesniji sebe i svoje okoline kroz refleksivnu praksu. Reflektivni učitelj razmišlja o svojim osobnim karakteristikama kao šta su uverenja, vrednosti i predrasude, te kako one mogu uticati na njihov rad. Postaje otvoreniji prema svojim kolegama i studentima. Razmjenjuju ideje, mišljenja i iskustva kako bi unapredili svoju praksu (Maksimović i Osmanović, 2018).

Day naglašava da je refleksija neophodna svim nastavnicima kako bi održali svoju efikasnost pisanjem: „Bez angažovanja u refleksivnoj praksi, malo je verovatno da ćemo moći da razumemo uticaj naše motivacije, predrasuda i težnji na načine na koje stvaramo, upravljamo, primamo, procenjujemo znanje; i što je još važnije, načine na koje utičemo na živote, pravce i dostignuća onih koje negujemo i poučavamo“ (Day, 1999b: 229).

Definisanje refleksivne prakse

Rad filozofa Donalda Schona, posebno njegov naglasak na refleksiji u akciji, od velike je važnosti za refleksivnu praksu nastavnika. Schon (1983, 1987) napisao je dve knjige o refleksivnoj praksi u kojima je detaljno ispitivao refleksivne aktivnosti različitih profesionalaca, sa posebnim fokusom na arhitektonski dizajn. Iako je Schon malo govorio o uticaju svog rada

na učitelje i edukatore nastavnika, njegove su ideje sa entuzijazmom primljene u obrazovnoj zajednici (Edwards, 2010.; Wieringa, 2011). Prema Schonu, reflektivni profesionalac je neko ko ne samo da planira pre delovanja i osvrće se na događaje kako bi razmislio o alternativnim odlukama, već je takođe sposoban usput preispitati plan akcije.

“Analizirajući različite definicije refleksivne prakse primećujemo da se ona se može identifikovati kao neka vrsta retrospekcije nečijeg rada u pravilnim vremenskim intervalima koja dovodi do osveščivanja i preispitivanja vlastite prakse sa ciljem pronalaženja aktivnosti koje se mogu primeniti u budućem radu” (Kalmar i Marić Jurišin, 2022:38).

Refleksivna praksa obuhvata: (1) kontinuiranu samoanalizu i samoevaluaciju; (2) otvorenost za različite načine rada koji se razlikuju od onih koji su već uspostavljeni; (3) identifikaciju primera iz prakse; (4) otvorenost za razmenu iskustava sa kolegama; (5) spremnost za promenu unapred utvrđenog plana u zavisnosti od reakcija učenika; (6) spremnost nastavnika da analizira ona uverenja koja su osnova njegovog delovanja i koja je prethodno ugradio u sopstvenu praksu, a da ih ne preispituje (Budevac i sar., 2013).

Bartlet (Bartlett,1990) objašnjava refleksivni model kroz petostepeni ciklus predstavljen kao generički koncept. Prvi korak je mapiranje gde refleksivni praktičar posmatra i prikuplja dokaze o sopstvenoj praksi. Korišćenjem dnevnika ili video zapisa počinje refleksija i razmišljanje o praksi. Drugi korak je informisanje, gde praktičar promišlja o tome koji je smisao njegove prakse. Ovde je potencijalno moguće uključiti druge aktere ili kolege kako bi doprineli boljim rezultatima ovog segmenta refleksivne prakse. Treći korak je osporavanje, odnosno preispitivanje onog što se dešava i kritičko razmišljanje o tome kako i zašto se nešto desilo. Praktičar treba da preispituje nedoslednosti i protivrečnosti u sopstvenom razmišljanju i delovanju. Četvrti korak je unapređenje prakse. Ovaj korak podrazumeva razmatranje o tome da li i kako bi naredna akcija mogla bolje da izgleda. U ovom delu refleksivnog modela cilj je pronaći alternativne načine za sopstvenu praksu koji su dosledni teorijskim konceptima. Poslednji korak u ovom refleksivnom modelu je ponovno delovanje, koje je izmenjeno u skladu sa rezultatima samorefleksije. Ukoliko ne donese poboljšanje u rezultatima, potrebno je krenuti u novi ciklus refleksivne prakse (Marić Jurišin i Malčić, 2022:101).

Vizek Vidović (2011) opisuje sledeće etape refleksije u svom refleksivnom modelu: 1. opisivanje (opisuje se iskustvo o kom se promišlja); 2. kritičko promišljanje i analizu (implikacije koje dolaze sa iskustvom kritičkog promišljanja i analize); 3. evaluaciju (vrednovanje na osnovu teorije i prakse zajedno) i 4. sintezu (stvaranje novog znanja i ideja koje mogu imati primenu u nekim budućim akcijama), (Kalmar i Marić Jurišin, 2022:40).

Refleksivni nastavnik

Konstrukt „refleksivni nastavnik” opšte je prihvaćen u celom svetu i to ne samo od strane samih nastavnika, već i od strane istraživača i stručnjaka koji se bave obrazovnom politikom. Prosto gledano na stvari, ovaj fenomen se razvio pod okriljem refleksije, a kao pandan

nastavniku „tehničaru” koji iz samo jednog ugla tumači problem i strogo sprovodi ono što su planovi, programi i ideje ljudi udaljenih iz učionice predvideli. Zagovornici refleksivnog učenja u profesionalnom razvoju nastavnika smatraju da su nastavnici predugo bili samo „potrošači” kurikuluma, a nisu imali potrebu da kritikuju ili stvore neki novi sadržaj. Danas, međutim, refleksivni nastavnik je tu da na svakom novom času, pa čak i u toku časa rešava probleme i utiče na formulisanje cilja i svrhe svog rada. Ovakav pristup dovodi do kontinuiranog preispitivanja sopstvenih vrednosti i pretpostavki, a iz toga sledi formiranje novih ideja, teorija i uverenja koje mogu da doprinesu unapređenju nastave i za druge nastavnike (Marić Jurišin i Malčić, 2022:102-103).

Nastavnik predmetne ili razredne nastave koji kritički razmišlja o onome što se događa u učionici i pronalazi alternativne načine za postizanje svojih ciljeva je refleksivni nastavnik. (Soisangvarn i Vongvanich, 2014).

Refleksija je stalan proces, a refleksivni učitelj je moguća paradigam za celoživotno učenje i napredak. Reč je i o novom konceptualno-metodološkom pristupu koji se temelji na poboljšanju procesa učenja poučavanja, zbog čega je refleksivna praksa suprotna tehničkom i racionalnom (tradicionalnom) modelu profesionalnog razvoja. Refleksivni profesionalac je aktivna osoba koja eksperimentira s rešenjima i različitim načinima rada te traži rešenja za trenutne probleme. Karakteriše ga promišljenost i otvorenost, što dolazi do izražaja kada je spreman preispitati svoje mišljenje (Maksimović i Osmanović, 2018).

Larive i Kuper (Larivee & Cooper, 2005) napravili su razliku između refleksivnih i nerefleksivnih nastavnika; sa njihove tačke gledišta, nastavnici koji ne promišljaju o svojim akcijama pripisuju probleme učenicima ili drugima. Oni vide položaj učenika i učionice van njihove kontrole. S druge strane, refleksivni nastavnici smatraju da bi trebalo da troše mnogo više vremena na razmatranje interakcija u učionici i da primećuju kako svesne tako i nesvesne ishode svojih aktivnosti.

Schon (1983) sugeriše da refleksivni nastavnik u svoju praksu unosi i prećutno i strateško znanje. Prećutno znanje se odnosi na znanje u akciji, što je znanje koje vodi do spontane akcije za koju je nastavnik teško primoran da pruži eksplicitno obrazloženje. Pored toga što donosi „banku prećutnog znanja“, nastavnik donosi i repertoar nastavnih strategija u svoju nastavu.

U funkciji razmatranja i usvajanja značaja paradigme u kojoj je nastavnik stručnjak za učenje, a ne samo za podučavanje, pokušaćemo da napravimo „portret“ nastavnika kao samoregulisano, refleksivnog praktičara u školi:

1.) Refleksivni nastavnik kreira svoj portfolio profesionalnog razvoja, koji sam vodi i dopunjava. U njemu obavezan deo čini esej o nastavnoj filozofiji, napisan nakon pažljivog razmišljanja o tome koja su uverenja, vrednosti, postupci i metode važni za kvalitetno obrazovanje i postignuća učenika. Takođe, u portfoliju je i plan za primenu različitih tehnika za preispitivanje sopstvene prakse (kao što su razgovori sa učenicima, kolegama, proučavanje literature i drugih izvora, saveti za unapređenje prakse, akciona istraživanja, dnevnički i video zapisi o svom radu, ankete sa učenicima i roditeljima itd.), kao i rezultati primene tih tehnika.

- 2.) Refleksivni nastavnik prati svoj rad i donosi sud o uspehu svojih časova, i to u skladu sa pedagoško-metodičkim, didaktičkim i psihološkim principima, kao i sa principima svoje nauke.
- 3.) Kada primeti da njegova nastavna praksa dovodi do slabijih rezultata ili pak kada samo želi da je dodatno unapredi, refleksivni praktičar- nastavnik sam inicira različite oblike profesionalnog razvoja (formalno, neformalno, informalno). Društvena sredina ovo mu omogućava ponudom različitih vidova i vrsta stručnog usavršavanja (kao što su sastanci strukovnih udruženja, učenje na daljinu, literatura, seminari, vebinari, konferencije, studentske posete, razmene sa drugim školama, horizontalno učenje itd.).
- 4.) Nastavnik-refleksivni praktičar naučeno isprobava u učionici, podržan od strane direktora, kolega i stručne službe škole (po potrebi i prosvetnog savetnika), beleži zapažanja i evaluira novi pristup – samostalno, uz povratnu informaciju od učenika ili od kolega, i zatim uvrštava zabeleške o novoj kompetenciji u svoj rad portfolio.
- 5.) Prateći svoj unapređeni rad, nastavnik ponovo poredi urađeno sa željenim, proverava uzroke ulazeći time u novi ciklus refleksivnog učenja i svog profesionalnog razvoja (Bears i Popović, Jerković, 2019:88).

Značaj refleksije za profesionalni razvoj i celoživotno učenje nastavnika mađarske nacionalne manjine

“Primenjujući refleksivnu praksu, nastavnik u stvari promovira ideju o celoživotnom učenju i profesionalnom razvoju. Zato model nastavnika koji aktivno razmišlja o profesionalnom iskustvu koje je proživio, predstavlja cilj i temelj profesionalnog obrazovanja u kontekstu profesionalnog razvoja pojedinca” (Marić Jurišin i Malčić, 2022:106).

Neke od veština koje se mogu unaprediti uz pomoć refleksivne prakse su analiza i identifikacija slabosti svoje nastave, kreiranje efikasnih strategija za njeno unapređenje, kao i oblikovanje aktivnosti u cilju promene prakse (Bilac, 2015). Da bi se poboljšala praksa, upravljanje razredom zahteva refleksivnog vođu, kao i reflektivne veštine i sredstva (akciono istraživanje), bez obzira da li se to odvija u teretani, naučnoj laboratoriji ili tipičnoj učionici (Ryan, 2007). Refleksivna praksa doprinosi profesionalnom razvoju nastavnika tako što ih podstiče da traže načine upravljanja odeljenjem i usmeravanja učenika (Soisangvarn & Vongvanich, 2014).

Sing Gil (Singh Gill, 2014) navodi da refleksivna praksa omogućava nastavnicima da postanu svesni emocija svojih učenika, da prepoznaju njihove individualne potrebe i da razviju strategije za regulisanje razmišljanja. Preispitivanje sopstvene prakse doprinosi: unapređenju njihovog rada, efikasnoj razmeni profesionalnih iskustava sa kolegama, ostvarivanju profesionalnih standarda, razvoju u aktivnog nastavnog stvaraoaca, praćenju njihovog profesionalnog razvoja, većoj orijentaciji na svoje i svoje učenike. aktivnosti, objektivnije sagledavanje situacija u učionici i van učionice, stvaranje odgovarajućeg ambijenta u učionici, izbegavanje rutine i zasićenja, prikupljanje novih ideja za budući rad.

Larive (Larrive, 2000) ukazuje da nije lako da ostvarimo refleksiju tokom ili istovremeno sa našim aktivnostima u učionici jer to zahteva koordinaciju više zadataka. Samorefleksija

obično zahteva zauzimanje metapozicije uzimajući u obzir naše prethodne aktivnosti. Samorefleksija povećava svest nastavnika, stvarajući tako sposobnost otkrivanja nepravilnosti ili neravnoteže. Efikasna nastava zahteva kontinuirano ispitivanje nečijih uverenja i preispitivanje svojih postupaka u vezi sa njima (Maksimović i Osmanović, 2018).

Zaključna razmatranja

„Kvalitet obrazovanja je u centru interesovanja mnogobrojnih nacionalnih i međunarodnih dokumenata koji se bave obrazovnom politikom“ (Glogovac i Lazić, 2018:51). Upravo radi poboljšanja kvaliteta obrazovanja, preporučuje se korišćenje nastavničke samorefleksije u svakodnevnom radu.

Samorefleksija predstavlja svestan proces razmišljanja o tome šta se radi i zašto (Farrell, 2014). Smatra se da je to postupak prepoznavanja, ispitivanja, proučavanja uticaja i posledica uverenja, iskustava, stavova, znanja i vrednosti na praksu u učionici. Podstiče pojedince da ne donose odluke i ne usmeravaju svoj rad na osnovu impulsa ili rutine, već da detaljno ispitaju temu (Farrell & Jacobs, 2016). Pokretanje samorefleksije obično proizilazi iz problema, kada se pojedinac suoči sa stanjem sumnje i pokuša da pronade rešenje (Mann & Walsh, 2013; Spalding, & Wilson 2002). Djui označava čin refleksije kao primenu svih mogućih rešenja koja su nastala kao rezultat refleksivnog mišljenja, sa ciljem da se reši problem koji je pokrenut (Noffke & Brennan, 1988). Refleksivna praksa treba da bude sastavni deo veština potrebnih da bi se postao dobar nastavnik (Korthagen, 2004; Tateo, 2012).

Samorefleksija je ključna za nastavnike mađarske nacionalne manjine jer im omogućava da analiziraju i vrednuju sopstvenu praksu u učionici. Kroz samorefleksiju, nastavnici mogu da identifikuju šta funkcioniše a šta ne u njihovom radu, i da poboljšaju svoje strategije podučavanja tamo gde je to potrebno. Refleksivna nastava podstiče način razmišljanja kontinuiranog rasta koji sprečava nastavnike da postanu samozadovoljni svojim nastavnim metodama. Važno je istaći da je iskrena samorefleksija ključna za poboljšanje nastavnog iskustva. Refleksivno razmišljanje je višestruki proces koji uključuje analizu događaja i okolnosti u učionici i preispitivanje pretpostavki i praksi koje mogu raditi protiv dugoročnih interesa.

Refleksivni nastavnici deluju svesno organizujući nastavu i njen sadržaj prema demokratskim principima (Brookfield, 1995), razvijajući bolji nivo međuljudskih odnosa sa učenicima i njihovim kolegama, viši nivo profesionalnog zadovoljstva i osećaja samopoštovanja, razgovarajući o svojim iskustva bez inhibicija i korišćenjem istraživačkih metoda (Rocco, 2010). Refleksija omogućava nastavnicima da posmatraju šta se dešava u učionici. Pored toga, nastavnici će moći da kritički analiziraju svoje postupke kako bi poboljšali svoju profesionalnu praksu i poboljšali ponašanje i učinak učenika u učenju (Fatempour, 2013).

Literatura

- Akbari, R., Kiany G. R., Imani Naeeni M. I. N. & Karimi Allvar, N. (2008). Teachers' Teaching Styles, Sense of Efficacy and Reflectivity as Correlates of Students' Achievement Outcomes, *IJAL*, 11 (1), 1-28.
- Bandur, V. & Maksimovic, J. (2013). The Teacher - A Reflective Researcher of the Teaching Practice, *Croatian Journal of Education*, 15 (3), 99-124.
- Beara, M., Popović, D. i Jerković, I. (2019). Nastavnici kao stručnjaci za učenje – između nastavne filozofije i refleksivne prakse. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 44(2), 79–94.
- Bilac, S. (2015). Refleksivna praksa – cimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave, *Napredak*, 156 (4), 447-460.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S. D. (2005). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Budevac, N., Josic, S., Radisic, J., & Baucal, A. (2013). *Nastavnik kao refleksivni prakticar*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnoloskog razvoja Republike Srbije.
- Cole, A.L. (1997). Impediments to reflective practice: toward a new agenda for research on teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 3. 1: 7-27.
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal* 19. 1: 83-93.
- Day, C. (1999b). Reserching teaching through reflective practice. In J. Loughran (ed.) 1999. *Reserching Teaching: Methodologies and Practicies for Understanding Pedagogy*, London, *Falmer Press*: 215-232.
- Edwards, P. (2010). Theories-in-use and reflection-in-action: Core principles for LIS educators. *Journal of Education for Library and Information Science*, 51(1), 18-29
- Elbaz, F. (1988). Critical reflection of teaching: insights from Freire. *Journal of Education for Teaching* 14. 2: 171-181.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London, The Falmer Press.
- Fatemipour, H. (2013). The efficiency of the tools used for reflective teaching in ESL contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1398-1403.
- Farrell, T. S. (2014). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. New York: Routledge.
- Farrell, T. S., & Jacobs, G. M. (2016). Practicing what we preach: Teacher reflection groups on cooperative learning. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 19(4), 1-9.
- Freese, A.R. (1999). The role of reflection op preservice teachers' development in the context of a professional development schools. *Teaching and Teacher Education* 15: 895-909.

- Freese, A.R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry, *Teaching and Teacher Education* 22:100–119.
- Glogovac, D., Lazić, B. (2018). Refleksija razvoja metodičkih postupaka u početnoj nastavi matematike, *Évkönyv*, 51-71.
- Harvey, M., Coulson, D., & McMaugh, A. (2016). Towards a Theory of the Ecology of Reflection: Reflective Practice for Experiential Learning in Higher Education, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13 (2), 1-20.
- Impedovo, M. A., & Khatoon Malik, S. (2016). Becoming a Reflective In-service Teacher: Role of Research Attitude, *Australian Journal of Teaching Education*, 41 (1), 100-112.
- Kalmar, L., & Jurišin, S. M. (2022). NASTAVNIČKA (SAMO) REFLEKSIJA KAO PRILIKA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, (31), 37-49.
- Kayapinar, U. (2016). A Study on Reflection in In-Service Teacher Development: Introducing Reflective Practitioner Development Model, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16 (5), 1671-1691.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher, *Reflective Practice*, 1 (3), 293-307.
- Larrivee, B., & Cooper, J. M. (2005). *An educators guide to teacher reflection*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Maksimović, J., Osmanovic, J. (2018). REFLECTIVE PRACTICE AS A CHANGING FACTOR OF TEACHING QUALITY. *Research in Pedagogy*, 8(2):172-189.
- Mann, S., & Walsh, S. (2013). RP or 'RIP': A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 291-315.
- Marić Jurišin, S., Malčić, B. (2022). *Samoprocena nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski Fakultet.
- Mena Marcos, J. J., Sanchez Miguel, E., & Tillema, H. (2009). Teacher Reflection on Action: What is Said (in Research) and what is done (in Teaching), *Reflective Practice*, 10 (2), 191-204.
- Noffke, S. E., & Brennan, M. (1988). The dimensions of reflection: A conceptual and contextual analysis. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Rocco, S. (2010). Making reflection public: Using interactive online discussion board to enhance student learning. *Reflective Practice*, 11(3), 307-317.
- Ryan, T. G. (2007). The Reflexive Classroom Manager: A Required Pre-Service Mode, *Networks*, 9 (1), 1-6.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London, Temple Smith.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. London, Jossey-Bass Publishers.

- Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104(7), 1393-1421.
- Singh Gill, G. (2014). The Nature of Reflective Practice and Emotional Intelligence in Tutorial Settings, *Journal of Education and Learning*, 3 (1), 86-100.
- Soisangwarn, A., & S. Wongwanich (2014). Promoting the Reflective Teacher through Peer Coaching to Improve Teaching Skills, *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 116, 2504- 2511.
- Tateo, L. (2012). What do you mean by “teacher”? Psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 344-353.
- Vijaua Kumari, S. N. (2014). Constructivist Approach to Teacher Education: An Integrative Model for Reflective Teaching, *Journal on Educational Psychology*, 7 (4), 31-40.
- Wieringa, N. (2011). Teachers’ educational design as a process of reflection-in action: The lessons we can learn from Donald Schon’s *The Reflective Practitioner* when studying the professional practice of teachers as educational designers. *Curriculum Inquiry*, 41(1), 167-174.

ABSTRACT

The aim of the study is to pinpoint and analyze the characteristics and modus operandi of political enemy-construction, but instead of the traditional platforms of political communication, the analysis focuses on a rather specific segment of the area, namely the digital public sphere.

Consequently, the study is aiming to shed light on how the basic principles and mechanisms of the digital sphere (mainly social media) are affecting the communications of political actors in general, and the utilized narrative techniques of political enemy-construction in particular.

It is also subject of the analysis to determine how these phenomena are adapting to the 'rules and regulations' of the digital public platforms and how political actors utilize within their communication the opportunities presented by these platforms.

Keywords: *Political Communication, Digital Public Sphere, Political-Enemy Construction, Political Discourse Analysis*

ABSZTRAKT

Jelen tanulmány a politikai ellenségkonstruálás jellemzőinek, sajátosságainak vizsgálatára törekszik, ezt azonban a politikai kommunikáció klasszikus platformjai helyett egy speciális szegmensben, a digitális nyilvánosság közegeben teszi.

Az elemzés középpontjában az áll, miként befolyásolják a digitális tér (azon belül is elsősorban a közösségi média) törvényszerűségei tágabb értelemben a politikusok kommunikációját, szűkebb értelemben az ellenségképző politikai narratívák nyelvi technikáit, működési mechanizmusait.

Vizsgálat tárgyát képezi tehát, hogy miként igazodnak ezek a jellegzetességek a digitális nyilvánosság platformjainak "szabályaihoz", illetve, hogy miként használják ki a politikusok kommunikációjuk során a digitális nyilvánosság adta lehetőségeket.

Kulcsszavak: *Politikai kommunikáció, politikai ellenségképzés, digitális nyilvánosság, diszkurzív politikatudomány*



ORSOLYA, SZABÓ PALÓCZ

University of Szeged, Szeged,
 Hungary
 szabopalocz@polit.u-szeged.hu

NARRATIVES OF POLITICAL ENEMY- CONSTRUCTION WITHIN THE DIGITAL PUBLIC SPHERE

*A POLITIKAI ELLENSÉGKÉPZÉS NARRATÍVÁI A
 DIGITÁLIS NYILVÁNOSSÁGBAN*

1 Introduction¹

The technique of constructing political narratives around certain enemy-images is an increasingly common in nowadays' political communication. It would be a mistake though to confuse this as a new trend in politics, since the usage of enemy-images dates back to the very beginning of the formations of political communities. In that regard, Carl Schmitt even states this specific aspect, meaning the ability to divide a community by this friend-enemy (us versus them) distinction as a defining characteristic of politics from which every political action and motive can deduced from (Schmitt, 2008: 26). Furthermore, it is important to note that although on the surface it might seem that the increasing occurrences of such enemy-constructive narratives is linked to politicians' need for momentary political gain (e.g. mobilization, electoral advantage etc.), the phenomenon possesses some crucial *functions* within the broader sense of the political sphere (Schlett, 2018).

The operation and fulfilment of these functions vary recognizably however based on the platforms on which the enemy-constructive discourses appear. For instance, while on the more traditional media platforms (such as television and newspapers) we expect lengthy reasonings, detailing why and how our perceived enemy is posing a threat to our community, with the emergence of social media the techniques and modus operandi of such discussions had to adapt. As a result, just as we grew accustomed to the fact that with

¹ The research was supported by the ICT and Societal Challenges Competence Centre of the Humanities and Social Sciences Cluster of the Centre of Excellence for Interdisciplinary Research, Development and Innovation of the University of Szeged. The author is a member of the Legal, Political Aspects of the Digital Public Sphere research group.

an approach of an election, we encounter increasingly more posts published by the candidates of said election, we are also not surprised by the fact that the contents and tone of such posts differ greatly from the content and tone of a television interview or a speech in Parliament given by the same candidates.

Therefore, additionally to observing an abundance of the usage of enemy-constructive narratives, we also learnt to expect encountering them outside of their traditional platforms and seeing them progressively more often on our personal social media feeds, as well. Moreover, the two trends work hand in hand with each other: just as we are not surprised by the fact that political actors tend to paint each other in a negative light, we are considering the increasingly more prominent presence of politicians (and their narratives) on social media as part of the natural order of politics.

Consequently, the aim of this paper is to identify the core changes that the different platforms of the digital public sphere have on the techniques of narrative enemy-construction, while also determining how enemy-constructive messages are adapting to the 'rules and regulations' of the digital public platforms. To achieve an understanding of the role and mechanisms of enemy-constructing political narratives, first we must call upon the academic literature of Political Discourse Studies and Political Thinking, in addition to the findings of Political Communication with special regard to the digital public sphere and attention-based politics. Therefore, following a brief overview of the theoretical framework of political enemy-construction, the second half of the paper is focusing on the digital public sphere, and how it alters some core aspects of enemy-constructive narratives, followed by a conclusion that also addresses the possible scientific approaches to the abovementioned questions.

2 Enemy-construction

First of all, we have to acknowledge that the scientific examination of political enemy-construction is a highly interdisciplinary area: in addition to the disciplines with which the interrelation is more apparent (like Political Communication and Political Discourse Studies), Political Theory, Political Psychology, Political Anthropology and even some Regime Theories (e.g. the theory of Plebiscitary Leader Democracy²) have strong connections to the topic, while even some research on populism and on the extreme right are concerning themselves with the subject as well – as pointed out by Geró et al (Geró et al., 2017).

Moving forward, this paper follows the basic principles of Discursive Institutionalism (a branch of neo-institutionalisms) as a framework for analysis, which is a scientific approach

² Plebiscitary Leader Democracy (PLD) is a regime classification theory developed by the authors, András Körösenyi, Gábor Illés and Rudolf Metz in order to describe the characteristics of the post-2010 Hungarian political regime more accurately. PLD has six defining character traits, with *demagogue or populist communication style* and *permanent crisis discourse* among them – with the latter per definition including the blaming of a scapegoat-like enemy-figure, strongly relating to enemy-image based political communication (see Körösenyi, 2018; Körösenyi et al., 2020).

that uses ideas and discourse to explain political change (and/or continuity). This includes – among others – the representation of ideas through discourse, including frames, narratives, myths, collective memories, stories and scripts (Schmidt, 2010). By emphasizing the role of political agency and political action (including communicative actions) this approach is in accordance with the scientific approach of Political Discourse Studies. As Márton Szabó, one of the most prominent researchers of the discipline explains, people always act discursively, while their actions are always imbedded within a certain language or textual structure. Consequently, with regard to enemy-constructing political narratives, we can also state that they can be considered as actions carried out by words, that aim to identify and define a common enemy, while often utilising certain performative elements to achieve and strengthen that aim (Szabó, 2016). As it is concluded by Gábor Pál, political enemy discourses are therefore a complex web of violent actions of speech. It is of utmost importance, however, that we separate all this from the phenomenon of *hate speech*, that is a verbal expression of collective negative and often violent emotions, that is able to transform the language of politics into an active political force that can become a component of actual wartime discourses (Pál, 2019).

All this falls in line with a special characteristic of the approach of Political Thinking itself, namely that it is always aimed to achieve *some kind of action*. As István Schlett explains in his extensive work on the subject, it is to attain this capacity of action that is the main driving force of political thinking. According to him, the *differentia specifica* of political thinking – that is, in this context, one of the *structural components of politics* – can be grasped in its role in political action. As mentioned above, assigning someone the role of one's political enemy is inherent in the ways of political thinking, since as soon as one enters the political arena as a political actor, one has to define not only what they stand for, but also what (or whom) they stand *against*. Therefore, pointing out one's adversaries in the political scene is an integral part of one's *self-identification* that can be considered a crucial aspect of creating one's own political community (Schlett, 2018). Hence, as Gerő et. al. point out, it is not a coincidence that there is a lack in academic literature of a simple and consensual definition of the term “enemy”, but many attempt to create such a definition grasps this aspect with relation to the political community. We already pointed out that Carl Schmitt emphasized the importance of the us-them distinction which in this regard has an existential character as well, since it defines the search for an enemy as part of the human nature, therefore implying that there can be no political community without its “Others” (Schmitt, 2008). Gerő et. al. also highlight this aspect by quoting Luois Oppenheimer as he stated that group identity is defined by contrast to other groups and “is the result of systematic comparisons with and differentiation from other groups” (Oppenheimer, 2006). Accordingly, it is among the most common traits of democratic politics that it provides the opportunity for a legalised and open competition between the political actors of the respective political community, with that competition also being able to continuously rearrange the relations and boundaries within that community. In modern politics, political adversaries are not inherently given though, as the role is not predestined but created through discursive practices. Hence, it is the discursive process that constructs and deconstructs them within the political sphere (Szabó, 2016).

Concerning the more specific techniques of this discursive process, Szabó lists five discursive methods more commonly used in enemy-constructive narratives. There are 1) *redefinition*, which refers to the discursive method in which a naturally occurring difference (e.g. physical appearance) is communicated as a potential threat, 2) *asymmetrical counter-concepts* coined by Reinhardt Koselleck and pointing out the difference between standard self-ascriptions and pejorative other-references³, 3) *semantic oppositions*, referring to the black-and-white notion of purely morally good and morally bad actors within these narratives, 4) the usage of *stereotypes* within the narratives and finally 5) the *revealing nature* of such narratives, namely that the enmity between the parties are presented as an unquestionable fact, while the communication is strictly one-sided, in which the “enemy” has no means to create an actual dialogue. Szabó also defines a method called the *process of narrative exclusion* or *discursive act of exclusion* that is based on *questioning the legitimacy* of the person or group that has been labelled the “enemy”, which can be done either by 1) *demonising their intrinsic qualities*, stating that they are morally corrupt, therefore not fit to be part of the community or by 2) *criminalising their actions*. The latter case can be categorised in two further sub-types: both of which stem from the conviction that the perceived enemy is causing harm to the community, but 2a) one is explaining this by invoking the incompetence of the labelled person or group, while 2b) the other is stating that the enemy is *intentionally causing harm* to the community with their actions (Szabó, 2016).

Consequently, we can determine that in addition to its connections with the formation and maintenance of one’s political community, the other crucial function of enemy-construction within political communication is the *legitimation of one’s action*. Hence, as Gerő et. al. put it, “enmification” in this sense can be considered an action-legitimizing strategy (Gerő et. al., 2017: 18). Accordingly, keeping the political discourse focusing on the constructed enemy-images is crucial, since the existence of the perceived enemies legitimises the actions the speaker wants to take or has already taken against them. Keeping the enemy-image on the political agenda also has benefits concerning the mobilisation aspect, since one’s supporters are more easily called to action when unified against a common enemy that poses a (perceived or actual) threat to the political community.

In conclusion, we can observe that one of the main *functions* of the constructed political enemy is the creation and maintenance of a political community (Gerő et. al., 2017), while also creating its capacity to act (Schlett, 2018). In a more pragmatic manner, enemy-constructive political narratives are also able to legitimise one’s actions taken against said perceived enemies, while also helping to mobilise against them. While these functions,

³ Asymmetrical counter-concepts are defined by Reinhardt Koselleck based on the asymmetries between standard self-ascriptions and pejorative other ascriptions, as he traces many important cases of social, political and cultural domination to the string of recurrent. His original cases include the historical semantics of the dichotomies of *Hellenes-barbarians*, *Christians-pagans* and *Übermensch-Untermensch* – all of which has one side that at first glance might seem a neutral description, in contrast with its counterpart, but on a closer look, carries a moral, and usually pejorative connotation (e.g. negative sentiments towards barbarians or pagans). See: Koselleck, 1997.

as mentioned above, can be considered inherent parts of the nature of politics, instead of being newfound tools of nowadays' political actors, we also have to acknowledge that the currently experienced overuse of enemy-image focused narratives can indeed erode democratic processes as explained in detail by Foa and Mounk, but their exploration here is beyond the scope of this study (Foa and Mounk, 2016).

3 Digital public sphere

In addition to the core aspects of enemy-constructive narratives, we also have to observe the main characteristics of the digital public sphere. Going by the original definition coined by Jürgen Habermas, the *public sphere* is closely linked to concept of democracy, since (through open societal discourses and public debate) the public sphere is the main platform where the “will of the people” can manifest, therefore making it one of the most important tools in the hands of the people to control the political power. According to this definition, the public sphere is made up of “private people gathered together as a public” and “articulating the needs of society with the state” (Habermas, 1991: 34).

Therefore, regarding its functions, the public sphere presents a platform for the community of free and equal citizens of a state to exchange their opinions on public matters. With the emergence of the mass media this aspect is even more amplified, since the different media outlets are able to increase the visibility of such public discourses and opinions towards political actors and institutions (Merkovity, 2018: 58-59.). Hence, the public sphere gives an opportunity to private individuals to join into debates and discussions about topics concerning the society as a whole (Splichal, 2012: 159). On one hand, this helps include the individual into the society, while on the other hand, contributing to the formation of a public opinion that can be considered “the will of the people”. Although, in addition to these functions, there is also a comparatively pragmatic approach to the topic of the public sphere, that it creates a link between “average citizens” and the governance, therefore helping to mitigate societal conflicts and contributing to the legitimacy of the government by increasing their accountability (Salvatore et al., 2013: 2-3.). It is worth noting however, that we cannot treat the public sphere like one uniform entity, as we can differentiate between political and cultural public spheres, both of which are determined by different, yet – due to the digital age – still intertwined legal norms is (Gripsrud et al., 2010: xx-xxii.). That being said, due to the fact that in terms of technical aspects, both of their characteristics are appearing within the platforms of the digital public sphere, this study will henceforth treat them as a unit.

In accordance with the increasing popularity of social media platforms, the above-mentioned aspects of the expression of public opinion are also highlighted, since the inclusivity of said websites present a convenient platform where users' opinions can clash. These tendencies, among others, contributed greatly to concretization of the definition of *digital public sphere*, since we consider it to be a platform created by information and

communication technologies that can appear on every openly accessible platform where interested parties can freely join communication processes either as participants or observers. Therefore, we can categorize almost every digital platform to be part of the digital public sphere, including social media outlets, websites, and blogs. It is important to note however, that there is a significant difference between these platforms compared to the previous concepts of the public sphere, namely that while in the traditional approach always included the common goal of reaching a joint public opinion through public debates and compromises, this aspect is completely absent within the platforms of the digital public sphere. Additionally, the anonymity provided by these platforms also contributes to this trend, at times even feeding into the aspirations of intentionally creating conflicts among the participants of a debate (Merkovity, 2018: 59.). Consequently, Schäfer argues that although the digital public sphere tends to successfully make diverse actors and their positions visible, it also exhibits a wide range of communicative styles that only on rare occasions seem to conform to ideas of the rational and compromise-seeking nature of debates advocated by Habermas' original deliberative theory (Schäfer, 2015).

One of the other main differences is that while in the case of the more traditional public platforms or media outlets (such as news broadcasts of newspapers), people usually seek out political topics and debates, hence the messages mainly reach people who are already interested in the topics in question, the different platforms of social media is able to transform the messages of the political actors to users who are generally not receptive to such topics (Merkovity, 2017; Bene, 2020). Therefore, political actors who appear in the online space are forced to adapt to the possibilities allowed by social media platforms in terms of the 1) *scope*, 2) *tone* and 3) *content* of their messages, while also actively participating in a *competition for users' attention* with other, non-political actors and subjects – such as celebrities, sports news, pop-culture topics etc. (Merkovity, 2017).

Among the abovementioned changes, the change in the *scope of the messages* is the most self-explanatory one, since many social media platforms have explicit limits regarding the length of the content that can be posted (e.g. twitter), while on others, that do not have such regulations, it is dictated by common sense that actors keep their contents short and straightforward, or else they risk losing the interest of their target audience. Consequently, actors on these platforms do not have the opportunity to go into in-depth reasonings like they would do in a case of a televised interview or a pre-written and structured speech. Instead, they have to pick and choose from their messages and/or manifestos, emphasizing those aspects that they consider to be the most able to grab users' attention. All things considered, the changes regarding the scope of political messages on social media can be attributed to one external and one internal factor, the external being the explicit word limit applied by certain platforms, while the internal being dictated by common sense and the realization that lengthy posts cannot stay in the competition that is fought for users' attention – considered in this case as a limited resource (Merkovity 2017: 48).

The changes observed in the *tone of the messages* of political actors on social media compared to the more traditional outlets can also be contributed to the specific charac-

teristics of the digital public sphere: since political actors have to participate in the competition for attention with non-political actors as well, their more neutral-toned messages tend to blend into the vast information-overload that is presented by social media, while the more confrontative and controversial (hence, attention-grabbing) messages are able to reach more users. Studies have also shown that messages that are aimed to provoke strong emotions have a greater chance of reaching their target audiences, especially in the case of negative emotions that tend to be significantly more affective in that regard. Similarly, messages of emotional and confrontative nature also tend to evoke more interactions from users, and as a result, creating more visibility to posts containing such messages (Bene, 2020; Burai–Bene, 2021; Burai, 2022). All of these trends fall in line with the findings of cognitive studies that assumed that enemy images distort information processing, referring to the tendency that people are more likely to notice information about the perceived enemy's aggressive actions than about their peaceful acts (Gerő et al., 2017).

All this is connected to the third most visible change of political messages when entering the digital public sphere, namely the changes observed in the *contents of such messages*. Similarly to the tone, the content of these messages also tend to be more confrontative and controversial, since it is more likely to reach wider audiences then, for example, a well-reasoned debate about agricultural policy. Consequently, topics focusing on the shortcomings of political rivals, or the threats posed by constructed enemy-figures tend to gain significantly more visibility than of those that focus on policy issues or political manifestos. This also works hand in hand with the fact that posts from the former category also tend to evoke stronger feelings (such as anger, hate or frustration), paving the way for the more enemy-image based online narratives (Szabó, 2020; Altheide–Merkovity, 2021; Szabó et al., 2021).

One of the most well-known cases of the successful realization and utilization of these tendencies is case of Donald Trump, who both in his primary and presidential election campaigns excessively used short, controversial, strongly hate-filled statements (e.g. targeting immigrants as well as his political competitors), resulting in a creation of a communicative environment where even the traditional media outlets had to cover his statements, as they were so attention-grabbing that it was impossible not to talk about them. As Norbert Merkovity pointed out, by realizing that the operation of the parties, the electoral system, and especially the media could not keep pace with the explosion of communication that took place over past decades, he could exploit these shortcomings and take advantages of the more fast-paced and interactive digital public sphere, not only securing his eventual presidential victory but saving a lot on advertisement costs as well (Merkovity, 2017).

All things considered, we can observe that the platforms of the digital public sphere differ greatly from the more traditional outlets of political communication in terms of their characteristics, hence affecting the essential qualities and modus operandi of enemy-constructive political narratives and discourses in such platforms as well. Consequently, the characteristics of the discussions of the digital public sphere can be described with concept such as *personalization*, *(self-)mediatization* and *viralisation*: political actors who

enter the digital public sphere have to learn to spread their narratives in a highly competitive environment, in which their competitors are not necessarily political actors themselves, while they also have to learn how to market themselves almost like self-made influencers and how to provoke interactions from their audiences (Bene, 2020: 193; Merkovity, 2022: 126).

4. Conclusion

By closely examining the techniques and characteristics of political enemy-construction and reviewing how the emergence of the digital public sphere altered and brought forward some of those characteristics, we can conclude that the observed changes of political actors' messages and communication style on social media are, in fact, very favorable towards the increasing usage of enemy-constructive political narratives. Naturally, this increasing utilization of such narratives cannot be solely contributed to the attributes and modus operandi of the digital public sphere, we can reasonably claim that it is a significant contributing factor behind the success and popularity of political communication based on enemy-images.⁴

It is important to note however, that only because the logic of social media platforms tend to push political actors toward this more enemy-image based communication style, does not mean that all political actors follow this trend. Case studies have shown that not all political actors can or are willing to adapt to these analyzed tendencies and result to controversial, enemy-constructive narratives (Szabó Palócz, 2024), and although we cannot state that, as a consequence, all of them necessarily fall behind in the competition for users' attention, but it requires a lot more work and effort from them to succeed without using the abovementioned techniques (Merkovity, 2017; Bene, 2020). Another crucial aspect of this is that the concrete linguistic techniques frequently used in these kinds of narratives are very easily adaptable to the altered scope, tone and content of political messages, since using stereotypes or asymmetric counter-concepts, for instance, does not require a well-reasoned and detailed speech (Szabó, 2016). Hence, political actors trying to act increasingly more as influencers in the digital public sphere can easily resort back to these well-known techniques without having to learn an entirely new way of communication.

Finally, we have to point out some observations regarding the scientific approaches towards enemy-constructive narratives that might deepen our understanding of both the increasing popularity and the modus operandi of enemy-constructive narratives. One of these approaches is in accordance with the suggestions of Gerő et. al. that they emphasized whilst trying to identify the reasons and contributing factors behind the popularity of

⁴ The reasons behind the popularity and success of enemy-constructive narrative techniques might vary greatly based on, among others, the historical experiences, the political culture or the special regional characteristics of a country. Several case studies examined, for instance, these phenomena with special regard to the Central and Eastern European region (Kajta, 2017; Kovarek et. al., 2017, Králové and Navrátil, 2017).

enemy-image based political narratives specifically in the Central and Eastern European region. The authors pointed out that by broadening the scope of empirical examinations and transcending the analyzation of these phenomena through their relation to populism and/or the extreme right narratives we can achieve a deeper understanding of their nature. Additionally, by leaning into the interdisciplinarity of the analyzed subject, and incorporating the findings and approaches of other scientific disciplines we can not only learn from each other's work, but also advance it further (Gerő et. al., 2017).

Another aspect that is worth highlighting is that although it is a general premise of discourse analyses that the analyzed materials are examined from the point of view of their *goals*, *functions* and *techniques*, instead of vigorously fact-checking their contents, with the recently observe abundance of such narratives and discursive techniques we have to not only acknowledge, but also emphasize that while analyzing enemy-constructive narratives, we are dealing with constructed realities, that by nature implies that *competing concepts of reality* and *varying knowledge-constructs* are created and strengthened by these narratives. As Balázs Böcskei points out, all these tendencies inherently carry the consequence that when perceiving the reality of politics, we inevitably have to take it into account that within it, different reality-perceptions exist. Therefore, we have to accept the existence of a certain fact-plurality and the persistence of competing concepts of reality. Consequently, he states, we have to acknowledge the legitimacy of such concepts and accept the fact that there is no one objective reality of politics – similarly to how during scientific investigations we can only count on the facts of the chosen scientific methods and models (Böcskei, 2017; Böcskei, 2019).

REFERENCES

- Altheide, D. L. and Merkovity N. (2021): Hogyan segíti a félelem- és figyelemalapú politika Donald Trumpot és más jobboldali autokratákat? *Médiakutató: Médiaelméleti Folyóirat*, 22, 1, 11-20.
- Bene Márton (2020): *Virális politika. Politikai kommunikáció a Facebookon*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Böcskei Balázs (2017): "Post-truth politics" as the normal state of politics, *Tamara – Journal for Critical Organization Inquiry*, 15, 3-4, 257-260.
- Böcskei Balázs (2019): „Tények utániség” mint a politika normális állapota, Horváth, Sz. and Gyulai, A. (eds.): *Dialógus, vita, diskurzus. Tanulmányok Szabó Márton diszkurzív politikatudományáról*. Budapest: MTA TK PTI – L'Harmattan Kiadó, 37-47.
- Burai K. and Bene M. (2021): Érzelmek húrjain. Politikai kommunikáció és állampolgári reaktivitás a közösségi médiában, *Politikatudományi Szemle*, 30, 1, 82-103.
- Burai Krisztina (2022): Érzelmek és viralitás a közösségi médiában. A pártok legnépszerűbb Facebook-bejegyzéseinek érzelmi töltete a 2018-as választási kampányban, *Politikatudományi Szemle*, 30, 3, 37-58.
- Foa, R. S. and Mounk, Y. (2016): The Danger of Deconsolidation: The Democratic Disconnect, *Journal of Democracy*, 27, 3, 5-17.
- Gerő M., Plucienniczak, P. P., Kluknavská, A., Navratil, J., and Kanellopoulos, K. (2017): Understanding Enemy Images in Central and Eastern European Politics. Towards an Interdisciplinary Approach, *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 3, 3, 14-40.
- Gripsrud, J., Moe, H., Molander, A. and Murdock, G. (2010): Editor's Introduction, Gripsrud, J. et. al. (eds.): *The Idea of the Public Sphere: A Reader*. Lanham: Lexington Books, 13-28.
- Habermas, Jürgen (1991): *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge: MIT Press.
- Kajta, Justyna (2017): Discursive Strategies of Polish Nationalists in the Construction of the Other. The Case of Muslims and Homosexuals. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 3, 3, 88-107.
- Koselleck, Reinhardt (1997): *Az aszimmetrikus ellenségfogalmak történeti-politikai szemantikája*. Budapest: József Műhely Kiadó.
- Kovarek D., Róna D., Hunyadi B. and Krekó P. (2017): Scapegoat-Based Policy Making in Hungary. Qualitative Evidence for How Jobbik and its Mayors Govern Municipalities. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 3, 3, 63-87.
- Körösényi, András (2018): The Theory and Practice of Plebiscitary Leadership: Weber and the Orbán regime, *East European Politics and Societies and Cultures*, 33, 2, 1-22.
- Körösényi A., Illés G. and Gyulai A. (2020): *The Orbán Regime: Plebiscitary Leader Democracy in the Making*. London: Routledge.

- Králové, H. and Navrátil, J. (2017): Constructing a Political Enemy. Anti-communist Framing in the Czech Republic between 1990 and 2010, *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 3, 3, 41-62.
- Merkovity Norbert (2017): Introduction to attention-based politics, *Przegląd Politologiczny*, 4, 47-59.
- Merkovity Norbert (2018): *A figyelemalapú politika a közösségi média korában*. Budapest: Médiatudományi Intézet.
- Oppenheimer, Louis (2006) The Development of Enemy Images: A Theoretical Contribution, *Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology*, 12, 3, 269-292.
- Pál Gábor (2019): A politikai ellenségképzés és a politikai erőszak kérdésköre Szabó Márton írásaiban, Horváth, Sz. and Gyulai, A. (eds.): *Dialógus, vita, diskurzus. Tanulmányok Szabó Márton diszkurzív politikatudományáról*. Budapest: MTA TK PTI – L'Harmattan Kiadó, 159-169.
- Salvatore, A. – Schmidtke, O. – Trenz, H-J. (2013): Introduction: Rethinking the Public Sphere through Transnationalizing Processes: Europe and Beyond, Salvatore, A. et. al. (eds.): *Rethinking the Public Sphere through Transnationalizing Processes: Europe and Beyond*. Basingstoke. London: Palgrave Macmillan, 1-24.
- Schäfer, Mike S. (2015): Digital Public Sphere, Mazzoleni, G. et. al. (eds.): *The International Encyclopedia of Political Communication*. London: Wiley Blackwell, 322-328.
- Schlett István (2018): *A politikai gondolkodás története Magyarországon – Appendix*. Budapest: Századvég Kiadó.
- Schmidt, Vivien (2010): Taking Ideas and Discourse Seriously: Explaining Change Through Discursive Institutionalism as the Fourth 'New Institutionalism', *European Political Science Review*, 2, 1, 1-25.
- Schmitt, Carl (2008): *The Concept of the Political: Expanded Edition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Splichal, Slavko (2012): *Transnationalization of the Public Sphere and the Fate of the Public*. New York, Hampton Press.
- Szabó Gabriella (2020): Emotional Communication and Participation in Politics, *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 6, 2, 5-21.
- Szabó Márton (2016): *Diszkurzív politikatudomány. Bevezetés a politika interpretív szemléletébe és kutatásába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szabó Palócz Orsolya (2024): Előválasztási kampány a digitális térben. Esettanulmány a 2021-es ellenzéki előválasztás és a politikai ellenségképzés aspektusairól, *Politikatudományi Szemle* [under publication].
- Szabó, G., Kmetty, Z. and K. Molnár, E. (2021): Politics and Incivility in the Online Comments: What is Beyond the Norm-Violation Approach? *International Journal of Communication*, 15, 1-26.
-

ABSTRACT

The study is an interpretation of local dynamics of the Yugoslav memory politics by analyzing memorial rituals following the transition of power on October 10, 1944. The focus of the analysis is on how memory entrepreneurs promoted specific visions of memories from the past in Subotica after the Second World War, under what circumstances “the adequate forms of memories got to be worked out” (Nagy, 2016: 369–390), as well as how events of the past were “coded, balanced and told” (Alexander, 2014: 76). The first part of the analysis is about how partisans and the Red Army took power over in Subotica, the social and political contexts of that event, focusing on places and actors, which made the basis for the Yugoslav hegemonic presentation of the past in the city and later on served as a foundation for “ritual” and “textual memory” (Assmann, 2004: 87). The second part of the analysis is investigating memorials (landmark objects) and commemorations set up right after the power takeover. The representation of partisans fell during the war and the fight for liberation was taken as a traumatic event, thus the study applies the cultural trauma model (Alexander, Eyerman, Giesen, Smelser and Sztompka, 2004) for the examination of memorial rituals.

The study is based on ethnological-cultural anthropological research, semi-structured interviews and the analysis of printed sources.

Keywords: memorial rituals, memory politics, cultural trauma, Yugoslavia, Subotica

ABSZTRAKT

Tanulmányomban a jugoszláv emlékezetpolitika lokális működésének értelmezésére vállalkozom az 1944. október 10-i szabadkai hatalomátvételt követő emlékezeti rítusok példáján. Arra voltam kíváncsi, hogy a második világháborút követően az emlékezeti vállalkozók hogyan keltették életre az emlékezeti munkát Szabadkán, hogy milyen körülmények között került sor az emlékezés helyes formáinak kidolgozására, és hogyan kódolták, súlyozták és beszélték el (Alexander 2014: 76) a múlt kiválasztott eseményeit. Dolgozatom első részében áttekintem a partizánok és a Vörös Hadsereg katonáinak szabadkai hatalomátvételét, illetve az esemény társadalmi-politikai kontextusait azokra a helyekre és aktorokra koncentrálva, melyekre a jugoszláv hegemónikus múltreprezentációt alapozták Szabadkán, s melyek a rituális és a textuális emlékezet (Assmann 2004: 87) alapjául szolgáltak a későbbiekben. A második részben pedig közvetlenül a hatalomátvételt követően állított emlékjeleket és megemlékezéseket elemzem. Traumatikus eseményként értelmezve a háború alatt és a felszabadítási harcok során elesett szabadkai partizánok reprezentációját, a kulturálistrauma-modell (Alexander, Eyerman, Giesen, Smelser és Sztompka 2004) segítségével vizsgálom az emlékezeti rítusokat.

Dolgozatom a 2018 és 2023 között, Szabadkán végzett néprajzi-kulturális antropológiai kutatás során végzett megfigyeléseimen, félig strukturált interjúkon és nyomtatott források elemzésén alapszik.

Kulcsszavak: emlékezeti rítusok, emlékezetpolitika, kulturális trauma, Jugoszlávia, Szabadka



VIKTOR FEHÉR

University of Novi Sad, Hungarian
Language Teacher Training Faculty,
Subotica
viktor.feher@magister.uns.ac.rs

**A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ KULTURÁLIS
TRAUMÁJA SZABADKÁN (1944–1948)**

*CULTURAL TRAUMA OF WORLD WAR II IN
SUBOTICA (1944–1948) 1*

*TAKEOVER OF POWER IN SUBOTICA AND THE
YUGOSLAV MEMORY POLITICS*

¹ The research leading to these results has received funding from the Young Leaders Fellowship in 2023.

Lead by Jovan Mikić-Spartak, the partisan detachment of Subotica and soldiers of the Red Army launched an armed offensive on October 10, 1944 in the evening hours, and they liberated the city by the next morning, on October 11 (Dubajić, 1974: 715–716). During the following days the partisan detachment made a proclamation to citizens: they were forbidden to leave the city, each and every piece of weapon and equipment, all possessions of the German-Hungarian army had to be handed in, the people of Subotica were called upon to preserve order and work hard, as well as follow the orders (Mačković, 2017: 8). The Military Administration holding all executive and judicial power, got formed on the 17th of October. The Military Administration had its regional commands, one of them, the Regional Command in Subotica (Military Command) coordinated the work of the City Command, as well (Mačković, 2017: 9), while the other authority was the Regional National Liberation Committee. Its headquarters were set in the “Yellow House”, which during the Second World War, under the rival regime in power, had the same function, namely, it was the place where the arrested, detained, and convicted, as well as people under trial were kept. Along with this, just like in other liberated territories of Yugoslavia, authorities started “dealing with” people who were declared to be invaders and collaborators of the previous regime, enemies of the people, investigating their misdeeds and war crimes. During these procedures there were a lot of injustice and cruel convictions, a great number of dead penalties and executions without any trial (Đureinović, 2020: 5). The City Command of Subotica founded on October 17, 1944, executed people convicted in the “Yellow House” at a property between the Mačković-brickyard and the Senta street cemetery, where victims were buried in mass graves. Military Administration was canceled on January 27, 1945 (Mačković, 2017: 11), and after that the Soviet type of state socialist system, and later on its

socialist variant, the Yugoslav self-governing socialism (socialist self-government) was set in the focus, as well as the building of the system-specific iconography of Josip Broz Tito (A. Sajti, 2018: 215–221).

Following the power transition, the “self-legitimizing practice of the governing structure“ began (Papp, 2017: 51), when mass-production of monuments for the People’s Liberation War started and were put in practice in the society as a whole (vö. Oroz–Škrbić Alempijević 2015: 133). Apart from the monuments, the names of roads, streets and squares that did not fit ideologically into the regime’s logic got changed – as Árpád Papp put it, while Sándor Petőfi, the poet after whom the Petőfi-brigade was named, or György Dózsa, Attila József and Miklós Radnóti fit into the Yugoslav memory politics, on the other hand, the Serbian royal family and representatives of the regime between the two World Wars did not, and they disappeared from public spaces of the city (Papp, 2017: 47). The new regime took over the public sphere and invented holidays praising socialist revolution and triumphs of the partisans (Rihtman-Auguštin, 1990: 22). The first two days of the New Year, women’s day (March 8), the Labour Day (May 1-2), the Youth Day (May 25), the Fighters’ Day (July 4) and Republic Day (November 29) were red-letter days, and organization of feasts and celebrations on these days served the rooting of the Yugoslav ideology, the new norms and values (Sklevicky, 1988). Ribbon cutting ceremonies were planned on red-letter days in Subotica, too. On the Fighters’ Day or the Day of the Uprising in Serbia (July 4 and 7), the celebration of the city’s liberation (October 10), or the annual commemoration on executed partisan/communist heroes (November 18).

The work on memories was at first related to people who had direct war experiences, witnesses, survivors, or those who died during the war or they were born right after it (Karge, 2014: 29). In the case of Subotica, these people can be divided into two groups: the first is made up of those who remembered the “terrible period“ during the war in Subotica, during the rule of the fascist military-political elite, while collective memories of the second group preserve “an indelible trace“ (cf. Alexander, 2004: 1) of the misdeeds of the partisans and the soldiers of the Red Army. After liberation and the end of World War II, partisans and the Yugoslav government focused on issues how to treat their defeated enemies, how to persecute people who supposedly committed war crimes and their collaborators (Đureinović, 2020: 5). As the elite in power after the war got into their position thanks to the victory of partisans and Red Army soldiers, Yugoslav hegemonic representation of the past concentrated on people who worked for their goal, who died for it or on survivors and their heroic actions, while memories of the partisan purges remained hidden in family memories. The atrocities against the defeated enemy (enemy of the people, the Other) and facts related to partisan actions aiming at its total destruction remained invisible in public discourses of Tito’s Yugoslavia (Kudra Beroš, 2020: 131). On the other hand, survivors, veterans of the partisan military forces and the People’s Liberation War became part of a visible social formation, the Fighters’ Union of the People’s Liberation War (Fighters’ Union), which later on numbered even one million members, while the organization had Tito himself for its president (Đureinović, 2020: 37). The mere presence of Tito in the

organization suggested that it was not the members of the Union who decided whom or what the object to commemoration should be, and who deserves public recognition, but it was the League of Communist of Yugoslavia who had the lead role. As the organization was meant to serve a social and political goal, to create, agitate and preserve the official war memories of the regime (Bergholz, 2006: 77), its leaders were people from the elite of the League of Communists, Tito's closest counselors (Karge, 2014: 33). While memory entrepreneurs of Tito's Yugoslavia were active in institutions run by the regime, they had the opportunity to implement area-specific, local actions thanks to the Fighters' Union decentralized, regional (municipal and local community) way of functioning (Karge, 2014: 29–30; Bergholz 2006: 77). This way, before establishing the Fighters' Union on September 30, 1947, they raised monuments, but there were differences and local variants of implementation in active times of the Fighters' Union, as well.

According to Stijn Vervaeet “building on traumas of World War II, the socialist Yugoslavia tried to establish the collective memory of the Yugoslav society” (Vervaeet, 2014: 230). This process manifested in Subotica as well, as opening ceremonies of different monuments and commemorations on red-letter days and local partisans/communists who died during the war or in liberation fights got the lead role in public discourses. They appeared as victims in the public discourse, and in my opinion, this made it possible to interpret their death as a traumatic event, therefore it is justified to apply the cultural trauma model (Alexander, Eyerman, Giesen, Smelser and Sztompka, 2004) while analyzing memorial exhibitions. This is what the next part is about.

The Process of Creating the Trauma

The first memorial exhibition in Subotica took place in the year, when World War II ended, this was the celebration of Liberation Day (October 10, 1945), in which Soviet and Yugoslav military leadership and local citizens took part.¹ They commemorated 170 soldiers of the Red Army² who had fallen during the liberation of the city, next to their resting place in the Orthodox (Pravoslav) cemetery in a parcel called Mulberry Woods (Epreserdő). The author of the monument is Franjo De Negri, and in public discourse, the monument was referred to as a piece of work “Commemorating the Fallen Red Army Soldiers“. It was built out of the parts of the bombed barrack (Duranci–Gabić Počuča, 2001: 78). On the obelisk, there are boards with inscriptions in Russian, the coat of arms of the Soviet Union, with the sickle and the hammer on its top. The memorial is harmonizing with the narrative of Tito's Yugoslavia, where the fight and victory of the partisans got place within the discourse and the alliance of the Yugoslav and Soviet people was emphasized, as at that time the leading part of the Soviet Union in the international communist movement was put into focus, while the central role in the fight against fascism belonged

¹ Magyar Szó, October 5, 1945, p. 2

² Magyar Szó, October 12, 1945, p. 2

to the Red Army (Đureinović, 2020: 39). Speeches at the opening ceremonies summed up thankfulness to our “brothers, the Soviet allies”, and these were immediately answered by the delegation present. Here are citations from both speeches:

We have been confident in the Red Army’s strength from the very beginning, even in the moments when German fascism approached the gates of Moscow. The same way as our friends believed in us, when we were standing here, totally unarmed, because they knew that Marshal Tito was our lead. In our joint fight we sealed our alliance with the blood of our best men, and this monument raised here is the symbol of our endless gratitude and respect for the fallen heroes.³

Starting from Moscow, Stalingrad and other front lines of our beautiful homeland our invincible army fought through to get to Yugoslavia, in order to help the liberation of the Yugoslav people to get free from fascism. I can say to my fallen companions, you may rest in peace, you did not die in vain. The thing you created will be kept safe with loyalty and respect. Rest in peace in the land of the free Yugoslavia, the land our Slavic brothers.⁴

After the ceremony there was a huge meeting at the Liberation Square with eight thousand people,⁵ where the first Yugoslav monument at a public space in Subotica was set up – although only temporarily –, the piece of work of Gábor Almási. It was 11 meters high and it figured a group of people, six of them, who raised a pentangle to the sky (Gajdos, 1995: 284). This occasion made it clear that – just like earlier regimes – the new administration used public spaces around the Town Hall for organizing events with huge masses of people, as these spaces were suitable for mass-demonstrations and the expression of unity (Papp, 2017: 65). At the mass meeting a commandant of the Red Army was awarded for his merits in the liberation of the city, while the Soviet and the Yugoslav anthem were played.⁶ Apart from highlighting the Soviets taking part in the war, there was a great emphasis on Tito, as well, Yugoslav speakers emphasizing his significance in the war for the people’s liberation, and his figure was part of the celebration decorations “under flowers and green leaves, the photo of Marshal Tito was placed, as well as flags, showing that the whole city was celebrating.”⁷

The memorial ritual depicted above shows how the winners of the war, the partisans and veterans fighting side-by-side with the Soviets were doing the memory work, which – apart from raising new monuments – included further activities: establishing museums, writing and publishing war chronicles, naming cities and streets (Bergholz, 2006: 79). At the meeting organized to celebrate the anniversary of liberation, three new street names were initiated, discovering the three founding pillars of memory politics of that age. The Pašić street name was changed into Aljibinov street, honoring the Red Army and its commander, this way emphasizing the Soviet-Yugoslav alliance, the Grammar school street was renamed to Fellegi street.⁸ Tivadar Fellegi was the “second victim” of the liberation of the city, who

³ Magyar Szó, October 12, 1945, p. 2

⁴ Magyar Szó, October 12, 1945, p. 2

⁵ Magyar Szó, October 12, 1945, p. 2. The monumental celebration of the anniversary had already started the previous night. Cf.: Magyar Szó, October 5, 1945, p. 2

⁶ Magyar Szó, October 5, 1945, p. 2; Magyar Szó, October 12, 1945, p. 2

⁷ Magyar Szó, October 12, 1945, p. 2

⁸ Magyar Szó, October 12, 1945, p. 2

joined the partisans as a student from Novi Sad in 1943, getting the nickname Radenko and arrived to Subotica as a battalion commander on October 10, 1944 (Dubajić, 1974: 717). The initiative on this renaming of a street was aiming at public honoring of partisans who fought in the war for the people's liberation and their sacrifice, in a local space. The aim of the third initiative for renaming was to edit "local history" (Keszeg, 2015), as the suggested new name for the Road of Daničić was Road Mikić⁹, commemorating the first victim of the fight for the city's liberation (Dubajić, 1974: 716), Mikić himself was a citizen of Subotica. At the meeting there were speeches about the "fallen heroes of Subotica", with a special reference to the above mentioned "Spartacus of Subotica, Jovan Mikić, the Yugoslav athletic champion of European fame, who died in the fight for liberation in Subotica, his hometown."¹⁰ This leads us to the statement that the period after 1945 was characterized by struggles for editing local history, and raising of monuments and memorials focused on the representation of fallen partisans fighting for the liberation of the city. This frame of interpretation enhanced the process of emphasizing the significance of the partisan movement at the level of Yugoslavia as a whole, and also local victims, their nationality and ethnic origin, this was highlighting the movement's multiethnic character and the goal of Yugoslavia to make all people of the republic, including Subotica citizens, live in the spirit of "brotherhood and unity." The Red Army and the Soviet Union had been gradually left out of the Yugoslavian hegemonic representation of the past, culminating in 1948, when they totally disappeared from it, while the memory of the Second World War was kept alive as a proof that the Yugoslav regime had to be established, while it had an important integrative function, emphasizing that the Yugoslav people have fought together against occupators and quislings (Đureinović, 2020: 37).

As one could see at the opening ceremony of the first monument in Subotica, and it was the same at later ceremonies that the memorial rituals were public events, playing an important role in the establishment of social thinking. As these were mass events, local people took part in them, but the order of the ritual was determined by republican bodies of the Fighter's Union. The order of the rituals fit into an overall system, and they were organized in the same way all around Yugoslavia. Part of these ceremonies were processions, locals lining up with flowers and wreaths in their hands, the first places taken by fighters, local functionaries and children, members of the pioneer association. During the memorial ritual, family members of fallen heroes took the most visible positions, especially highlighting the mourning mother and children of the deceased, the ceremony included speeches of local politicians and fighters, singing and reciting of the pioneers, then the laying of wreaths at the monument or mausoleum followed (Bergholz, 2006: 81). All this resulted in a ritual situation or state of mind in Subotica, which united the society in mourning and the feeling of piety, what Zempléni called "the community of piety" (Zempléni, 2009: 24).

In my interpretation, after the Second World War, local memory entrepreneurs "decided" that all the pain partisans/communists executed in 1941 went through would be represented as social pain, a fundamental threat to the society as a whole, their identity,

⁹ Magyar Szó, October 12, 1945, p. 2

¹⁰ Magyar Szó, October 12, 1945, p. 2

who they are, where they came from and where they are going to (cf. Alexander, 2004: 9). This decision was followed by a row of activities, a memory work, to be presented on the following pages. This memory work included activities, cultural and institutional processes, which were directed at transmitting the traumatic event.

In accordance with the decisions made at the highest level in Yugoslavia by the time, there was an attempt to diminish the visibility of the Red Army and the Soviet Union in the liberation of Yugoslavia and Subotica, so the celebrations on liberation day, in 1946 were much humbler than in the previous years, without the presence of Yugoslav and Soviet high-ranking officials, without the laying of wreaths – as one may read in the program published.

On the other hand, November 18 got a lot more attention in 1946, the fifth anniversary of the execution of fifteen partisans from Subotica in 1941. By this time, a mausoleum was established, built on the foundation of the monument raised during the fascist occupation, in front of the Church of Saint Teresa of Avila, at the Cyril and Methodius square, where at a memorial ceremony the remains of the executed partisans were reburied. They were hanged in 1941 and buried in the Jewish cemetery (Duranci–Gabrić Počuča, 2001: 85, 2001: 89). They were: Ottmar Mayer, Ödön Kochstein, dr. Adolf Singer, Konstantin Lachenbach, Lola Wohl, dr. Kálmán Mayer and his brother Miklós, Gellért Perl, Miklós Schwalb, Antun Šuturović, Miklós Gerson, Rókus Simokovich, István Lukács, Šime Tikvicki and Lazar Bašić.¹¹ Their pain remained the symbol of the partisans'/communists' pain and it was presented as a traumatic event, so it was a moral imperativus for every citizen of Subotica to remember and commemorate it. This was suggested by the articles reporting on the commemoration, and the speeches from the memorial event, as well.¹² Related to this event, a competition was announced in November for “projecting a plan for a monumental piece of work honoring the memory of the fallen heroes” at the square in front of the Church of Saint Teresa of Avila, considering the existing foundation of the monument, which “Hungarians started to build during the war” (Gajdos, 1995: 284). Expenses related to the building of the monument should be covered from contributions of the citizens of Subotica and the surrounding settlements. A commission was formed to implement the project, and they started collecting used bronze and copper, as well as raising money, giving postmarks to locals in return.¹³

The Making of Symbolic References

The founding document of the Fighters' Union defined the condition of enrolling new members, and according to these, the first to be accepted were those who “fought with weapon in their hands in partisan troops, in fights for the liberation or in the Yugoslav army”. According to Karga, one may conclude that immediately after the foundation of the organization, victims were classified in a system of hierarchy, making difference between

¹¹ Magyar Szó, November 18, 1980, p. 13

¹² Magyar Szó, November 18, 1946, p. 1; Magyar Szó, November 19, 1946, p. 3

¹³ Hrvatska riječ, August 3, 1951, p. 1

“fallen fighters“ and “victims of the fascist terror“ (Karge, 2014: 33–36). The first category, the fallen heroes were at the top of the Yugoslav memorial hierarchy, and mentioning their names was in the same row with the highest ranking members of the Fighters’ Union, i.e. the Second World War veterans, who were raised to the highest level of honor via symbolic, ritual, narrative and socio-political practices (Karge, 2014: 36). Among the tasks assigned to the Fighters’ Union, together with praising heroes, there was another one, to emphasize the significance of military events that lead to the establishment of Tito’s Yugoslavia, as well as the importance of the joint struggle of the Yugoslav people of different nationalities and ethnic origin (Bergholz, 2006: 78). Victims of the fascist terror were all people who were killed by the occupator and the quislings in the period between April 6, 1941 and May 10, 1945 in Yugoslavia or elsewhere, including children and the old who died from hunger or during the bombings, victims of concentration camps and prisoners of war (Karge, 2014: 36). This classification, apart from sociopolitical aspects, judging on relatives of the deceased and applications for funding submitted by the survivors, served for the government to take over power above the identity of the deceased, the meaning of their pain, to integrate the fallen victims, who “gave their lives for the new state, ideology and political lead” (Karge, 2014: 36–37). But in order to sum up fallen heroes and the victims of the fascist terror, one needed data collection.

In July 1945, the “commission for data and evidence collection about the misdeeds of occupators and quislings in Vojvodina“, who called upon the locals to give data on those “convicted for political reasons, those who were interned or deported“, and to report what they knew to the Local Commissions for Investigating War Crimes, functioning in larger settlements.¹⁴ The commission established four categories, which alluded to the hierarchy of the Fighters’ Union established two years later. Categories appeared in the newspapers in 1945 as follows:

- 1st group: Political prisoners, convicted or non-convicted, who as such were deported to prisons or concentration camps; this group includes comrades (men and women), who worked in an ally country as political activists and died a heroic death.
- 2nd group: Captured partisans and fighters of the People’s Liberation Army, who were deported as such to concentration camps.
- 3rd group: former prisoners of war of the Yugoslav army, who were brought from camps for war prisoners to concentration camps.
- 4th group: Jews, who were deported as such to concentration camps.¹⁵

Thus, the data collection that started in 1945 contributed to the process of establishing different groups of victims and collecting symbolic references. A similar intention may be detected as the trials of occupators and their collaborators got into the public discourse after the war, as well as the newspaper articles on the memories recalled by witnesses who took part in the hearings. One of the public trials was that of Milos Kovacevics, the

¹⁴ Szabad Vajdaság, July 24, 1945, p. 2

¹⁵ Szabad Vajdaság, July 24, 1945, p. 2

“notorious fascist chief detective in Subotica“, who conducted the hearings in the “Yellow House“ during the occupation and he decided upon people’s lives.¹⁶ It was especially emphasized that he was responsible for the execution of Ottmár Mayer and his case was also related to the arrest of dr. Adolf Singer, a doctor from Subotica who got famous by that time. The case was investigated and discussed in detail:

He organized the hunt after dr. Adolf Singer in 1941. Dr. Singer was a progressive, broadminded citizen, and he was hiding in Budapest by that time, but Kovácsévics — by torturing Singer’s family members — detected his hiding place and handed over the doctor to fascist assassins. The doctor detained from Budapest got in front of the military court and was sentenced to death. Kovácsévics beat him up with bare hands so heavily, that when it came to his execution, the broken man could not stand or walk alone, so he was practically brought to the place of execution.¹⁷

Both of the victims, dr. Singer and Mayer, were among the fifteen partisans/communists, who got executed on November 28, 1941. Their remains were reburied in the year of the trial, November 1946, in the mausoleum at the Cyril and Methodius square. Although further cases were published in newspapers, with the growing number of victims,¹⁸ the anniversary of the execution of the fifteen victims became the real time of the performance (cf. Alexander, 2009: 57). In my opinion, the fact that memory entrepreneurs picked the fifteen partisan/communist victims of Subotica and the anniversary of their execution, may be related to the fact that all around Yugoslavia the role of the partisans in the Second World War was emphasized and referred to as crucial for the making of the new state, as well as the multiethnic character of their movement. This way in Subotica as well, the joint fight against the occupators of local groups of different nationalities and ethnicities were part of the public discourse almost all the time. In the years following the war, newspapers were writing in detail about the village named Csutka near Subotica, Stalingrad - as the locals called it, because every local at the settlement joined the National Front and took their part in the rebuilding of the country, as well as for all the merits of the locals during the Second World War:

During the occupation the village was surrounded by Hungarian gendarms and soldiers with bayonets many times. But Csutka village had hard hearted, brave men, who did not run away from their own shadows. One of them, Boltó Milánkovics spent 9 months in the notorious »Yellow House« and other similar places. Then he was brought to the frontlines due to military service obligation. He deserted and joined the Red Army. Then he returned with the 1st Proletarian Brigade to fight for freedom. There were other men who acted similarly, like Kálmán Pertics and Péter Horvácki, the latter had fallen as freedom fighter somewhere around Batina. His mother and father were taken hostages, and they never returned. All these cases contributed to the determination of men living in this little village consisting of merely 51 houses that they have to fight for freedom till the

¹⁶ Magyar Szó, March 24, 1946, p. 4

¹⁷ Magyar Szó, March 24, 1946, p. 4

¹⁸ Magyar Szó, March 24, 1946, p.; Magyar Szó, March 28, 1946; Magyar Szó, March 29, 1946, p. 4; Magyar Szó, March 30, 1946, p. 5

end. Twelve of them applied for military service in the 8th Brigade. Croatians, Serbs and Hungarians left together and fought together. Now they also enjoy together the rights and freedom they fought for. Hungarians and Croatians got equal pieces of land in the tiny village. They commemorate together fallen heroes. So, this is where this beautiful name, Stalingrad came from.¹⁹

Conclusion

The study represents local dynamics of the Yugoslav memory politics with the help of memorial rituals following the takeover of power in Subotica on October 10. The main focus of the analysis is on how memory entrepreneurs promoted specific visions of memories from the past in Subotica after the Second World War, under what circumstances “the right forms of memories got to be worked out” (Nagy, 2016: 369–390), as well as how events of the past were “coded, balanced and told” (Alexander, 2014: 76). After the burial of soldiers of the Red Army and the installation of the monument honoring them, by the year of 1946, the representation of partisan troops and Tito, their victory, the fallen communist/partisan heroes started to get formed and become founding element of the Yugoslav official historical memory. Yugoslav memory politics commemorated 15 citizens of Subotica executed in 1941, highlighting the multiethnic character of the group of victims. With construction of the mausoleum, the “dramatic scene” was marked (Alexander, 2009: 54), which insured space for memorial rituals in Subotica for the following years: starting from 1947, the anniversary of the Liberation Day of Subotica (October 10) was marked at the mausoleum with laying of wreaths.²⁰

The meaning of the collective situation kept changing, as the number of partisan/communist victims was growing continually. As we saw, we did not have to wait for long, and the data collection announced in 1945 brought results, along with the hearings, the public was informed about further partisan/communist victims of the previous regime, who were interrogated, released or sentenced to death.

Based on my findings, I also suggested that the Fighters’ Union was not a sole, unassisted memory entrepreneur. Although they defined the ideological-political direction that should be followed, different interest groups, institutions, the mass media and the system of education had key roles in transferring and transmitting memories of the war and commemoration on the victims (Karge, 2014: 32). Thus, by the time the Fighters’ Union was founded in 1947, the memory works had started earlier, and according to Karge, this determined the first fifteen years of the organization, namely, being concerned with the war generation (Karge, 2014: 29), and for settlements that meant being concerned with “their own” victims. Names of the deceased were written on the monuments, as well as the message to be projected to the public, namely, that the socialist Yugoslavia could come into being thanks to the death and sacrifice of communist/partisan fighters (Bergholz, 2006: 81).

¹⁹ Magyar Szó, April 13, 1947, p. 3

²⁰ Magyar Szó, October 14, 1952, p. 2.

Bibliography

- Alexander, Jeffrey C. (2004): Toward a Theory of Cultural Trauma. In Alexander, Jeffrey C. et al. (szerk.): *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkeley–London: University of California Press–University of California Press, 1–30.
- Alexander, Jeffrey C. (2009): A társadalmi performansz kulturális pragmatikája: ritualitás és racionalitás között. In Horváth Kata (szerk.): *Társadalmi performansz*. Budapest: Káva–AnBlok, 26–69.
- Alexander, Jeffrey C. (2014): Holokauszt és trauma: Morális univerzalizmus Nyugaton. In Szász Anna Lujza–Zombory Máté (szerk.): *Transznacionális politika és a holokauszt emlékeztörténete*. Budapest: Befejezetlen Múlt Alapítvány, 66–147.
- Alexander, Jeffrey C. et al. (szerk.) (2004): *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkeley–London: University of California Press–University of California Press, Ltd.
- Assmann, Jan (2004): *A kulturális emlékezet*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Bergholz, Max (2006): „Među rodoljubima, kupusom, svinjama i varvarima: Spomenici i grobovi NOR-a 1947–1965. Godine”. In Kamberović, Husnija (szerk.): *60 godina od završetka Drugog svetskog rata – Kako se sjećati 1945. godine*. Sarajevo: Institut za Istoriju, 75–101.
- Dubajić, Milan (1974): Szabadka felszabadulása. *Üzenet* 10: 711–717.
- Duranci, Bela–Gabrić Počuča, Vera (2001): *Javni spomenici opštine Subotica / A szabadkai község köztéri emlékművei*. Szabadka: Međuopštinski zavod za zaštitu spomenika kulture.
- Gajdos Tibor (1995): *Szabadka képzőművészete*. Szabadka: Életjel.
- Đureinović, Jelena (2020): *The politics of Memory of the Second World War in Contemporary Serbia. Collaboration, Resistance and Retribution*. Abingdon: Routledge.
- Karge, Hajke (2014): *Sećanje u kamenu – okamenjeno sećanje*. Beograd: Biblioteka XX vek
- Keszeg Vilmos (2015): A történelmi emlékezet alakzatai: lokális történelmek. In Uő (szerk.) *Lokális történelmek. A lokális emlékezet alakzatai*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület, 365–400.
- Kudra Beroš, Viktorija (2020): Bleiburg kao kulturna trauma. *Etnološka tribina: Godišnjak Hrvatskog etnološkog društva* 43 (50): 128–142.
- Mačković, Stevan (2017): *Szabadka és a felszabadulás után (1944-1945) áldozatul esett polgári személyek*. Szabadka: Milko Egyesület.
- Nagy Zoltán (2016): Osztjások vagy hantik? Diskurzusok között vergődve. *Ethographia*, 3: 369–390.
- Oroz, Tomislav–Škrbić Alempijević, Nevena (2015): Dva lica spomenika: politike i prakse korištenja spomenika Seljačkoj buni i Matiji Gupcu u Gornjoj Stubici. *Studia ethnologica Croatica*. 131–187.
-

- Papp Árpád (2017): *Várospatológia – Szabadka térhasználata, társadalma, történelme: Szabadka – egy vidéki város társadalma, térhasználata és a térhasználat tanulságai (1867-2010)*. Riga: GlobeEdit.
- Rihtman-Auguštin, Dunja (1990): Metamorfoza socijalističkih praznika. *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*. 1: 21–32.
- A. Sajti Enikő (2018): „Tito megmondja, mit gondol a nép.” A Tito-kultusz kialakulása és funkciója. In Gyarmati György–Pihurik Judit (szerk.): *Metszetek bolsevizmusról, sztálinizmusról*. Budapest–Pécs: Magyar Történelmi Társulat–Kronosz Kiadó–Állambiztonsági Szolgálatok Történelmi Levéltára, 215–221.
- Sklevicky, Lydia (1988): Nova nova godina – Od „mladog ljeta” k političkom ritualu. *Etnološka tribina* 11: 59–72.
- Vervae, Stijn (2014): Staging the Holocaust in the Land of Brotherhood and Unity: Holocaust Drama in Socialist Yugoslavia in the 1950s and 1960s. *The Slavonic and East European Review*, 2: 228–254.
- Zempléni András (2009): Batthyány ereklyetartója. Az ereklyekultusztól a jelenkori politikai újratemetésekig. In Vargyas Gábor (szerk.): *Átjárók. A magyar néprajztól az európai etnológiáig és a kulturális antropológiáig*. Pécs: PTE Néprajz–Kulturális Antropológia Tanszék.

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES TANÍTÓ

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Boros Dianna	Tehetséggondozás a hátrányos helyzetű tanulók számára – doc. dr. Kovács Elvira
Homolya Enikő	A kabala naplója : Az írás szerepei 3. és 4. osztályban – prof. dr. Vukov Raffai Éva
Törtei Petra	A tanulók családi háttere mint a különbségek egyik forrása és hatása a tanulási teljesítményre, igények alakulására – doc. dr. Major Lenke
Huszár Krisztina	Mentális egészség és machiavellizmus – prof. dr. Grabovac Beáta
Kálmán Barbara	„Mindennapi szentek” mentális egészsége – prof. dr. Grabovac Beáta
Bartus Valentina	Szirmai Károly és a vajdasági magyar irodalom szövegeinek halálértelmezései – prof. dr. Hózsza Éva
Szeles Kolos	A logikai fejlesztés kártyajátékokkal alsó tagozaton – doc. dr. Kovács Elvira
Halápi Helga	A Cyberbullying és a Sötét Hármas kapcsolata – prof. dr. Grabovac Beáta
Vastag Tamara	A család hatása a gyermek fejlődésére – prof. dr. Ivanović Josip
Šinković Richárd	Mangák és animék : általános jellemzők és ábrázolásmódok – doc. dr. Beke Ottó

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES ÓVODAPEDAGÓGUS

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Kosaras Elizabett	Az osztálytanító- és óvodapedagógus hallgatók online eszközökön töltött ideje – prof. dr. Námesztovszki Zsolt
Kovács Emese	Projekt módszer az iskoláskor előtti nevelésben – prof. dr. Námesztovszki Zsolt
Varga Leona	Gondolkodásfejlesztés, probléma és projekt alapú tanulás óvodáskorban – prof. dr. Pintér Krekíć Valéria
Patyi Tímea	A család mint a társadalom építőköve – prof. dr. Ivanović Josip
Virág Eleonóra	Karácsonyi népszokások Udvarszálláson – prof. dr. Raffai Judit
Gubik Fanni	Játékos ritmus az óvodában – prof. dr. Görög Noémi
Halász Antónia	Óvodai matematika a projektoktatás során – doc. dr. Kovács Elvira
Bartus Rebeka	A gyermek beszédkézsége az óvodában – prof. dr. Vukov Raffai Éva
Ozsvár Petra	A nap szimbóluma az óvodás korú gyermekek alkotásaiban – prof. dr. Farkas Róbert
Kelemen Enikő	Az óvodai beilleszkedés módszertani kérdései – doc. dr. Major Lenke
Juhász Dóra	Az érzelmi intelligencia jelentősége óvodáskorú gyermekeknél – prof. dr. Grabovac Beáta
Varga Viktória	Fejlesztő és szórakoztató játékok az óvodában – doc. dr. Kovács Elvira

MESTERKÉPZÉS (MA)
TANÍTÓ – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Szabó Palóc Nándor	Az online oktatás hatása a gyerekek növényfelismerési képességeire – prof. dr. Borsos Éva
Mecserik Vivien	A matematikához való hozzáállás pedagógushallgatók körében – prof. dr. Pintér Krekić Valéria
Kovács Franciska	A magyar népi gyermekjátékok és azok tanításának lehetőségei a vajdasági általános iskolák alsó tagozatán – prof. dr. Raffai Judit
Rajslí Beáta	A Bács-Bodrog vármegyei Történelmi Társulat (1883-1918) – prof. dr. Németh Ferenc
Galambos Emese	Óbecse a polgárság aranykorában (a 19. század végén – a 20. század elején) – prof. dr. Németh Ferenc
Gordán Carmen	Bácska művelődéstörténeti értékei – prof. dr. Németh Ferenc
Katona Petra	A környezetvédelem és az alsó osztályos tanulók – prof. dr. Borsos Éva
Nagy- Kanász Noémi	A pedagógus, mint az osztály érzelmi légkörének meghatározó személyisége: kötődés a gyerekek és a tanítók között – doc. dr. Major Lenke
Balla Georgina	Oktatási applikációk és online felületek alkalmazásának lehetőségei az alsó osztályos matematikatanítás során – doc. dr. Kovács Elvira
Hányi Izabella	A matematikai fogalomrendszer kialakulása a kezdő matematikaoktatásban – prof. dr. Pintér Krekić Valéria
Varga Lilla	A vajdasági magyar betlehemes játékok gyűjtésének és visszatartásának szerepe a lokalitásteremtésben – prof. dr. Raffai Judit
Peckó Egon	Pedagógus továbbképzés Adán : jelen és jövő – prof. dr. Ivanović Josip
Szarapka Klementina	A személyi edző szerepe a teljes körű fitnessz elérésében – prof. dr. Halasi Szabolcs
Varga Orsolya	Hagyományos és digitális eszközhasználat a matematika tanításában – prof. dr. Pintér Krekić Valéria

Prof. Dr. habil. Dévavári Zoltán publikációs listája 2023**Önálló kötetek:**

1. Dévavári Zoltán – Kajdi József: „**Mi ezt valljuk**”. Napirendhez és napirenden kívül: Antall József miniszterelnök kormányuléseken elhangzott érdemi hozzászólásai I.

Budapest, VERITAS Történetkutató Intézet és Levéltár / Batthyány Lajos Alapítvány / Magyar Napló Kiadó (2023), 1 029 p.

Könyvfejezet:**Tanulmánykötetekben közölt cikkek:**

1. Dévavári Zoltán: *Metamorphosis Hungariae. A magyar közoktatáspolitikai a rendszerváltoztatás éveiben (1990–1994)*

In: Dévavári Zoltán, Keresztes Csaba, Rác János, Ujváry Gábor: *Az Antall-kormány kulturális politikája. Esettanulmányok*

Budapest, VERITAS Történetkutató Intézet és Levéltár / Magyar Napló Kiadó (2023), 543 p. pp. 235–310., 76 p.

2. Dévavári Zoltán: *Kiütkeresés. A délvidéki magyar kényszerkisebbségi politika két évtizede (1918–1941)*

In: Kovács Kiss Göngy–Romsics Ignác (szerk.) *A magyar kisebbségek 100 éve: A Magyar Tudományos Akadémia II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának 2022. szeptember 22–23-ai konferenciáján elhangzott előadások szerkesztett változata.*

Kolozsvár, Komp-Pressz (2023) 320 p. pp. 111–119., 9p.

3. Dévavári Zoltán: *A portrait of a controversial minority politician Iván Nagy (1904–1972). Études sur la région Méditerranéenne – Méditerranéi Tanulmányok 33. Numéro spécial. Szeged. pp. 235–242., 7 p. (2023)*

4. Dévavári Zoltán: *A szorongás csendje II. Az Antall-kormány és a délvidéki magyarok 1992 második felében (június–december)*

VERITAS ÉVKÖNYV 2022. Budapest. pp. 537–560., 23. p. (2023)

Folyóiratokban közölt cikkek:

1. Dévavári Zoltán: „Jugoszlávia ezer ellentétével [...] kiválóan alkalmas arra, hogy egy takaros kis általános káosz keletkezzék”. Nagy Iván emigráns magyar politikus válogatott levelei (1949)

AETAS Történettudományi Folyóirat 38. 1 pp. 148–171., 24 p. (2023)



Recenziók:

1. Mačković, Stevan: Subotica na granici, grad i ljudi (13. XI. 1918 – 4. VI. 1920). Beleške jednog arhiviste. (Szabadka a határon, város, emberek (1918. november 13. – 1920. június 4.). Egy levéltáros feljegyzései.

(A monográfia megjelentetéséhez szükséges szakmai recenzió megírása szerb és magyar nyelven.)

2. Magyar László: Szabadka és szűkebb környéke történeti helyneveinek adattára című kötet megjelentetéséhez szükséges szakmai recenzió megírása.

A kötet megjelenési helye, kiadója, megjelenés éve: Szabadka, Életjel Könyvek. 2023.

Szerkesztés:

1. Dr. Negyela **László: Mert ez az a hely, ahol emléük élni fog.** A zsidóság története Szabadka tereiben.

A kötet megjelenési helye, kiadója, megjelenés éve: Szabadka, Minerva Könyvképző (MILKO). 2023.

Fehér Viktor

Tanácskozások

Fehér Viktor (2023): „Živeo prvi maj!” – Practices in the usages of the memorial park called Mini Jugoslavija in Subotica. In: Gábrity Eszter–Raffai Judit–Zakinszky Toma Viktória (szerk.): Science and Communication (Book of abstracts of the Hungarian Language Teacher Training Faculty’s Scientific Conferences). University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, 9–10. November, Subotica.

Fehér Viktor–Németh Ferenc–Raffai Judit–Vukov Raffai Éva (2023): Heritage and identity discourses in the Lower Danube area. In: Gábrity Eszter–Raffai Judit–Zakinszky Toma Viktória (szerk.): Science and Communication (Book of abstracts of the Hungarian Language Teacher Training Faculty’s Scientific Conferences). University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, 9–10. November, Subotica.

Név: Doc.dr. Kovács Elvira

Tanácskozások

- *Tudomány és kommunikáció* című 12. Nemzetközi Módszertani Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2023. november 9-10.

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

Tilinkó, R., & Kovács, E. (2023). *Tudásfelmérő matematikából: az általános iskola 1. osztályos tanulói számára*, Pedagoški zavod Vojvodine, SZR TFK Signum, Novi Sad, ISBN 978-86-80707-88-4

TANULMÁNYOK

Kovács, E. I., & Maričić, S. M. (2023). Students' attitudes towards mathematics in lower grades as an element of motivation for learning/Stavovi učenika prema matematici kao element motivacije za učenje u nižim razredima. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice*, 25, 77-96. <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2325077K>

Kovács, E. (2022). Tevékenységközpontú tanulás szervezése alsó tagozaton a kooperatív szemlélet tükrében / Organizovanje učenja zasnovanog na aktivnostima u nižim razredima iz aspekta kooperativnog pristupa, *Pedagoška stvarnost LXVIII(2)*, 177-190. DOI: <https://doi.org/10.19090/ps.2022.2.177-190>

Kovács, E., Manojlovic, H., & Pinter Krekic, V. (2022). A hallgatói kollaboratív problémamegoldás és a szabaduló szoba kapcsolata/The Relationship Between Students' Collaborative Problem Solving And The Escape Room, *Évkönyv 17(1)*, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 46-61. https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2022.4

Kovács, E., & Manojlovic, H. (2022). Az oktatási célú szabadulószobák módszertani lehetőségei egyetemi hallgatóknál/Methodological options for educational escape rooms in university students. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat, Training & Practice*, 20(3-4), 24-35. <https://doi.org/10.17165/tp.2022.3-4.24-35>

Kovács, E. (2023). *A matematikatanulásra ható motivációs tényezők vizsgálata alsó tagozaton/Investigating the motivational factors affecting the learning of mathematics in the lower grades*, In: 12. Nemzetközi Módszertani Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2023. november 9-10. Absztraktkötet, (p. 38-39.) ISBN 978-86-81960-24-0

Tevékenységek (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

Projektvezető: *A matematikatanulásra ható motivációs tényezők vizsgálata alsó tagozaton*, Délvidékért kutatói pályázat, 2023. szeptember 01. – november 30.

Gyereknep: 2023. 06. 02. oktató és társszervező

Recenzens:

- *Tudomány és kommunikáció*, Nemzetközi Konferenciakötet, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka;
- *Pedagoška stvarnost*, časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja, Pokrajinski odbor Pedagoškog društva APV Novi Sad;
- *Зборник радова Педагошког факултета у Ужицу*, Универзитет у Крагујевцу;
- Kasza Csongor (2023, szerk.): *Tudásfelmérő matematikából: az általános iskola 1. osztályos tanulói számára*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.

Programbizottsági tag: *Tudomány és kommunikáció*, Nemzetközi Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2023.

Egyéb tagságok: MTA Köztestületi Külső Tag; Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesületi Tanácstag; Collegium Talentum Alumni tag és tutor 2022/2023; Akkreditációs bizottság elnöke; Minőségellenőrzési bizottság elnöke; Mentor és bizottsági tag diplomadolgozatok védésénél alap- és mesterszakon

BIBLIOGRÁFIA

Szűts, Z., Námesztovszki, Z. (2023). A digitalizáció kihívásai a civil, mindennapi felhasználó szemszögéből: Fejleszti vagy kiváltja az egyént a mesterséges intelligencia használata az oktatásban?. *CIVIL SZEMLE*, 5.

D. Glušac, Ž. Namestovski, K. Vignjević (2023): Metodika računarstva u drugom ciklusu obrazovanja, Međunarodna naučna konferencija Nauka i komunikacija, Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica (in print).

Lenke Major, Beáta Grabovac, Zsolt Námesztovszki, Rita Horák (2023): A fenntartható fejlődés és mentális egészség fogalomkörének vizsgálata. In: A Selye János Egyetem 2023-as XV. Nemzetközi Tudományos Konferenciája, Tanulmánykötet. 2023. szeptember 13-14, Komarno (in print).

Major Lenke, Grabovac Beáta, Námesztovszki Zsolt, Horák Rita, Kalmár Laura (2023): Interdiszciplináris műhelymunka a környezettudatosság fejlesztésére. In: 12. Nemzetközi Módszertani Konferencia, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2023. november 9-10 (in print).

Grabovac Beáta, Major Lenke, Horák Rita, Námesztovszki Zsolt, Juhász Kovács Cintia (2023): Fenntartható-e a mentális egészség? In: Tudomány és kommunikáció, 17. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2023. november 9-10 (in print).

Major Lenke, Grabovac Beáta, Horák Rita, Kalmár Laura, Námesztovszki Zsolt (2023): Mennyire motiváló az online tanulási környezet? In: Krízishelyzetek hatása és kihívásai az oktatásban Nemzetközi Tudományok Konferencia, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatás- és Intézményvezetés Tanszék, Beregszász. 2023. március 30-31 (in print).

Námesztovszki Zs. (2023): Helyzeti tanulás (situated learning) alkalmazási lehetőségei az online tanulási környezetekben, Oktatás-Informatika-Pedagógia Konferencia, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen.

Grabovac Beáta, Major Lenke, Horák Rita, Námesztovszki Zsolt, Juhász Kovács Cintia (2023): Is mental health sustainable? In: Book of abstracts of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's 17th International Scientific Conference: Science and Communication. Subotica, November 9-10, 2023. 22. p. ISBN 978-86-81960-24-0

Major Lenke, Grabovac Beáta, Námesztovszki Zsolt, Horák Rita, Kalmár Laura (2023): Interdisciplinary workshop to develop environmental awareness. In: Book of abstracts of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's 12th International Methodological Conference: Science and Communication. Subotica, November 9-10, 2023. 42. p. ISBN 978-86-81960-24-0

X. IKT az Oktatásban Konferencia - IKT u obrazovanju 10. Naučna konferencija (2023), Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar - Univerzitet u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Szabadka - Subotica.

Major Lenke, Grabovac Beáta, Námesztovszki Zsolt (2023): Komplex fenntartható fejlődési műhely hatásvizsgálata egyetemi hallgatók körében. Évkönyv, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (in print).

Námesztovszki Zsolt (2023): Prezentacija WRO takmičenja, Vukobratovićevi dani robotike, Elektrotehnički fakultet Univerziteta u Beogradu.

Major Lenke, Grabovac Beáta, Námesztovszki Zsolt, Horák Rita (2023): Fenntartható mentális egészség a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon. In: 13. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó. Rezümékötet. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék.

Németh Ferenc

TANÁCSKOZÁSOK

Ференц Немет: Хајдуци у Угарској од друге половине 15. до 18. века.

Научни скуп Хајдуци у српској историји и памћењу, у организацији Матице српске. Соколац, 10. август 2023.

Németh Ferenc: *A Petőfi-kultusz vajdasági alakulástörténetéről.*

Nemzetközi tájéztörténeti-néprajzi tudományos konferencia: *Az Alföld. Petőfi – 200.* Szervező: Vajdasági Magyar Képző-, Kutató- és Kulturális Központ. Szabadka, 2023. szeptember 28–29.

Ференц Немет: Развојни ток Петефијеве рецепције код Срба.

Симпозијум Традиција Шандора Петефија у српској књижевности и култури, у организацији Матице српске, Центра за образовање, истраживање и културу војвођанских Мађара, Фондације „Ласло Секереш“ и Српског института у Будимпешти. Нови Сад, 3. новембар 2023.

Fehér Viktor–Németh Ferenc–Raffai Judit–Vukov Raffai Éva: *Heritage and identity discourses in the Lower Danube area.*

Tudomány és kommunikáció – nemzetközi konferencia, МТТК Szabadka, 2023. november 9.

Ференц Немет: Финансијске институције и пољопривреда Жабља крајем 19. и почетком 20. века.

Научни скуп у организацији Матице српске у Жабљу, 30. новембар 2023.

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

Владислава Полит: Петефи код Срба. *Petőfi a szerbeknél.* A reprint kiadást sajtó alá rendezte, jegyzetekkel és utószóval ellátta és szerbre fordította: Németh Ferenc. Matica srpska-VM4K-Szekeres László Alapítvány, Újvidék–Szabadka, 2023, 104.

ISBN 978-86-7946-452-1

TANULMÁNYOK

Németh Ferenc: A Musica Sacra vonzaskörében. Kersch Ferenc (1853–1910) egyházkar-nagy, zeneszerző, gimnáziumi tanár és daládavezető nagybecskereki éveiről (1876–1886. = Szóke Anna (szerk.): *A zenélő Ember. Kónya Sándort köszöntjük 70. Születésnapján.* Kiss Lajos Néprajzi Társaság, Szabadka, 2023, 69–82.

ISBN 978-86-80612-17-1

Németh Ferenc: „A Belső Bácskára nézve legnagyobb áldás” – A Ferenc-csatorna egy 18. század végi és egy reformkori útleírás tükrében. = *Délvidéki Szemle*, 2023/1. sz., 5–21.

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

Az MTTK Humán és Társadalomtudományi Tanszékének vezetője

Az Újvidéki Egyetem Humántudományi szakbizottságának tagja

Az Újvidéki Egyetem Társadalomtudományi szakbizottságának tagja

Hallgatók mentorálása az újvidéki Európa Kollégiumban

Németh Ferenc: *Petőfi Sándor emlékezete (1823–1849)*. Előadás a temerini Lukijan Mušicki Kultúrközpontban, 2023. június 26.

Németh Ferenc: *Petőfi emlékezete a déli végeken*. Előadás az újvidéki Európa Kollégiumban, 2023. november 23.

Ференц Немет: Торонталски ћилим. Ткачка делатност у Банату у првој половини 20. века.

Előadás a Nagybecskereki Népmúzeumban, 2023. november 7.

Németh Ferenc: *“Ember küzdj, és bízva bízzál...” Kétszáz évvel ezelőtt született Madách Imre*. Előadás a temerini Lukijan Mušicki Kultúrközpontban, 2023. november 8.

Németh Ferenc: *Karácsony ünnepe a polgári szokáskultúrában*. Előadás a temerini Lukijan Mušicki Kultúrközpontban, 2023. december 19.

Németh Ferenc: *Régi karácsonyok emléke*. Előadás az újvidéki Európa Kollégiumban, 2023. december 20.

Folyóiratunk olyan tanulmányok, szakcikkek gyűjteménye, amelyek elméleti, áttekintő és eredeti kutatások eredményeit tartalmazzák, és eddig még nem jelentek meg. A kéziratok elbírálásának alapvető kritériumai a következők: tárgyilagosság, szabatosság, valamint az oktatás szempontjából megítélhető jelentőség. Alapvető célunk, hogy széles olvasói kört szólítsunk meg (kutatókat, egyetemi oktatókat, szakmunkatársakat, gyakorló pedagógusokat és pedagógusjelölteket), illetve hogy lehetőséget adjunk számukra tanulmányaik közzlésére, a kiadvány a tudományos együttműködés szellemében legalább harmadrészt külső intézményekből származó tanulmányokat közöl. Arra kérjük a kutatókat és szakmunkatársakat, hogy tevékenységükkel járuljanak hozzá folyóiratunk fejlesztéséhez.

Nyelvhasználat – A tanulmányok magyar, szerb vagy egy világnyelven jelennek meg. Minden dolgozatnak (a magyar és a szerb nyelvű összefoglaló mellett) angol nyelvű rezümét is kell tartalmaznia.

Terjedelem – A szakmunkák terjedelme 30000 karakterig terjedhet (a szavak közötti helyköz-
zel együtt). Kivételes esetben (például bemutatkozó munkák esetében) a kézirat az 50000 karaktert is elérheti. A szerkesztő hosszabb terjedelmű munkát is közölhet akkor, ha ezt a kutatás jelentősége vagy szabatossága indokolja.

A kézirat elbírálása – Minden szakmunka elbírálását két recenzens végzi, akik számára ismeretlen a szerző identitása, továbbá a szerzőnek sem lehet tudomása az elbíráló kilétéről. Minden olyan adat, melyből a szerző személyére lehet következtetni, csakis a fedőlapon jelenhet meg, míg a szöveg nem tartalmazhat a szerző identitására utaló megjegyzést; az ilyen típusú részeket (például a szerző korábbi kutatásaira történő utalásokat) ki kell iktatni a szövegből. A recenzens jelentése után a szerkesztőség hozza meg a döntést a kézirat megjelenéséről. A határozatról három hónapon belül értesítik a szerzőt.

A munka átadása – A szerzők a következő címre küldik tudományos munkáikat: evkonyv@magister.uns.ac.rs A beadott kéziratokat a szerkesztőség nem küldi vissza.

Formai követelmények – A szövegek 10-es betűnagysággal, Times New Roman betűtípussal írt Word 97-2003 verziójú dokumentumként küldhetők be. Ha a szakdolgozat szerb nyelven íródik, cirill és latin betű használata egyaránt elfogadható. A szöveg írásakor kettes sorköz és széles margó alkalmazása javasolt. Az oldalakat sorszámozni kell! A címloldalon a következő adatok szerepelnek: a dolgozat címe, a szerző, tudományos fokozata, munkahelye, beosztása, az intézmény neve, a helység, valamint a kézirat szerzőjének elérhetőségei (elektronikus és hagyományos postai cím egyaránt). Az elektronikus (e-mail) elérhetőség közzlésre kerül a folyóiratban.

Táblázatok – A táblázatok szerkesztésekor kétsoros távolságot (sorkihagyást) ajánlott alkalmazni. Minden táblázat külön oldalra kerül, a táblázatokhoz fűződő magyarázatokat, kérjük, külön oldalra szerkessze. Több táblázat esetében sorszámozunk. Minden táblázatot világos címmagyarázattal kell ellátni, és a szövegben történik rájuk utalás. A táblázat szélessége nem haladhatja meg a 12,5 cm-t.

Grafikai melléletek – A grafikai melléleteket nagybetűvel, a szakmunkában használt betűtípussal összhangban jelölve, külön file-ok formájában kell mellékelni. A melléklet nem tartalmazhat aláhúzást, beárnyékolást. A grafikai melléklethez tartozó címet, magyarázatokat külön oldalon kell feltüntetni. A bemutatott képeket külön fájlban kell elküldeni, és ezek rezolúciója minimálisan 300 DPI. A szövegben a szerzőnek utalnia kell a grafikai bemutatás elhelyezésére. A grafikai melléklet maximális szélessége 12,5 cm.

Absztrakt (rövid összefoglaló) – Az absztrakt terjedelme (a szóközüket is beleszámítva) körülbelül 1400 karakter. Három nyelven (magyar, szerb, angol) jelenik meg. A dolgozat elején azon a

nyelven szerepel, amelyen a szakmunka íródik, és egy külön file formájában nyújtandók be a további nyelvekre fordított összefoglalók. A szerző nevének és a dolgozat címének feltüntetése mellett a rezümének rá kell mutatnia a tanulmányozott probléma jelentőségére, a kutatás folyamatára, annak céljaira, módszereire és eredményeire, tartalmaznia kell a következtetéseket, valamint a pedagógiai felhasználási lehetőségeket.

Kulcsszavak – A dolgozat végén szerepeljen a legfeljebb öt kulcsszó azon a nyelven, amelyen a szakmunka íródott! A kulcsszavakat a magyar, az angol és a szerb rezümé végén is tüntesse fel a fordítás pontos értelmezése érdekében.

Referenciák, hivatkozások – A hivatkozott tételeket a dolgozat végén szereplő felhasznált szakirodalomban kétsoros tagolással (sorkihagyással) kell feltüntetni. A hivatkozott szerzők neveit a felhasznált szakirodalomban, valamint a szövegben az erre a célra használatos zárójelben mindig azonos írásmóddal kell használni.

A külföldi szerzők nevei (amennyiben a szóban forgó nyelvek írásmódja latin betűs) a szövegben eredeti írásmódjukban, illetve cirill betűs írásmód esetén fonetikus használatosak; ez utóbbi esetben a név eredeti írásmódját is fel kell tüntetni a publikálás évével együtt: (Piaget, 1975). Több szerző felsorolásakor a betűrendbe sorolás, nem pedig az időrend szempontjai érvényesülnek (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). Kétszerős mű esetében szükséges mindkét szerző nevét feltüntetni zárójelben (Falus és Golnhofer, 1989). Ha egy műnek kettőnél több szerzője van, a zárójelben az első szerző vezetéknevét kell feltüntetni, majd pedig a társszerzők rövidítése következzen. Pl. (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágoni, 2003) helyett csak (Fóris Ferenczi és társai, 2003).

A munka végére a felhasznált szakirodalom jegyzéke kerül, amelynek tartalmaznia kell a szövegben hivatkozott és idézett összes szerző nevét, illetve a minden szakirodalmi tételt. A felhasznált irodalom ne tartalmazzon olyan elemeket, amelyekre a tanulmány nem hivatkozik! A feltüntetett irodalomjegyzéket a vezetéknevek betűrendbe sorolása alapján kell összeállítani.

(a) A felhasznált szakirodalom jegyzékében előforduló minden egyes tételnek tartalmaznia kell a hivatkozott szerző vezeték- és utónevének kezdőbetűjét, valamint a szóban forgó kiadvány (könyv, folyóirat stb.) megjelenésének adatait: évet, helyét és kiadóját.

(b) A szakirodalmi tételeket a következőképpen soroljuk fel:

Szilágyi Zsófia (1998): „Aranyarkány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy Maszák Mihály (szerk.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105.

(c) Amennyiben a hivatkozott cikk folyóiratban jelent meg, a szakirodalmi tételnek tartalmaznia a szerző vezeték- és utónevének kezdőbetűjét, zárójelben a megjelenés évét, a zárójel után, attól kettősponttal elválasztva a cikk címét, a folyóirat teljes címét dőlt betűtípussal írva, a folyóiratszám terjedelmét, továbbá a hivatkozott cikk első és utolsó oldalának a folyóiratban feltüntetett számát: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.

(d) Internetes hivatkozás esetében fel kell tüntetni a szerző nevét, a hivatkozott tétel megjelenésének évét, a honlap címét *dőlt* betűvel, valamint a honlap megtekintésének dátumát és a weboldal teljes címét (linkjét): Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

Ha egy szerző többször fordul elő az irodalomjegyzékben, a hozzá tartozó tételeket a megjelenés éve szerint kell felsorolni. Ha egy kötetnek több szerzője van, a felsorolást az első társszerző nevének megadásával kezdjük, majd pedig a többi szerző kezdőbetűi következnek. Ha egy szerzőnek több, azonos évből származó közleményét vagy kötetét idézzük, akkor azokat betűjelekkel kell elkülönítenünk.

Publikálatlan szövegeket, dolgozatokat, tanulmányokat (például szaktanácskozások összefoglalóját, kéziratokat, magiszteri-mesteri dolgozatokat, doktori disszertációkat) nem ajánlatos idézni:

ha ezt mégis megköveteli az adott helyzet, a szerzőre és a szövegre vonatkozó minél pontosabb adatokat kell megadni.

Lábjegyzetek és rövidítések – A lábjegyzetek és rövidítések alkalmazását ajánlatos kerülni. A lábjegyzetek csak hozzászólást, mellékelt szöveget tartalmazhatnak, nem pedig a hivatkozott tételekre vonatkozó adatokat. A táblázatokban és a grafikai mellékletekben, illusztrációkban előforduló rövidítéseket fel kell oldani, azok jelentését meg kell világítani.

Nemzetközi standardok – Az összes mértékegységet a nemzetközileg elismert és használatban lévő standardok szerint kell alkalmazni, a kerekítésekre pedig a használható szintet, a tudományosság ismérveit figyelembe véve kerülhet sor. A felhasznált statisztikai adatokat is nemzetközi mércék szerint szükséges használni.

Idézetek engedélyezése – Jogköteles szerzőtől származó, terjedelmesebb (350 karakternél hosszabb) idézet esetén szükséges az idézet szerzőjétől írásos jóváhagyást biztosítani. Az idézet után zárójelben fel kell tüntetni az idézett szerző nevét, az idézett szöveg megjelenésének évét és az oldalszámot.

Mellékletek – Az olyan mellékletek (például széles körű statisztikai kimutatások, számítógépes programok, kísérletek dokumentációi), amelyek szervesen kapcsolódnak ugyan a szakmunkához, és elengedhetetlenül fontosak, de meghaladják a meghatározott terjedelmi korlátokat, leadhatók a szerkesztőnek a tanulmányhoz mellékelve, szóbeli elbírálás céljából.

Szerzői jogok – A szerzői jogok és kiadók védelmének érdekében az Újvidéki Egyetem szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara a törvénnyel összhangban védi a szerzői jogot, azzal a kitételrel, hogy az Évkönyvben megjelentetett közlemények szerzői saját cikkeiket, publikációikat korlátozás nélkül felhasználhatják.

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): „Aranyáskány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó, Ernő – Szegedy Maszák, Mihály (ed.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105. (c) If the cited work appeared in a journal the item in the bibliography should contain the surname of the author and the first letter of the author's first name, the year of publication in brackets, followed by a colon, the title in italics, the issue number of the journal and page numbers. For example: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15. (d) In case of internet references the author's name should be listed, with the year of publication followed by the website title in italics as well as the date of the website visit and the complete address of the website (link). For example: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

If an author appears more than once in the bibliography, their name should be listed in timely order of their publications. If a book has more than one author, the list should start with the first co-author followed by the first letter of the rest of the authors. If more works are cited from the same author published in the same year, they should be differentiated from each other by letters. Un-published texts, studies should not be cited. Should this not be avoidable as much information as possible should be provided about the author and the text.

Footnotes and abbreviations – Footnotes and abbreviations should be avoided. Footnotes should contain only remarks, added texts, they should not contain citations. The tables and graphs should be contained by the appendix. Abbreviations in illustrations should be explained and elaborated.

International standards – All measures should be in accordance with the internationally accepted and used standards. Roundings should follow the scientifically accepted principles. The applied statistical data should be used in accordance with the international standards.

Citation – In case of a citation longer than 350 characters (from an author whose citation rights are reserved), the author who is submitting their paper should also provide a written approval from the author whose words are cited in the paper. Following the citation, the cited author's name, the year of publication and page numbers should be listed.

Appendices – Appendices that form the integral part of the paper and are vital for its proper interpretation (such as, statistical data, computer programs, experimental documents) can be submitted to the editor, in enclosed form, for oral evaluation.

Authors' rights – In protection of authors' and publication rights, the University of Novi Sad Teacher Training Faculty in Hungarian Teaching Language in Subotica follows the laws protecting authors' rights, with the exception that the authors who published in the *Évkönyv* can use their own publications without any restrictions.

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Редакција часописа

Évkönyv (Годишњак Учитељског факултета на мађарском наставном језику) је часопис који објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из области васпитања и образовања који нису претходно штампани. Битни критеријуми селекције су квалитет аргумената, јасноћа презентације и образовни значај. Циљ је да се широком читалачком кругу (који укључује истраживаче, људе из педагошке праксе и студенте педагогије и наставничких факултета) омогући приступ оваквим истраживањима. У циљу поспешивања научне сарадње са националним и интернационалном научним институцијама барем трећина Годишњака се састоји од радова аутора који нису запослени на Учитељском факултету на мађарском наставном језику. Позивају се да дају своје прилоге аутори из целог света.

Језик - Радови се објављују на мађарском, српском и енглеском језику (и другим светским и словенским језицима). Сваки рад треба да има резиме на мађарском, српском и енглеском језику.

Дужина - Радови треба да буду дужине до 30.000 знакова (с празним местима). Изузетак су прегледни радови који могу бити дужине до 50.000 знакова (с празним местима). Уредник задржава право да објави и радове који премашују ову дужину у случајевима када јасно и сажето изражавање научног садржаја захтева већу дужину, односно простор.

Оцењивање радова - Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензенти неће знати ауторов идентитет нити ће аутор препознати идентитет рецензента. Све информације о аутору, укључујући личне захвалнице и припадност институцији, треба изнети искључиво на насловној страни, а текст треба очистити од свега што може одати аутора (као што су, на пример, препознатљиве ауто-референце „У нашем претходном раду...“). На основу рецензија редакција доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора у року од три месеца.

Услови достављања текста - Све рукописе треба доставити на папиру и електронском поштом на адресу: evkonyv@magister.uns.ac.rs. Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада - Рад се доставља у Word 97-2003 формату са Times New Roman фонтом, величина 10. Уколико се рад доставља на српском језику, користи се Serbian, cyrillic или Serbian, latin. Текст треба да буде откуцан двоструким проредом и широким маргинама. Све странице треба да буду нумерисане. На насловној страни потребно је навести наслов рада, име и презиме аутора, звање аутора, институцију, место и контакт адресу (електронску и поштанску) и институције и аутора. Електронска адреса аутора биће објављена у часопису.

Табеле - Табеле би требало да буду откуцане двоструким проредом, свака на посебној страни, означене бројем, са насловом који их јасно објашњава. Објашњења табела треба да буду неведени на посебној страни. Ширина табеле не сме прелазити 12 цм.

Графички прилози - Графички прилози се достављају у посебним фајловима, обележени великим словима, са симболима и у сагласности са типом коришћеног текста. Треба избегавати линије и сенчења која нису неопходна. Наслови, легенде или објашњења која прате графичке прилоге треба да буду наведени на посебној страни. Резолуција дигиталних слика мора да буде најмање 300 dpi. У тексту треба обележити приближну позицију одређеног графичког прилога. Ширина графичког прилога не сме прелазити 12 цм.

Апстракт - Апстракт треба да је дужине до 1.400 знакова (с празним местима). Објављује се на три језика (мађарски, српски и енглески), а прилаже на два начина:

(1) на почетку рада на језику на коме је писан текст, (2) испод тога на енглеском језику. Наводи се наслов рада, име и презиме аутора. Апстракт треба да садржи следеће елементе: значај и контекст проблема, циљеви, узорак, методе, резултати, закључци и педагошке импликације.

Кључне речи - пет кључних речи на језику приложеног рада, а пожељно је и на мађарском и енглеском.

Референце - Списак референци треба откуцати са двоструким проредом на крају текста. Имена свих аутора која се наводе у листи референци и у заградама у тексту чланка, пишу се увек на исти начин.

Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или у српској транскрипцији - фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводе онако како је наведено у извору који се налази у списку референци на крају текста, уз годину публиковања рада: Пијаже (Piaget, 1975). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски а не хронолошки (Кртњацић, 1996; Максић, 1998; Шевкушић, 1997). Ако судва аутора, у загради се наводе оба (Pavlović i Šefer, 1995). Уколико је више од два аутора, у загради се наводе презиме првог аутора и скраћеница и *срп.* или *et al.* На пример, уместо (Joksimović, Mirkov, Polovina, Spasojević, 1996) написати (Joksimović i сr., 1996).

Списак референци наводи се на крају рада. Списак треба да обухвати све референце на које се аутор позвао у раду. Не треба додавати референце које нису поменуте у тексту. Референце се наводе азбучним редом по презименима аутора.

(а) Референце у књизи треба да садрже презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача: Максић, 5. (1998): *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

(б) Поглавље у КЊИЗИ наводи се на следећи начин: Lazarević, D. (2003): Udžbenik i uvažavanje različitosti: oslonci u kritičkom i kreativnom mišljenju; u J. Šefer, S. Maxiћ i S. Joksimović (прir.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 40-70.

(в) Чланак у часопису треба да садржи презимена свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен и странице: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.

(г) Web документ - име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, Интернет адреса сајта: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

Ако се један аутор наводн више пута, наводи се по редоследу (години) публиковања референце. Ако има више аутора, референца се наводи према презимену првог коаутора али садржи презимена и иницијале свих осталих. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години, треба их означити словима а, б, с: (1997а, 1997б).

Навођење непубликованих радова (резимеа с научних скупова, рукописи, ма- гистарски рад, докторски рад и сл.) није пожељно: Уколико је такво навођење неопходно, треба навести што потпуније податке.

Фусноте и скраћенице - Фусноте и скраћенице треба избегавати. Фусноте садрже само додатни текст (коментар), а не библиографске референце. Све скраћенице наведене у табелама и графичким прилозима треба да буду објашњене.

Међународни стандарди - За сва мерења користе се међународни стандарди, заокружени на практичне вредности где год је то примерено (са локалним еквивалентима у загради). Међународни стандарди се такође односе на коришћење статистичких показатеља који треба да поткрепе и илуструју тврдње у тексту.

Дозвола за цитате - Аутори су обавезни да прибаве писмену дозволу за публикавање дугачких цитата (преко 350 знакова), илустрација итд. за које немају ауторска права. После цитата у загради се наводи презиме аутора, година издања и страница.

Додатни подаци - Додатни подаци који су илустративни за текст или представљају доказни материјал а преобимни су за објављивање (нумерички подаци, компјутерски програми, комплетнији подаци о студијама случаја и експерименталним техникама) могу се послати уреднику, заједно са радом, ради симултаног оцењивања.

Ауторска права - Да би се аутори и часопис заштитили од неовлашћене репродукције радова, Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици задржава ауторско право као издавач, уз напомену да аутори могу да користе сопствени материјал кад год желе и то без дозволе издавача.

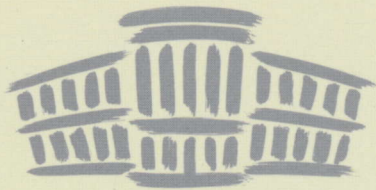


CIP - Каталогизacija y publikaciji
Библиотека Магице српске, Нови Сад

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
2023

www.magister.uns.ac.rs



É v k ö n y v

ISSN 2217-8198



9 772217 819003