KÖZOKTATÁS

A KÁRPÁTALJAI MAGYAR PEDAGÓGUSSZÖVETSÉG LAPJA

X. ÉVFOLYAM, 1. SZÁM

Menni, maradni – vagy megmaradni? * Migrációs tendenciák kárpátaljai diákok életében * Érdemes továbbtanulni? * Az iskolai kultúra közelebbről megvizsgálva * Hogyan ösztönözzük beosztottjainkat? * A számítógép és az Internet az oktatásban * A kárpátaljai magyar középiskolások és a suksük * „Bátorság ad erőt, pályán a gyáva hanyatlik…” * A Tankönyv- és Taneszköztanács tevékenységéről * Tájékoztató a pályázati kiírás lebonyolításáról * Közösen a gyermekek érdekének védelmében * A Kárpátaljai Magyar Szülők Szövetsége alakuló ülésének állásfoglalása * Ónody Géza emlékére * Nem csupán gyermekmegőrző * Görög katolikus líceum épül Karácsfalván * Rehabilitáció, oktatás és nevelés * A huszti magyar iskola kálváriája * Meddig könyvtáros az ember?... * Költők és művek a XX. század magyar gyermeklírájából * A KMPSZ 2003-as eseménynaptára * Pályázati felhívás

Megtartó erő a végeken

Az egységesülő Európába tartó nemzeteknek igen szigorú mércéknek kell megfelelniük, hogy csatlakozhassanak a „nagy családhoz". Ami a szabvány-követelmények mellett megóvhat a globalizáció beolvasztó hatásától, az a sokféle nemzet egyéni színeinek, hagyományainak, identitástudatának megőrzése.

A kis népek, s különösen a szétszóratott magyarság sorsában az anyanyelv és a nemzettudat megőrzése eddig is létkérdés volt, napjainkban pedig egyre jobban felismerjük megtartó erejének fontosságát. A magunk mögött hagyott század sok próbatételnek vetette alá a Kárpát-medencét ezeregyszáz éve benépesítő magyarságot. A második világháború után végleg Kárpátaljára szakadt nemzetrésznek pedig a vasfüggöny mögé szorulva talán a legtöbb megpróbáltatást kellett kiállnia. Az események felsorolása nélkül is elevenen él az emberek tudatában az a sok évtized, amelyek alatt az itt élőknek talán többször jutott eszébe Kölcsey Himnuszának utolsó szakasza, mint a csak lélekben énekelhető első sorok:„**Szánd meg**, Isten, a magyart…" Ám ezek alatt az évek alatt is munkált az elszántság és az akarat. Nem hallgatott el a magyar szó, s a válogatott„módszerek" ellenére fennmaradt és betöltötte szerepét„a templom és az iskola".

Az enyhülés korszakát a kárpátaljai magyar oktatási hálózat eléggé megerősödve, ugyanakkor hiányos formában érte meg. Köztudott, hogy az általános és középiskolákon, valamint a munkácsi tanítóképző és az ungvári egyetem magyar csoportjain kívül a magyar oktatás-nevelés legalsó és felső láncszemei bizony hiányoztak. Azokon a vidékeken pedig, ahol a„kisebbségek kisebbsége": a szórványmagyarság él, egyedül a templomokba eljáró idősebb generáció őrizte meg a magyar szót.

A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség megalakulásától kezdve különös gonddal fordult a szórványmagyarság problémái felé. Felkarolva a végeken élők kezdeményezéseit, kezdetben vasárnapi iskolákban és fakultatív nyelvórákon tanulhatták újra nagymamáik és nagyapáik nyelvét Rahó, Kőrösmező és a hegyvidék apró ruszin falvainak (fél)magyar gyermekei, akik eddig legfeljebb hírből tudták, hogy Szlatinán, Técsőn, Visken magyar iskolákban is lehet tanulni. Talán nem rója fel túlzott romantikának az olvasó, ha a szórványoktatás hőskorának nevezem ezt a kezdeti időszakot. Hiszen akkor valóban egy-egy lelkes, önfeláldozó szervező, egy elhivatott pedagógus személyén, munkáján múlt a magyar nyelv tanítása. A pedagógusszövetség irányította rá az anyaország figyelmét is e távoli vidékek magyarságára, s elindult egy nehéz, kitartó munkát igénylő folyamat a már-már elveszőben lévő szórvány újjáélesztése érdekében. Óriási szerepük volt ebben azoknak a személyiségeknek, akik táplálták, irányították a fellobbanó lelkesedést. Aligha lehet eltúlozni P. Punykó Mária szerepét, akinek köszönhetően nemcsak az Irka jutott el a magyar szavakkal ismerkedő gyerekekhez, hanem az Irka-táborok színes világa is megnyílt előttük. Versmondó versenyek és magyarországi kirándulások színesítették később ezt a nehéz munkát, s egyre szélesedett az érdeklődő gyermekek köre. Ezzel a munka is egyre sokrétűbb és szerteágazóbb lett. Megérett az idő arra, hogy intézményesen szerveződjön tovább a magyar oktatás a szórványvidéken. Nagyon sok akadályt leküzdve, nagyon sok szervezésnek, anyaors zági segítségnek köszönhetően ma már egyre több felső-Tisza-vidéki faluban nyílnak magyar osztályok, magyar iskolák, magyar óvodák, óvodai csoportok. Az eltelt évek kitartó munkája meghozta az eredményt. Mára már felnőttek azok a gyerekek, akiket talán csak a kíváncsiság vonzott az Irka-táborokba, vagy akik esetleg a nagymama ösztönzésére jártak el a magyar foglalkozásokra. S felnőve sokuknak az útja vezetett a beregszászi tanárképző főiskolára, ahol – ha kezdetben nehezen is birkóztak meg a feladattal – bebizonyosodik, hogy a magyar kultúra„napszámosaiként" képzelik el további pályájukat.

De nem csak a Felső-Tisza vidékén indult újra a magyar oktatás. A magyar közösségek a Nagyszőlősi járás több településén is megfogalmazták igényüket, hogy gyermekeiket ott is anyanyelvű oktatásban szeretnék részesíteni, ahol azelőtt évtizedek óta nem volt se magyar iskola, se magyar óvoda. Sőt, magyar első osztály indult az elmúlt év szeptemberében Szolyván, bizonyítékául annak, hogy ezen a vidéken is él a magyar közösség, s a jövőjét is biztosítani akarja.

Nemes küldetést teljesítenek azok a pedagógusok, akik vállalják az oktatást ezen a vidéken, hiszen valóban az alapoktól kell kezdeni a munkát: sokszor az iskolában tanulják meg a gyermekek az első, legfontosabb magyar szavakat. Mindennapi munkájukban is, küldetésük vállalásában is minden lehetséges támogatást biztosít számukra a KMPSZ. Ez sok esetben többet jelent a módszertani segítségnél, a szükséges tankönyvek és más taneszközök, vagy a megfelelő körülmények biztosításánál. Gondoljunk csak a huszti magyar iskola ellen hónapok óta folyó támadásra. Az újságok hasábjain nyomon követhettük, milyen módszeres hadjárat indult az iskola ellehetetlenítésére. A szülők, a tantestület és a diákok kitartásának igen sok próbát kellett kiállnia. A KMPSZ és a KMKSZ mindenben messzemenően támogatta és támogatja ezt a közösséget, hogy megvalósíthassa alkotmányos jogát az anyanyelvű oktatásra. Úgy tűnik, az iskola„átszervezésére", magyarán: megszüntetésére irányuló törekvéseknek sikerült gátat vetni; de a középiskolai évfolyamok sorsa egyelőre bizonytalan, megnyugtató rendezéséhez még több kitartásra lesz szükség.

Az elmúlt évek azt bizonyítják, hogy a szórványban élők egyre határozottabban fogalmazzák meg igényeiket, és meg is valósítják céljaikat. A magyar közösségek erősödnek, s„hosszú távra" terveznek, amikor gyermekeiket magyar óvodába, vagy első osztályba íratják. A pedagógusszövetség támogatására ezután is számíthatnak, s a nemrégiben megalakult szülői szövetség újabb pillére lehet a megmaradást szolgáló munkának.

Riskó Márta,
a KMPSZ alelnöke

A nemzetiség magas céljáról a becsületes ember csak a halálba mondhat le: itt a lélek kényszerítés alá nem jöhet, hogy önmagát megtagadja. Nálam legalább embernek, bárminő koronát viseljen is a fején, lelkemre hatása sohasem volt, sohasem lesz. Bezárhat, fejemet vétetheti. De lelkemet le nem alázhatja, azt, hogy magyar lenni megszűnjek, nem teheti, s nyelvemet Istentől vettem, és csak Istennek adom a halálba.

Széchenyi István

Kisebbségi Oktatási Jogok

1. rész

HÁGAI AJÁNLÁSOK

Jelen tanulmány a kisebbségi kérdés európai oktatásjogi vonatkozásait járja körül, azonban két szempontból is tág megközelítésben. Egyrészt, mert kizárólag az oktatási jogosultságok katalogizálására törekszik. Másrészt a tanulmány szakít azzal a szemlélettel, mely szerint az Európajog az Európai Unió joga, s minden más európai szervezet joga nemzetközi jog, így kiterjesztette vizsgálódását az európai jogalkotás mindhárom pillérének, tehát az Európa Tanács (ET) és az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet (EBESZ) oktatásjogi szempontból igen fontos dokumentumaira is. Erre figyelemmel történt a tanulmány további egységekre tagolása.

Az *első részben* az *EBESZ* nemzeti kisebbségek oktatási jogaira vonatkozó *Hágai Ajánlások* ismertetésével foglalkozik, mely önálló, általános kisebbségvédelemtől független oktatási megközelítésével Európa legszínvonalasabban kidolgozott kisebbségek oktatására vonatkozó joganyagát jelenti.

A *második részben* az *Európai Unió* kisebbségek oktatási jogainak deklarálása és alkalmazása területén megnyilvánuló nehézségeit, próbálkozásait és kudarcait ismerteti az *Európai Unióról Szóló Szerződés vonatkozó szakaszainak-, a kisebbségvédelmi dokumentumtervezeteknek-, és az Alber-tervezet oktatási cikkelyének elemzésével*. E fejezet egy rövid külpolitikai exkurzussal zárul, mely arra hívja fel a figyelmet, hogy közösségi kisebbségvédelmi joganyag hiánya ellenére is megköveteli az Európai Unió a tagállamaitól - sőt, csak az elismerésére igényt tartó országoktól is! - a kisebbségvédelmi elv érvényesítését.

A *harmadik részben* az *Európa Tanács* két fontos dokumentumának, a *Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájának* és a *Nemzeti Kisebbségek Védelmének Európai Keretegyezményének* oktatási cikkelyeit mutatja be, ez utóbbival kapcsolatban mutat rá az „ömlesztett" kisebbségvédelmi dokumentumokban az oktatási cikkelyeket fenyegető devalváció veszélyére.

A kisebbségfogalom

A kisebbségi jogok alanyainak meghatározása egy rendkívül összetett és rendszeresen visszatérő probléma nemcsak az európai, hanem a nemzetközi jogban is. Igaz, a kisebbségfogalmat illetően többé-kevésbé már nemzetközi konszenzus alakult ki, ám számos állam belső joga e fogalmat nem ismeri, illetőleg nem hajlandó elismerni. Ennélfogva a dokumentumok legtöbbje tervezet, jobb esetben ajánlás szintjén reked meg, vajmi csekély eséllyel arra, hogy belátható idő belül kötelező erejű, összeurópai jogszabályokká váljanak. Egy másik probléma, hogy a pedagógusok és szociológusok által használt nyugat-európaitól eltérő „hátrányos helyzet"-et is magában foglaló közép-európai kisebbségfogalmat a jogi dokumentumok egyáltalán nem tükröződik, ezekben ugyanis a fogalmi határ az Európa Tanács és az ENSZ koncepciója között húzódik (Hollósi 2002). Ami az utóbbit illeti, *F. Capotorti* olasz professzor 1977-ben előterjesztett és az ENSZ Emberi Jogok Bizottsága által elfogadott jelentésében fogalmazta meg, hogy a *„kisebbség az a csoport, amely számát tekintve kisebb, mint az*

állam lakosságának többi része és amelynek tagjai olyan etnikai, vallási vagy nyelvi sajátosságokkal rendelkeznek, amelyek megkülönböztetik őket a lakosság többi részének sajátosságaitól és összeköti őket a kultúrájuk, a hagyományaik, vallásuk és nyelvük megőrzésére irányuló szolidaritás érzése". A kisebbség európai koncepciója szűkebb ennél a megfogalmazásnál. Az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlésének 1993-ban kelt, egyszerűen csak *1201. számú ajánlás* néven ismerté vált dokumentuma szerint a kisebbség a többségi nemzet állama területén lakik és ennek állampolgára; *régi, szilárd és tartós kapcsolata van a többségi nemzet államával,* (azaz a frissen bevándorolt csoportok nem kisebbségek! Capotorti-jelentés); etnikai, kulturális, vallási és nyelvi jellemzői vannak; kielégítően jelentős számú, azonban számbelileg kisebb, mint a többségi állam vagy ennek egy régiójának a népessége; és meg kívánja őrizni azon feltételek összességét, melyen tagjai azonossága alapszik, nevezetesen kultúráját, hagyományait, vallását, nyelvét. A magyar kisebbségi törvény (1993. évi LXVII. törvény) fogalma az európai koncepciót visszhangozza: *„nemzeti és etnikai kisebbség minden olyan, a Magyar Köztársaság területén legalább egy évszázada honos népcsoport, amely az állam lakossága körében számszerű kisebbségben van, tagjai magyar állampolgárok és a lakosság többi részétől saját nyelve és kultúrája, hagyományai különböztetik meg, egyben olyan összetartozás-tudatról tesz bizonyságot, amely mindezek megőrzésére, történelmileg kialakult közösségeik érdekeinek kifejezésére és védelmére irányul*". Ebből következően a hazánkba bevándorló orosz, arab vagy kínai népcsoportok a magyar állampolgárság megszerzését követően sem élvezhetnek kisebbségi jogokat.

Milyen relevanciája van a kisebbségfogalom kérdésének egy önálló, kizárólag oktatási dokumentum tekintetében? Minthogy az oktatási jogok a kisebbségi jogok egy speciális vetületét alkotják, azaz azokkal a több-kevesebb relációjában vannak, *nem* egy oktatási dokumentum feladata a kisebbségfogalom minden európai állam által elfogadható meghatározása. Ezt a koncepciót képviseli az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet nemzeti kisebbségek oktatási jogaira vonatkozó Hágai Ajánlása is. Mialatt tehát egyes országok meggyőzése folyik a kisebbségfogalom elfogadásának szükségességéről, lehetőség lenne az okta-

tási jogok önálló rögzítésére, melybe csak utólag épül be az a *hivatkozás*, amely egy későbbiekben elkészülő átfogó kisebbségvédelmi dokumentumban foglalt, immár minden európai állam által elfogadott kisebbségfogalomra utal. Hollósi Gábor (2002) szerint, jelenleg egy olyan átfogó kisebbségvédelmi joganyag, mint az Európa Tanács Nemzeti Kisebbségek Védelmének Európai Keretegyezménye sem tartalmaz hivatkozható kisebbségfogalmat, a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája is nyelvi definícióval operál, egyedül az európai uniós Alapvetés kíséreli meg a „népcsoport" (ethnic group) fogalmának bevezetését. Figyelemreméltó az a tendencia, hogy kisebbségi jogok helyett egyre inkább nyelvi jogok kerülnek előtérbe a kisebbségfogalom kiküszöbölésére, úgy, mint az 1996-os Barcelonai Nyilatkozatban is (Csernusné – Forintos 2000).

Az EBESZ a kisebbségek oktatása terén

A nemzeti kisebbségi főbiztos tisztét az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet (EBESZ)[3] 1992. július 9-én és 10-én megtartott helsinki csúcs eredményeként hozták létre annak érdekében, hogy az (etnikai) összetűzések „a lehető legkorábbi szakaszban megelőzhetők legyenek." A tisztséget 1993. január 1-je óta Max van der Stoel (korábban Hollandia külügyminisztere) látja el. Hivatala szerint nem felügyelő szerv, de az adott tárgykörre vonatkozó ajánlásainak elvi elemzési keretéül és megalapozásául a tagállamok által elfogadott nemzetközi normákat alkalmazza. A főbiztos nyilatkozata szerint *világos, hogy az oktatás rendkívül fontos elem a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek önazonosságának megőrzésében és az azonosságtudat elmélyítésében. (Csernusné – Forintos 2000).* Ebben a meggyőződésében 1995 őszén arra tett indítványt, hogy az Interetnikai Kapcsolatok Alapítványa konzultáljon egy nemzetközileg is elismert szakértők szűkebb csoportjával abból a célból, hogy EBESZ régión belüli kisebbségi oktatási jogokra vonatkozó ajánlásokat fogalmazzanak meg.

Fontos ezzel kapcsolatban kiemelni, hogy valamennyi EBESZ – tagállam kötelezettséget vállalt a szervezet állam- és kormányfői értekezleteinek záróokmányaiból, a szervezet testületi ajánlásainak, valamint az emberi jogi értekezleteinek dokumentumaiból eredő feladatok megvalósítására a nemzeti kisebbségekkel kapcsolatban is. Valamennyi EBESZ – államra az ENSZ emberi jogi – beleértve a kisebbségjogi – határozatai úgyszintén kötelezettségeket rónak, de az EBESZ – államok többségét az Európai Tanács normái is kötik. Az ajánlások a nemzetközi jogban az úgynevezett *puha* (nem kötelező érvényű) *normák* közé tartoznak, amelyek az államok számára inkább politikai és erkölcsi kötelezettségeket rónak, az egyezményektől eltérően, amelyek az úgynevezett kemény (kötelező érvényű) normákat tartalmazzák. Az EBESZ–ben azonban az ajánlások megvalósítását is figyelemmel kísérik – ebben az esetben a nemzeti kisebbségi főbiztos –, és jelentést készítenek az egyes államoknak a témával kapcsolatos viszonyulásáról és gyakorlatáról.

Az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet (EBESZ) nemzeti kisebbségi főbiztosának (HCNM) a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló 1996. Októberi úgynevezett Hágai Ajánlásai[1]

A főbiztos figyelmét felkeltették a kisebbség oktatásügyi, de különösen a kisebbség nyelvi/oktatási témák, mert szerinte *„Világos, hogy az oktatás rendkívül fontos elem a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek azonosságtudatának megőrzésében és elmélyítésében."* Ezt szem előtt tartva 1995 őszén felkérte az 1993-ban alapított *Interetnikai Kapcsolatok Alapítvány*át, hogy tanácskozzon egy nemzetközileg is elismert szakértők szűkebb csoportjával az EBESZ kisebbségi oktatási/nevelési jogok alkalmazására vonatkozó ajánlásainak elkészítése céljából.

A nem kormányzati szervezetként működő alapítvány több szakértői találkozót hívott össze, ezek közül kettő Hágában zajlott. A tanácskozásokba bevont szakemberek a témához kapcsolódó különféle területeket képviselték: nemzetközi jogászok, a kisebbségek helyzetére és szükségleteire szakosodott dániai, finnországi, hollandiai, magyarországi,[2] nagy-britanniai és norvégiai nyelvészek, oktatási szakemberek voltak.

Munkájuk eredményeként 1996 októberében megszületett *Nemzeti Kisebbségek Oktatási Jogairól* szóló *Ajánlások* egyértelmű nyelvezetet használva tesznek kísérletet arra, hogy tisztázzák azon kisebbségi oktatási jogok tartalmát, melyek általában azokban a helyzetekben alkalmazhatóak, melyekkel a főbiztos szembesülhet. A normákat úgy fogalmazták meg, hogy biztosítsák összefüggésüket az alkalmazás során.

Az összesen 21 pontból álló Ajánlások 8 alfejezetre (címre) tagolódnak. Ez a tagolás a gyakorlatban felmerülő oktatási problémák figyelembevételével készült. Az ajánlások részletesebb magyarázatát, melyekben a releváns nemzetközi normák és a rájuk való konkrét utalások találhatók, a kapcsolódó *Értelmező Megjegyzések* tartalmazzák. Mindkét dokumentum (magyar nyelvű) teljes szövege (is) megtalálható a nemzeti kisebbségi főbiztos internetes honlapján: http://www.osce.org./hcnm/documents/index.htm.

Az önálló oktatási dokumentum alapfogalma a „kisebbség" melynek értelmezésével nem foglalkozik. Szakmai megalapozottsága más joganyagokéhoz képest kiemelkedő, az ajánlás egyes jogosultságok megalapozása kapcsán szövegében is a pedagógiai kutatások eredményeire hivatkozik (11. és 12. cikkelyek).

AZ IDENTITÁS VÉDELME

Alapelveit ***„A nemzetközi jogi dokumentumok szelleme"*** kissé nehézkes címet viselő első egysége rögzíti (1.-3. cikkelyek). Az ajánlás az államnyelv alapos elsajátítását is megköveteli a kisebbségektől, azaz „az identitásmegtartási jog az anyanyelv birtokbavétele révén és integrálódási felelősség az államnyelv elsajátítása révén" elv talaján áll. Figyelemre méltó ez a kitétel az Európai Tanács és az oktatási miniszterek a roma és vándorló gyerekek oktatásáról szóló 1989. június 21-i határozata tekintetében, mely teljes egészében elutasította az asszimilációs oktatáspolitikákat. Az ajánlás továbbá rögzíti az egyenlőség és diszkriminációmentesség alapelveit, valamint a kötelezettségek és feladatok szűkítő értelmezésének tilalmát.

A 4. cikkely szerint - mely önmagában viseli az ***„Intézkedések és erőforrások"*** címet - ahol szükséges, ott különleges intézkedéseket kell hozni akár magának az államnak, akár - különösen gazdasági és műszaki téren - nemzetközi segítséget igénybe véve. Noha e megfogalmazás meglehetősen általánosságokban mozog, mindenképpen kiemelést érdemel a pozitív megközelítés, melyet már a Koppenhágai Alapokmány (1990) is alkalmaz, azaz, hogy „…az államok védjék meg a kisebbségek etnikai, kulturális, nyelvi és vallási identitását". Korábban ugyanis a passzív formulák általánosabbak voltak, mint például „…a kisebbsé-

gekhez tartozó egyénektől nem lehet megtagadni azt a jogot, hogy…" megfogalmazás a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányában (1966).

JOG A SAJÁT INTÉZMÉNYEKRE

„Decentralizáció és részvétel" cím alatt (5.-7. cikkelyek) az ajánlás egyrészt rögzíti a kisebbségi intézmények közreműködési jogát a kisebbségi oktatáspolitika alakításában, másrészt pedig az állam azon kötelezettségeit, hogy a kisebbségi oktatást illetően megfelelő jogkörrel ruházza fel a regionális és helyi hatóságokat, illetve, hogy segítse a szülőket a helyi szintű oktatási rendszerbe való bekapcsolódásban, választásban. E cím sem tekinthető tartalmi szempontból teljesen újnak, hiszen a Nemzeti Kisebbségek Védelmének Európai Keretegyezménye 15. cikkelye, az EBESZ Koppenhágai Alapokmányának 30. szakasza, az ENSZ Nemzeti vagy Etnikai Vallási és Nyelvi Kisebbségi Jogok Deklarációjának 3. cikkelye is tartalmazza a nemzeti kisebbségek döntéshozatali folyamatban való részvételének szükségességét.

A nemzeti kisebbségek saját oktatási intézményeket hozhatnak létre és tarthatnak fenn, az államok semmilyen eszközzel nem hátráltathatják e jog gyakorlását, és joguk van finanszírozási forrásokat keresni az állami költségvetésből, nemzetközi forrásokból, illetőleg a magánszektorból - a ***„Köz- és magánintézmények"*** címben (8.-10. cikkelyek) foglaltak szerint. A finanszírozás tekintetében a 10. cikkely jelentőségére utal, hogy a Nemzeti Kisebbségek Védelmének Európai Keretegyezményének 13. cikkelye ugyan rögzíti a kisebbségek azon jogát, hogy saját oktatási intézményeket hozhatnak létre és tarthatnak fenn, ezeket azonban az állam nem köteles anyagilag támogatni. A Koppenhágai Alapokmány 32. szakasza sem teszi kötelezővé az anyagi támogatást, habár hangsúlyozza, hogy ezen intézmények „kereshetik az állam által nyújtható, az állam törvényeivel összhangban álló közsegítség módjait". Noha a Hágai Ajánlás 10. cikkelye is hasonló óvatossággal fogalmaz, mégis határozott előrelépésnek tekintendő az állami költségvetésre történő kifejezett utalás.

JOG AZ ANYNYELVI OKTATÁSRA

Az ***„Alap- és középfokú kisebbségi oktatás"*** (11.-14. cikkelyek) terén a gyermek joga iskoláskor előtt az anyanyelven folyó nevelés, alapfokú oktatásban pedig a tantárgyak kisebbségi nyelven való tanulása. A kisebbségi nyelvet iskolai tantárgyként, a tanterv szerves részeként kell oktatni. A hivatalos államnyelvet ugyancsak iskolai tantárgyként kell tanítani, ezt leginkább olyan kétnyelvű tanárokra kell bízni, akik jól ismerik a gyermekek kulturális és nyelvi hátterét. Az elemi oktatás vége felé néhány nem elméleti tárgyat államnyelven kell oktatni. A középfokú oktatásra ugyanezek vonatkoznak, azzal, hogy az államnyelven oktatott tárgyak számát fokozatosan növelni kell. Az államoknak kell biztosítaniuk a feltételeket a megfelelő tanárok képzésére. Mindezekből az következik, hogy a kizárólag államnyelven tanító, a kisebbséghez tartozó gyermekeket a többségiekkel egy osztályba integráló iskolák nincsenek összhangban a nemzetközi jogi normákkal, ugyanúgy, ahogy a szegregált iskolák sem, amelyekben valamennyi tantárgyat kizárólag kisebbségi anyanyelven oktatják, a többségi nyelvet pedig csak minimális mértékben, vagy éppen egyáltalán nem tanítják.

A ***„Kisebbségi oktatás a szakoktatásban"*** cím alatt foglaltak szerint (15. és 16. cikkelyek) a kisebbségi nyelvű középfokú szakoktatást akkor kell lehetővé tenni, ha az adott nyelvi kisebbséghez tartozó személyek erre vonatkozó kérésüket kinyilvánították, vagy ha létszámuk ezt igazolja. Ebben az esetben a tantervet úgy kell összeállítani, hogy az iskola elvégzése után a tanulók mind az államnyelven, mind a kisebbségi nyelven képesek legyenek szakmájuk gyakorlására. A Koppenhágai Alapokmány 34. szakasza tartalmazza a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyeknek azon jogát, hogy az anyanyelvüket tanulhassák, és hogy az iskolai oktatás nyelve az anyanyelv legyen. Ebből következik a Hágai Ajánlás 15. cikkelyébe foglalt jog, azaz, hogy a szakiskolákban a szaktantárgyakat anyanyelvükön oktassák (ugyanígy az anyanyelvű felsőoktatáshoz való jog is, 17. cikkely). A 16. cikkelyhez annyi megjegyzés fűzhető, hogy nyilvánvalóan előnyös, ha a kisebbségi szakiskolák végzettjei szakmai tevékenységüket az államnyelven is képesek folytatni, hiszen ez biztosítja számukra, hogy az ország más területein is munkát vállalhassanak a piacgazdaság követelményeinek megfelelően.

„Kisebbségi nyelvű felsőoktatás"-t (17. és 18. cikkelyek) akkor kell nemzeti kisebbséghez tartozó személyek számára biztosítani, ha erre vonatkozó igényüket kinyilvánították és ha létszámuk ezt indokolja. Vegyük észre, hogy a kisebbségi nyelvű szakoktatás feltételeit képző két kritérium szó szerint ugyanez, ott azonban a tagmondatokat „és" helyett „vagy" köti össze, tehát alternatív. A kisebbségi nyelvű felsőoktatás elérhetővé tételére a 17. cikkely két utat kínál: egyrészt a már létező oktatási struktúrákon belüli megoldást, másrészt viszont a kisebbségek maguk is kereshetik a saját felsőoktatási intézmények létrehozásához vezető eszközöket. Mint a megfogalmazásból kitűnik, az ajánlás az első lehetőséget preferálja, minthogy párhuzamos oktatási intézmények létrehozása elősegítheti a többségtől való elszigetelődést, másrészt az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 25. cikkelye szerint is az oktatás célja a nemzeti, faji és vallási csoportok közötti megértés, türelem és barátság elősegítése. Ha azonban egy kisebbségnek saját felsőoktatási intézménye van, ezt a tényt az államnak el kell ismerni, továbbá az anyanyelvi felsőoktatás nem korlátozódhat csupán tanárképzésre.

A Hágai Ajánlás utolsó három (19.-21.) cikkelye a ***„Tantervfejlesztés"*** közös címet viseli és az államok számára négy kötelezettséget fogalmaz meg. Először, hogy az általános és kötelező tanterv foglalja magában az adott kisebbség történelmét, kultúráját és hagyományait. Másodszor, hogy serkentse a többséget az állam területén élő kisebbségek nyelvének tanulására. Harmadszor, hogy a kisebbségi tanterv tartalmát az érintett kisebbséget képviselő testületek aktív részvételével kell kialakítani. Negyedszer pedig, hogy az államoknak kisebbségi nyelvű tantervfejlesztési és tesztelési központok létrehozását kell szorgalmazniuk. E kötelezettségek nemzetközi-jogi háttere tekintetében a „Decentralizáció és részvétel" alatt ismertetettek irányadóak.

1996 nyarán a főbiztos ismét felkérte az Interetnikai Kapcsolatok Alapítványát, hogy konzultáljon egy nemzetközileg is elismert szakértők szűkebb csoportjával abból a célból, hogy EBESZ régión belüli nyelvi jogok alkalmazására vonatkozó ajánlásokat fogalmazzanak meg (Oslói Ajánlások). Mivel azonban úgy vélték, hogy a Hágai Ajánlások a nemzeti kisebbségi nyelvhasználat kérdését az oktatás területén minden részletre kiterjedően

közelítik meg, az a döntés született, hogy a szakértők *ne* tárgyalják tovább ezt a témát. Ennek eredményeként az ugyancsak 21 cikkelyes dokumentum címei között az oktatás nem szerepel (Nevek, 1.-3., Vallás, 4.-5., Közösségi élet és nem kormányzati szervezetek, 6.-7., Média 8.-11., Gazdasági élet, 12., Adminisztratív hatóságok és közszolgáltatás, 13.-15., Független országos intézmények, 16., Bírósági hatóságok, 17.-19., Szabadságtól való megfosztás, 20.-21. cikkelyek) (Csernusné – Forintos 2000).

Irodalomjegyzék

1. Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet 1998. A nemzeti kisebbségek nyelvi jogai. Oslói ajánlások és értelmező megjegyzések. In: Csernusné Ortutay Katalin - Forintos Éva eds. 2000. Nyelvi jogok. Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó

1. Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet 1996. Hágai ajánlások a nemzeti kisebbségek oktatási jogaira vonatkozóan és értelmező megjegyzések. In: Csernusné Ortutay Katalin - Forintos Éva eds. 2000. Nyelvi jogok. Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó

2. Hollósi Gábor 2002. A kisebbségek oktatása az európai jogban. In: *Roma/cigány értelmiségiek iskolai karrierje.* Acta Paedagogica Debrecina.

Jegyzet

1. Ez a hivatalos elnevezés, bár egyetlen dokumentumról van szó, mely több ajánlást foglal magában az oktatásra vonatkozóan. Ezért a fogalmazásbeli nehézségek elkerülése végett (pl. a Hágai Ajánlás*ok* elősegíti, hogy…) a dokumentumra a továbbiakban egyes számban fogok hivatkozni (Hágai Ajánlás).

2. Magyar részről a szakértő bizottság tagja Szépe György nyelvészprofesszor volt.

Melléklet:

A nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló hágai ajánlások

A nemzetközi jogi dokumentumok szelleme

1) A nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek identitás-megőrzési joga teljes egészében csak úgy valósulhat meg, ha az oktatási folyamat során anyanyelvüket kellő mértékben elsajátíthatják. Ugyanakkor a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek felelőssége integrálódni a szélesebb társadalmi közösségbe a hivatalos nyelv kellő mértékű elsajátítása által.

2) Azon nemzetközi dokumentumok alkalmazása során, amelyek a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek számára jelentőséggel bírnak, az államoknak következetesen tartaniuk kell magukat az egyenlőség és a diszkrimináció-mentesség alapvető elveihez.

3) Szem előtt kell tartani, hogy a releváns nemzetközi kötelezettségek és feladatok az elfogadott standardok minimumát képezik. Szellemük és szándékuk ellen való lenne a kötelezettségek és feladatok szűkítő értelmezése.

Inézkedések és erőforrások

4) Az államoknak támogatólag kell megközelíteniük a kisebbségi oktatással kapcsolatos jogokat. Ahol ez szükséges, ott különleges intézkedéseket kell foganatosítani, hogy aktívan érvényesíthető legyen a kisebbségi nyelvű oktatási jog az állam számára rendelkezésre álló források maximumának felhasználásával, akár állami, akár nemzetközi segítséggel és együttműködéssel, különösen gazdasági és technikai téren.

Decentralizáció és részvétel

5) Az államoknak olyan feltételeket kell teremteniük, hogy a nemzeti kisebbségek reprezentatív szervezetei hatékonyan tudjanak közreműködni a kisebbségi oktatással kapcsolatos politika és programok fejlesztésében és végrehajtásában.

6) Az államoknak a kisebbségi oktatást illetően megfelelő jogkörrel kell felruházniuk a regionális és helyi hatóságokat, ezzel is elősegítve a kisebbségek részvételét a regionális és/vagy helyi szintű politika alakításának folyamatában.

7) Az államoknak olyan intézkedéseket kell hozniuk, melyek segítik a szülőket a helyi szintű oktatási rendszerbe való bekapcsolódásban, illetve választási lehetőségben, beleértve a kisebbségi nyelven történő oktatást is.

Köz- és magánintézmények

8) A nemzetközi joggal összhangban a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyeket - ahogy másokat is - megilleti az a jog, hogy az adott ország jogrendjének megfelelően saját oktatási intézményeket hozzon létre és tartson fenn. Ezek az intézmények kisebbségi nyelven oktató iskolák is lehetnek.

9) A nemzeti kisebbségekhez tartozó személyeknek adott a joguk saját oktatási intézményeik létrehozására és fenntartására; az államok nem hátráltathatják ennek a jognak a gyakorlását azáltal, hogy az ilyen intézmények alapításának, fenntartásának szabályozása során megterhelő és méltánytalan jogi, adminisztratív követelményeket támasztanak.

10) A kisebbségi nyelvű oktatási magánintézményeknek joguk van akadályoztatás és diszkrimináció nélkül saját finanszírozási lehetőségeket igénybe venni az állami költségvetésből, nemzetközi forrásokból és a magánszektorból.

Alap- és középfokú kisebbségi oktatás

11) A gyermek fejlődésében a nevelés első évei rendkívüli fontosak. A pedagógiai kutatások az iskoláskor előtti és az óvodáskorú gyermekek anyanyelven folyó nevelését javasolják. Ahol csak lehetséges, az államoknak meg kell teremteniük a feltételeket, hogy a szülők élhessenek ezzel a lehetőséggel.

12) A kutatások szerint az alapfokú oktatásban is az a legkedvezőbb, ha a tantárgyakat kisebbségi nyelven tanítják. A kisebbségi nyelvet iskolai tantárgyként, a tanterv szerves részeként kell oktatni. Az állam hivatalos nyelvét is közönséges iskolai tantárgyként kell oktatni; leginkább olyan – mindkét nyelvet ismerő – tanárokra bízni, akik jól ismerik a gyermekek kulturális és nyelvi hátterét. Az elemi oktatás vége felé néhány gyakorlati vagy nem elméleti tárgyat hivatalos nyelven kell tanítani. Ahol csak lehetséges, biztosítsanak az államok olyan körülményeket, hogy a szülők maguk élhessenek ezzel a lehetőséggel.

13) A középfokú oktatásban a tantárgyak döntő hányadát kisebbségi nyelven kell tanítani. A kisebbségi nyelvet iskolai tantárgyként, a tanterv szerves részeként kell oktatni. Az hivatalos nyelvet is közönséges iskolai tantárgyként kell oktatni; a legjobb olyan – mindkét nyelvet ismerő – tanárokra bízni, akik jól ismerik a gyermekek kulturális és nyelvi hátterét. Az oktatás e periódusában a hivatalos nyelven oktatott tantárgyak számát fokozatosan növelni kell. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy minél fokozatosabb a növelés, annál inkább szolgálja a gyermek javát.

14) Az alap- és középfokú kisebbségi nyelvű oktatás megvalósíthatósága nagymértékben attól függ, hogy vannak-e olyan tanárok, akik minden tantárgyukat anyanyelvükön tanultak. Ezért az államoknak - a kisebbségi nyelvű oktatás megfelelő lehetőségeinek biztosítására tett kötelezettségeiből fakadóan - vállalniuk kell, hogy adekvát körülményeket biztosítanak a megfelelő tanárképzés, és lehetőséget az ilyen képzésben való részesülés számára.

Kisebbségi oktatás a szakoktatásban

15) Kisebbségi nyelvű középfokú szakoktatást kell lehetővé tenni a szaktárgyak vonat-

kozásában, ha az adott nemzeti kisebbséghez tartozó személyek erre vonatkozó kérésüket kinyilvánították, ha igényüket demonstrálták, vagy ha létszámuk ezt igazolja.

16) Az anyanyelvű szakiskolák oktatási tantervét oly módon kell összeállítani, hogy az iskola elvégzése után a tanulók mind a hivatalos nyelven, mind a kisebbségi nyelven képesek legyenek szakmájuk gyakorlására.

Kisebbségi nyelvő felsőoktatás

17) A nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek számára biztosítani kell a saját nyelvű felsőoktatást, ha erre vonatkozó igényüket kinyilvánították, és ha ezt létszámuk igazolja. A kisebbségi nyelvű felsőoktatás legitim módon elérhetővé tehető a nemzeti kisebbségek számára a már létező oktatási struktúrákon belül, ha ez utóbbiak képesek megfelelő módon kielégíteni az adott kisebbség szükségleteit. A nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek maguk is kereshetik a saját felsőoktatási intézmények létrehozásának módjait és eszközeit.

18) Ha egy kisebbség a közelmúltban saját felsőoktatási intézményeket tartott fenn és működtetett, ezt a tényt a jövőbeni szabályozás rögzítésekor irányadónak kell tekinteni.

Tantervfejlesztés

19) Mivel az interkulturális oktatáshoz kapcsolódó nemzetközi dokumentumok a kisebbségi történelemnek, kultúrának és hagyományoknak fontosságot és értéket tulajdonítanak, az állami oktatási hatóságoknak biztosítani kell, hogy az általános és kötelező tanterv foglalja magába az adott állam nemzeti kisebbségeinek történelmét, kultúráját és hagyományait. A többség tagjainak az állam területén élő kisebbségek nyelveinek tanulására való bátorítása az államon belüli tolerancia és multikulturalitás megerősödéséhez.

20) A kisebbségi tanterv tartalmát az érintett kisebbségeket képviselő testületek aktív részvételével kell kialakítani.

21) Az államoknak szorgalmazniuk kell a kisebbségi nyelvű tantervfejlesztési és -ellenőrzési központok létrehozását. Ezeket a központokat a már létező intézményekhez lehetne csatolni, föltéve, ha ezek képesek arra, hogy előmozdítsák a tantervi célok megvalósítását.

Gabóda Béla,
a KMTF tanára

Magyar nyelvű óvodai oktatás a „végeken”

A nyelv addig él, míg használják azt. Sajnos a szovjet rendszer internacionalista iskolaprogramjának, illetve az egyre erőteljesebb eloroszosításnak (elukránosításnak) nagyon sok településen áldozatává vált a magyar nyelv. És nem csupán a „végeken”, nem csupán ott, ahol kisebbségben élnek a magyarok. Mivel az orosz (ukrán) osztályok mindig is bizonyos előnyöket élveztek - ők túlzsúfolt iskolákban is csak az első váltásban tanulhattak, mert számukra fárasztó lett volna a délutáni tanulás! (a magyar osztályban tanulóknál ez nem számított, nem volt mérvadó) - , illetve az őket oktatók is jobban elismerték, és ez anyagiakban is megnyilvánult (magyar anyanyelvű pedagógus ha orosz nyelvet tanított, nyelvpótlékot kapott egy idegen nyelv, ez esetben az anyanyelve, ismeretéért!) – természetesen egyre vonzóbbak lettek az orosz(ukrán) osztályok a színmagyar településeken is. Most ne ecseteljük ennek a tendenciának a hátrányait, ez külön dolgozat témája lehetne, mindenesetre azok, akik megtapasztalták ezt az oktatási formát, tudják: ha a szülők nem fordítottak külön figyelmet rá, akkor a magyar irodalom bizony ismeretlen maradt számukra, az orosz-ukrán irodalom meg távol állt tőlük; megtanultak *прибавить*, de nem tudtak összeadni, és egyre többen vásároltak *bulocskát*, *mászlot* stb. a *magazinban*, tanév végén *kanyikulára* mentek és sorolhatnánk a visszatetszőbbnél visszatetszőbb kifejezéseket.

A vegyes lakosú települések többségén pedig egyre inkább háttérbe szorult a magyar iskola, annak fenntartására kevesebbet költöttek, így szép lassan le is építették (lásd például a tiszaúj-laki magyar iskola).

A végeken élő magyarok anyanyelvhasználata meg mindinkább az otthon, illetve a templom falai közé szorult. A gyerek már ukrán iskolába járt, társaival ukránul beszélt, vegyes házasságokban már a családban is csak ukránul beszéltek, és szép lassan meghalt a magyar nyelv. De nyelvével a nemzet is meghal. Ezt a tendenciát tehát meg kell állítani, vissza kell fordítani, míg végérvényesen túl nem lépünk a 24. órán.

A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség az utóbbi években igen komoly munkát fejt ki a szórványban élő magyar oktatás fejlesztése érdekében. Sorra magyar osztályok, magyar óvodai csoportok nyílnak ott, ahol már csak igen ritkán hallik a magyar szó. Sajnos az ukrán állam nem igazán támogatja ezeket a kezdeményezéseket, sőt, sokszor minden lehetséges módon megpróbálja gátolni ezt a munkát. (Példa erre a huszti magyar iskola ügye.) Az óvodák többségét a Pedagógusszövetségen keresztül a magyar állam, illetve a helyi Karitász, vagy más egyházi szervezet segíti.

A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség által az Apáczai Közalapítványnál megpályázott és elnyert támogatásból ezúttal tizenhárom óvoda kapott jelentős segítséget. Ezen gyermekintézmények többsége ugyanis néhány évvel ezelőtt a semmiből alakult ki, és bizony igen szegényes a felszereltségük. A kőrösmezői gyermekintézményben például csupasz falak és padló várta az oda érkező diáklányokat, akik beindították a településen a magyar óvodai csoportot. Saját kezűleg készített játékokkal, szemléltetőkkel kezdték meg a munkát. Nagy volt hát az öröm, amikor ezeket a csodaszép játékokat átvehették a KMPSZ szórványprogramjáért felelős munkatársától, P. Punykó Máriától. Az óvónők természetesen mindenütt elsősorban a szemléltető eszközöknek, a fejlesztő játékoknak örültek. Néhány helyszínen mi is jelen voltunk az ajándékok átadásán. Hadd számoljunk be röviden élményeinkről, tapasztalatainkról.

Már elöljáróban el kell mondani, hogy mindenütt igen lelkes, munkájukat tisztességgel és felelősségteljes odaadással végző pedagógusokkal, dadákkal, kiszolgáló személyzettel találkoztunk. Mint egy békés nagy családban, olyan volt a hangulat a legtöbb helyen. Persze a körülmények korántsem azonosak. Ha valaki igazán szép, modern, jól felszerelt óvodát akar látni Kárpátalján, az keresse fel a bustyaházit. Tágas, meleg, világos szobák, hangulatos bútorokkal, vidám gyerekekkel. És mindenütt rend, tisztaság, és gyönyörű szobanövények teszik még barátságosabbá a gyermekintézményt. Ezt az óvodát éppúgy, mint az aknaszlatinai Szent Család óvodát is a técsői Karitász tartja fenn. Hogy a két óvoda felszereltségét mégsem lehet egy lapon említeni, az azzal is magyarázható, hogy nem azonos helyzetből indultak. (Igaz, nem is igazán kutattuk az okokat, miért vannak ekkora különbségek, de valószínűsíthető, hogy nem csupán a Karitász támogatja az előbbit.) Mindenesetre a Szent Család Óvodában emberi melegség fogad. A gyermekek amellett, hogy felszabadultan, önfeledten játszanak, igen elmélyülten tudnak imádkozni is. Bár eléggé zsúfoltak a he-

lyiségek (a hálóteremben csak oldalazva lehet elmenni az emeletes ágyacskák között), mégis itt minden arról tanúskodik, hogy az óvoda dolgozói Puliszka Éva vezetésével a gyermekek érdekeit tartják szem előtt. Ugyancsak családias, meleg hangulat uralkodott a nagybocskói Boldog Romzsa Tódor és a gyertyánligeti Szent Antal óvodákban is. Nagybocskón 2000-től Domonkos atya kezdeményezésére indult be a gyermekintézmény, illetve a magyar oktatás is. Jelenleg két csoportban (44 gyerek) két nyelven – ukránul és magyarul – foglalkoznak a gyerekekkel. Mint az itt dolgozó óvodai dolgozók elmondták, mindenképpen az a céljuk, hogy ismét minél többen használják a településen a magyar nyelvet, hisz őseik magyarok voltak azoknak is, akik már elfelejtették az anyanyelvüket.

Míg Nagybocskón állandóan mindent mindkét nyelven elmondanak, addig Gyertyánliget más módszerrel próbálkoznak a magyar nyelv oktatásával. Itt A Kárpátaljai Tanárképző Főiskola végzős diákja, Szabó Zita a délelőtt folyamán csak magyarul beszél a kicsinyekkel, míg délután már mindkét nyelven szólnak hozzájuk. Az eredményekről az óvónő maga számol be lapunkban.

Szívet-lelket gyönyörködtető volt a kőrösmezői látvány: mint egy meseház, olyan az itteni magyar óvoda-iskola épülete. És itt, a végeken - sok alföldi intézményt megszégyenítően – magyar nyelvű felirat jelzi, hol járunk. Mivel késő délután értünk el e távoli helyszínre, a takarosan felújított épületben már nem találunk gyerekeket. De a termek sok mindenről tanúskodnak: itt nagy-nagy szeretettel próbálják ismét megtanítani a gyerekekkel elődeik anyanyelvét. S az itt lakók elmondásaiból, meg a nyári Irka-táborokban tapasztaltakból ítélve elmondhatjuk: nem is kis sikerrel. Bízunk benne, hogy a KMPSZ és az Apáczai Alapítvány ajándékaival még hatékonyabb munkát fejtenek majd ki.

Nem véletlen, hogy utoljára hagytam az aknaszlati-nai állami óvoda bemutatását. Ez mintapéldája az ukrán állam hanyatlása következtében kialakult lehetetlen állapotoknak, amelyek az oktatási-nevelési gyermekintézményekben uralkodnak. Ahol az állami fenntartón kívül nincs más támogató, ott minden rohamosan közelít a végösszeomlás fel…

Az egykori szovjet megalománia torzszüleménye az itteni bányászmunkások gyermekei számára épített óvoda. Hatalmas területű, kétszintes épület (valamikor szép lehetett), amelyről „lespórolták" a tetőt. S mint a legtöbb hasonló jellegű, lapos tetejű építmény, mára ez is tönkrement: mindenütt befolyik, hullik a vakolat. És immáron két éve fűtés sincs az óvodában. Mint arról Paládi Anna óvodavezető beszámol, ennek köszönhetően a gyermeklétszám is drasztikusan csökkent. Mert a hálótermekbe, játékszobába beállított kis teljesítményű elektromos hősugárzók nem bírnak kellő hőmérsékletet biztosítani. Így aztán csak azok a gyerekek járnak télen óvodába, akik kénytelenek ilyen sanyarú körülmények között tölteni a nap nagy részét, merthogy a szüleik dolgoznak, a gyereket meg csak el kell helyezni valahol. S ha csak ilyen lehetőség van, akkor ide hozzák reggelente őket. Hogy aztán egész nap melegen felöltözködve játsszanak, ruhára húzott pizsamában bújjanak délben az ágyacskájukba. Közben látják: csepeg a plafon, pereg a vakolat, víz van a padlón… De többségük ugyanezt látja otthon is, mondják az óvoda munkatársai. Ugyanis a környező panellakásokban sincs fűtés. Van, ahol a függöny a falhoz fagyott télen, s ha le akarták szedni, az eltört…

– Az óvodát 1985-ben építették. Akkor 12 csoport is volt, külön a magyar gyerekek is több csoportnyian voltak mondja Paládi Anna. Mára csupán négy csoporttal – 1 magyar – működik az óvoda. És télen még kevesebben vannak – összesen egy csoportnyi -, hisz ilyen körülmények közé nem szívesen hozzák a szülők a gyermeküket. Sajnos a tető miatt lassan teljesen tönkre megy az épület. Bármennyire igyekszünk szépíteni a termeket, hogy a gyermekek jól érezzék magukat itt, a hideg ellen semmit nem tehetünk.

Körbejárva az óvoda épületét, azt tapasztaljuk, hogy egykoron szebb napokat élt meg ez az intézmény. És még most sem adták fel a dolgozók, a semmiből teremtenek valamit. A közösségi termek, a játékszobák kellemesek (lennének, ha meleg lenne), saját kezűleg készített festmények, applikációk díszítik mindenütt a falat. Még kis múzeumuk is van, ahol kipróbálhatják, hogyan kell vizet húzni a kerekes kútból, az egykori népviseleti ruhákat fel is vehetik, megismerkedhetnek őseik használati eszközeivel stb. Ezeket a tárgyakat nem csak nézegetik a gyerekek, de nagy szeretettel játszanak is azokkal. A hatalmas udvaron fából készült játékok, gondosan lefestve, rendben tartva.

Benéztünk a hálószobába. Az ágyakban az edzettebbek éppen alusznak, nyakig betakarózva. Itt is csupán egy elektromos hősugárzó teszi úgy ahogy elviselhetővé a hőmérsékletet. Az óvónők, dadusok ügyelnek is arra, nehogy valaki lerúgja magáról a takarót alvás közben!

És bizony a fenntartó nem kényezteti el a dolgozókat fizetéssel: itt ma is jelentős a felhalmozott bérhátralék. Az óvoda dolgozói lényegében egy fél éve nem kaptak fizetést, azt leginkább élelemben *számfejtik* számukra. Bővítésre, felszerelésre, játékokra évek óta nem telik. Így hát a KMPSZ és az Apáczai Közalapítvány ajándékaira itt is igen nagy szükség volt.

Marton Erzsébet

A magyar oktatás úttörői a szórványban

Ahány anyanyelvi szóra váró gyermek: jövőnknek megannyi lámpása a meglódult időben. **(Sütő András)**

Hányszor hiányoljuk a fiatalok életéből saját valamikori lelkesültségünket, hivatástudatunkat, világmegváltó terveinket; azt a semmi máshoz nem hasonlítható lobogást és ragyogást, ami az ifjúkor sajátja s varázsa?! S hányszor kényszerülünk rezignáltan legyinteni: Ma nem divat lelkesedni, nemes dolgokért égni, s ha nem akarunk értetlen tekintetekkel találkozni, mindezt ne is kérjük számon...

Nos, minderre rácáfolnak azok a fiatalok, akik a „végeken" dolgoznak. Idegen környezetben, esetenként több mint 200 kilométerre az otthonuktól óvodákat, iskolákat nyitnak, „történelmet írnak".

Nem legyint többé, aki látta ezeket a lányokat – főiskolánk végzőseit – a szórványvidék iskoláiban az elsősökkel, óvodásokkal, aki látta, hogyan teremtenek az iskolán kívül is magyar közösséget ezek a fiatalok, s hallgatta, amint egymás szavába vágva mesélnek élményeikről, sikereikről és kudarcaikról. Önkéntelenül is Sütő András fenti szavaira gondol, aki hallotta énekelni a szolyvai, rahói, kőrösmezői, gyertyánligeti gyerekeket, aki beszélt az unokáját magyar óvodába, iskolába kísérő nagymamával...

Én láttam és hallgattam őket...

P. Punykó Mária

Szabó Zita (Mezővári), a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola diákja Gyertyánligeten kezdte meg a magyar óvodai nevelést:

– Gyertyánligeten 2000-ben nyitották meg a magyar óvodát, amit az egyház támogat. Az óvodában két csoport működik, a kiscsoport és a nagycsoport.

Egy kutatás céljából kerültem ide Gyertyánligetre, ahol óvónői munkát végzek. Szeptemberben felvételt nyertem a Kárpátaljai Magyar Szakkollégium által meghirdetett kutatói ösztöndíjra. Kutatásom célja a kétnyelvű ukrán-magyar közegben élő gyerekek magyar szókincsfejlesztése. A szeptemberi, októberi hónapban feldolgoztam a kutatásom elméleti részét. Áttanulmányoztam az ehhez kapcsolódó módszereket.

A novemberi hónapban felutaztam Gyertyánligetre, az óvodába, ahol kezdetét vette kutatásom gyakorlati része. A kiscsoportba 22 gyerek jár, a nagyba pedig 24. A munkámat a nagycsoportban kezdtem, ahol a huszonnégy gyerekből öten tudják a nyelvet anyanyelvi szinten, a többiek vagy semmit, vagy nagyon keveset értenek a magyar nyelvből. Az óvodai foglalkozásaimat reggel hét órától déli tizenkettőig végzem. Ez idő alatt csak és kizárólag magyarul beszélek a gyerekekkel. A gyerekek természetesen rögtön nem értették meg és nem tudtak válaszolni nekem, de sok tárgyismertetés után már sejtették, hogy miről van szó. A gyerekek ugyanolyanok, mint bárhol a világon, minden a neveléstől és a külső környezet hatásának mértékétől függ. Amikor idejöttem a gyerekek nem ismertek, nem tudtak velem beszélni és gyakran, ha kérdeztem valamit mosolyogtak vagy bólogattak, abban a reményben élve, hogy ez a jó válasz.

A helyzet pozitívan változott, a munka meghozta eredményét, mert az a gyerek, aki egyáltalán nem beszélt magyarul azt mondta nekem:

– Zita néni, gyere ide!

Ettől úgy meglepődtem, hogy hirtelen nem is tudtam reagálni a felszólításra és egyszerre voltam boldog is, ezért odamentem a gyerekhez és megpusziltam.

November óta rengeteg dalt, verset, játékot ismertettem meg velük, ami szintén segíti a magyar szókincsük fejlődését. Most már gyakrabban és bátrabban válaszolnak, beszélnek magyarul, nagy sikerélményük van, amikor felismerik a magyar szót és tudják, hogy mit akarok tőlük. Szükség van itt magyar ajkú óvónőre és az idén végzők közül, aki a diploma átvétele után szeretne munkát kapni, akkor jöjjön ide és nevelje itt a gyerekeket, mert amellett, hogy dolgozik, és gyerekekkel foglalkozik rengeteg sikerélménye lesz, ami által magasabbra teheti a mércét. A gyerekek mindig segítenek.

Dávid Ivett és Nagy Marianna (Zápszony), a KMTF hallgatói Kőrösmezőn teremtették meg a magyar óvoda alapjait:

– Mi Kőrösmezőre 2002. november elején érkeztünk, és nekünk jutott a megtisztelő feladat: elsőkként kezdhettük meg a munkát magyar nyelven a Manó óvodában. Az óvoda az elemi iskolával közös épületben kapott helyet. Sajnos itt még alvási lehetőség nincs, és ebédelni is az iskolába járunk.

Amikor ide érkeztünk, a csupasz padló és a fehér fal várt bennünket. Így elsődleges feladatunk volt a dekoráció elkészítése, hogy minél otthonosabbá, barátságosabbá tegyük a szobát a gyermekek számára. Ehhez kartondobozokból készítettünk kuckókat, mesefigurákat applikáltunk az ablakra, a falakra. Itt mi nevelők és dadusok is vagyunk egy személyben. A gyerekek közül csupán ketten tudnak folyékonyan beszélni magyarul, öten megértik a hallott szöveget és csekély passzív szókinccsel rendelkeznek, a többiek pedig szinte semmit nem tudnak magyarul. Viszont azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek szívesen ismétlik a magyar szavakat, mondatokat, szívesen tanulják a magyar verseket, dalokat, de spontán megnyilvánulásuk inkább ukrán nyelven történik. Mindamellett az eltelt pár hónap alatt nagyon sokat tanultak. Az együtt töltött rövid időszak alatt számtalan dalocskára, mondókára, énekes népi játékra tanítottuk meg a gyerekeket, és karácsonykor már magyarul szerepeltek. A szülők, nagyszülők egyébként nagy szeretettel fogadtak bennünket, s úgy érezzük, szurkol nekünk az egész magyar közösség. Ez erőt ad, ha néha elcsüggedünk.

Gondolatok egy hétvégi iskola kapcsán

A templom és iskola – megmaradásunk mentsvára

A kisebbségben élő magyarság megmaradásának mentsvára: egyháza és iskolája. Ha az egyik hiányzik, menthetetlen a beolvadás. Iskola nélkül az egyház kerül végveszélybe, hívei elfogynak. Amíg lelkészeink magyarul hirdetik az igét, gyermekeink anyanyelvükön imádkoznak, iskoláinkban magyarul oktatunk: a nemzetet élteti szelleme, nyelve, mit tovább ad a következő nemzedéknek. Ott, ahol – ideológiai akadályok miatt – magyar nyelven lehetetlenné vált az igehirdetés, ma már nem hallani magyar szót. 1941-ben - a római katolikus egyház anyanyelvünkön hirdette az igét – Nagybereznán még 1214, Perecsenyben 1328, Fenyvesligeten 832, Gyertyánligeten 670 volt a magyarok száma. Ahol a katolikus egyházban magyarul szólt Isten igéje, ott fennmaradt a magyar szó.

A magyarság léte és művelődése legnagyobb mértékben az iskolától függ. Iskoláink fő feladata: a magyar kultúra terjesztése, magyarságismeret erősítése; az általános műveltséghez való ismeretek közvetítése; a keresztyén értékek átadása. Ezekből az elgondolásokból karoltuk fel a nagybakosi szülők kezdeményezését: megszerveztük az anyanyelvi oktatást. A református egyház, annak lelkésze, Sütő László és Horkay László püspök volt a kezdeményezője a vasárnapi iskola megnyitásának. Ügyünket támogatja Károlyi Lajos római katolikus lelkész is.

A múlt

Az egykori Lónyay-birtokon – amely a trianoni békediktátum után Csehszlovákiához került – 11 kisebb-nagyobb tanya volt. 1927-ben a cseh állam földreform címén (elvettek minden külföldi birtokot 250 holdon felül) 75 legionista családot telepítettek ide. Így jött létre Szvoboda. A cseh házakba az első világháború vitézeit telepítik be a csehek távozása után. A falu neve Horthy-falva lesz. Megépül az ONCsA. 1945-ben aztán - egy újabb történelmi fordulat következtében – a magyarokat telepítik ki… (Nagy- és Kisbakosnak jelenleg 941 lakosa van, ebből 650 a magyarok száma.)

1945 – 1974 között a településnek magyar elemi iskolája volt. Tanítói: Aszalay Sándor és Ljasko András. Eleinte két osztály működik, majd csak egy. Aszalay Sándor Magyarországra távozása után fokozatosan elsorvasztották a magyar oktatást, mondván: magyarul úgyis megtanul a gyerek, az a fontos, hogy ukránul tudjon, mert akkor jobban boldogul. Az idők folyamán viszont a szülők rájöttek: így egyik nyelvet sem tanulja becsületesen gyermekük, sőt kizárják őket mindennemű anyanyelvi oktatásból (szakiskola, tanító- és felcserképző, magyar főiskola), évek óta senki nem került be magyar szak- és felsőfokú oktatásba; szókincsük szegényes, nem ismerik a magyar kultúrát; Nagybakosnak nincs magyar intelligenciája, nincs magyar polgársága.

De a szellemi tespedést végül is felváltja a tenni akarás. A kis közösség 1997-ben római katolikus és református templomot épít. 2000 szeptemberében egy osztállyal megnyílik a Református és Római Katolikus Hétvégi Magyar Iskola, majd később két összevont (1.–2. és 3.–4.) osztállyal működik. A 2001/2002-es tanévben már három osztályban tanulnak a gyerekek. Tanítóik: Demjén Ilona, Demjén Orsolya, Bagu Balázs. A következő tantárgyakat oktatjuk: magyar olvasás, magyar nyelv, beszédértelem, hittan, néprajz. A 2001/2002-es tanévben a Nagybakosi Ukrán Középiskola 102 tanulója közül 52-en látogatják a hétvégi iskolát.

A jelen

2000. szeptember 1-én kezdődik a magyar iskola szervezése, s szeptember 15-én egy osztállyal – 16 tanuló - megkezdődik az oktatás. Egy hónap múlva a tanulók száma meghaladja a 30-at. Felmerül az igény egy újabb osztály megnyitására. Ekkor Majnek Antal püspök úr siet a segítségünkre. Így alakulnak az újabb osztályok: az I.-II. osztályban 16 tanulóval (Demjén Ilona tanítja), a III.-IV. osztályban 17 tanulóval (Demjén Orsolya). A 33 gyerek közül négy kivételével mind magyar anyanyelvű. Az iskola fenntartója a két egyház, ezt pedig a nevével is jelezni kívántuk: Nagybakosi Református és Római Katolikus Hétvégi Magyar Iskola.

A következő tanévben már három osztály indult. Az V.–VI.-VII. osztályosokat jómagam (Bagu Balázs) oktatta. (Ebben az évben az Illyés Közalapítvány támogatta a hétvégi iskola működését.) A következő tantárgyakat tanítottuk: magyar nyelv és olvasás, beszédértelem, néprajz, hittan. Legfontosabb feladatunknak tekintettük, hogy tökéletesítsük a gyerekek anyanyelvi tudását. Ezek a gyerekek elég jól beszélik az anyanyelvüket, persze itt-ott belekevernek ukrán szavakat, kifejezéseket is. Pl. Add ide a karandast (ceruzát), Lesz peremena (szünet). Néha nem az első szótagra teszik a hangsúlyt, hanem a szó végét "felcsapják". Azon szorgoskodtunk, hogy ne csak írni, olvasni tanítsuk meg a gyerekeket, hanem megismerjék népdalainkat, néptáncainkat, népi játékainkat, népszokásainkat. Meglepő volt az első felmérés: 54 gyerekből csak egy ismert több (öt) népdalt. Csupán kettőnek volt otthon a Biblián kívül más könyve magyar nyelven.

Röviden nézzük, milyen eredményeket értünk el.

Az 1.-2. osztályban (Demjén Ilona) 17-en kezdték meg a tanulást, ebből 4 előkészítős, 6 elsős, 7 másodikos gyerek. (Nagy- és Kisbakosban nincs óvoda, ezért vállaltuk fel az előkészítősök oktatását, pontosabban "szoktatását" is.) Az első osztályosok az állami tanterv szerint tanultak, s a tananyagot mindenki elsajátította. A másodikosok közül minden gyerek jól ír és olvas, nagyon sok verset tanultak. Sajnos nincs könyvtárunk, s a gyerekeknek otthon sincsenek magyar könyveik. Persze nem csak írni, olvasni tanítottuk őket, hisz éppoly fontos az embernevelés is.

A III.-IV. osztályt 17-en kezdték (Demjén Orsolya). Mivel azelőtt nem tanultak magyarul, ezért az első osztályosok tantervével kezdtünk. Fő feladatunk az írás, olvasás tökéletesítése volt. Olvasásban nagyot léptünk előre: 6 gyerek folyékonyan olvas, 11 elfogadhatóan. A helyesírás nehezebb diónak bizonyult,

különösen a ty, gy betűk, a hosszú magánhangzók használata. A szótagolás nem kis gondot okozott, zavarták a tanulókat a már elsajátított ukrán elválasztási szabályok. A beszédértelem órákon meséket dolgoztunk fel, tartalmat mondtunk, ismerkedtünk a szóbeli fogalmazás alapelemeivel. A gyerekek körében igencsak közkedvelt óra volt a néprajz.

A felső tagozatosak oktatása külön kihívást jelentett számunkra. Itt az V.-VI.-VII. osztályos tanulók birkóztak az írás, olvasás tudományával (Bagu Balázs tanár). A tanévet 25-en kezdték és 20-an fejezték be (17 magyar és 3 ukrán nemzetiségű). Itt volt a legnagyobb lemorzsolódás, hisz nagy volt az iram is. Az ABC-vel kezdtük és befejeztük a 4. osztályos tananyaggal. Hat gyerekkel az írás, olvasás alapjaival kezdtük. A tananyagot hatan kiválóan sajátították el, bármely magyar iskolában megállnák a helyüket. Ez a korosztály is a néprajz órákat kedvelte leginkább. Meggyőződésem: ha eredményt akarunk elérni az anyanyelvi oktatásban, élni kell ezzel a lehetőséggel. Jobb lesz a kiejtés, játszva tanulják anyanyelvünket.

Az V.-VI.-VII. osztályosok közül négyen az első osztály anyagát, hárman a második osztály, hárman a harmadik osztály, tízen a negyedik osztály anyagát sajátították el.

Külön kell szólnunk a hitoktatásról. Nagyszerűen beilleszkedett elképzeléseinkbe. Külön csoportban foglalkoztak a reformátusok (Bálint Zsuzsa) és a katolikusok Szanyi Veronika). A hitoktatók segítettek a műsorok összeállításában, s ha úgy adódott, a kollégákat is helyettesítették.

Mindenképpen sikerként könyvelhetjük el, hogy 28 év után tavaly újra magyar osztály indult Nagybakosban, magyar elemi iskola alakult, újra magyar szó hangzott el a tanévnyitón. Háromszor kezdeményezték a szülők a magyar iskola megnyitását, míg végül is sikerült. Az áldozatos munka meghozta gyümölcsét. 2002 februárjában a szülők a hivatalos szervekhez fordulnak: magyar első és második osztály megnyitását kérik. Hosszú huzavona után végül is a szülők érvei hatottak. Miután a hétvégi iskola elsősei augusztus végén sikeresen "vizsgáztak", a második osztályba léphettek. A járási oktatási osztály vezetése pozitívan bírálta el a szülők kérvényeit, így Nagybakosban három tanulóval megnyílt az első, öt tanulóval pedig a második (magyar) osztály. Tanítónőjük, Dóka Marianna. De beindult az oktatás a hétvégi iskolában is.

Persze vannak gondjaink is. Az Illyés Közalapítvány alkuratóriuma támogatta a nagybakosi hétvégi iskolának pályázatát, de azóta sem született eredmény. Vajon meddig tudja a két egyház támogatni a hétvégi iskola fenntartását? Kár lenne, hogy a befektetett munka kárba vesszen…

Abban, hogy végre Nagybakosban megnyitotta kapuit a magyar tannyelvű elemi iskola, igen nagy szerepet játszott a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, hisz megalakulása óta elsődleges céljának tartja a kárpátaljai magyar oktatási hálózat kiépítését, a szórványban élők anyanyelvi oktatásának megszervezését, fejlesztését. És igen sokat köszönhetünk azoknak a lelkes pedagógusoknak, szülőknek, akik minden nehézséget legyőzve megvalósították álmukat.

Bagu Balázs

IV. A beszédkészség fejlesztésének rendszere az 1 (5) - 8 (12) osztályokban

Közismert, hogy a magyar tannyelvű iskolák végzőseinek ukrán nyelvű szóbeli és írásbeli beszédkészsége nem kielégítő.

A hibátlan beszédkészség és fogalmazás, a helyes és biztos fordítás a társadalmi életben való részvétel előfeltétele, az általános műveltség bizonyítéka. Ezen kívül az idegen nyelvű beszéd megértése, a hallottak vagy elolvasottak megismétlése, az emberekkel való társalgás a szakmák többségében elengedhetetlen feltétele a munkával kapcsolatos kötelezettségek teljesítésének.

A Beregszászi Magyar Gimnáziumban az ukrán nyelv elsajátítása az egész oktató-nevelő munka alapját képezi. Ismerete lehetővé teszi tanulóink számára, hogy úgy szóban, mint írásban ki tudják fejezni gondolataikat, ami tanulásuk sikerességének alapját képezi. Az ukrán nyelv alkalmazásának képessége a sokoldalúan fejlett jellem kialakulásának előfeltétele.

Gimnáziumunkban az ukrán nyelv oktatási programjában az órák jelentős részét a beszédkészség fejlesztésére fordítjuk, ami annyit jelent, hogy az ukrán nyelv elsajátítására kijelölt 68 órából harmincat ennek szentelünk.

A kommunikációs készség és gyakorlat sikeres kialakítása az ukrán nyelv órákon csak rendszeres és célirányos munkával, az oktatás ezen aspektusa iránti állandó figyelem révén érhető el. A magyar tannyelvű iskolák 8-9. osztályai számára kiadott ukrán nyelvtankönyvben (szerzői: N. Hujvanyuk, P. Csucska), valamint az 5-11. osztályok számára készült ukrán nyelvtankönyvben (szerzője O. Beljajev) ajánlott órarendszer, az azokban megtalálható gyakorlatok és példák a beszédkészség fejlesztésének csak egy lehetséges változatát képezik. Felépítésük alapját az alábbi főbb elvek képezik:

1) az 1-4. osztályokban szerzett tudás és gyakorlati ismeretek figyelembe vétele, ami lehetővé teszi, hogy a tanulókkal folytatott alkotó munkában következetesek legyünk, a már elsajátított ismeretekre építsünk;

2) a felsőbb osztályos tanulók korának figyelembe vétele;

3) a beszédkészség rendszeressége és sokrétűsége, ami fokozza a tanulók érdeklődését, előirányozza a mindennapi életben szükséges kommunikatív tudás és gyakorlati ismeretek tökéletesítését;

4) a szóbeli és írásbeli készség figyelembe vétele különböző típusú kifejezések megalkotásánál;

5) a tartalom és nyelvi kifejezésének a társalgási helyzettől való függősége;

6) a tantárgyak közötti kapcsolatok figyelembe vétele.

A tanterv és a feladatok kidolgozásánál a tanulók elé kommunikatív feladatok megoldását kell célul tűzni.

Az ukrán nyelv érvényben lévő tanterve, többek között annak a beszédkészség fejlesztésére vonatkozó része, kijelöli azokat a feladatokat, melyek megoldása során kialakul és tökéletesedik a tanulók azon kommunikatív képessége, hogy megértsék az élő és írott nyelvet, megtanulják alkalmazni a hallottakat és olvasottakat, új szövegeket alkossanak (szóban és írásban), különböző típusú, stílusú, tartalmú monológ kifejezéseket képezzenek, figyelembe véve közben a társalgás különböző feltételeit, részt vegyenek párbeszédben, ellenőrizzék beszédkészségük eredményeit (módosítsák szóbeli kifejezéseiket, figyelembe véve társalgó partnereik reakcióit), tökéletesítsék a leírt szöveget, az ukrán beszéd etikai normáihoz tartsák magukat.

Közismert, hogy a kommunikatív készség és a gyakorlati ismeretek kialakulása hosszan tartó és nagyon bonyolult folyamat, ami arra kötelezi a tanárokat, hogy tökéletesen ismerjék a beszédkészség fejlesztésének elméleti alapjait, hatékonyan alkalmazzák annak módszereit, a példák és feladatok rendszerét, melyek együttesen az oktatás hatékonyságának fontos előfeltételeit képezik. Az említett tankönyvekben - Ukrán nyelv a magyar tannyelvű iskolák 8-9-10-11.számára, szerzők N.V. Hujvanyuk, P.P. Csucska, N.D. Babics (Lviv, „Szvit" Kiadó, 1999), valamint O.M. Beljajev Anyanyelv című tankönyve az ukrán és orosz tannyelvű iskolák 10-11. osztályai számára (Kijev, „Oszvita" Kiadó, 1996), az azokban ajánlott gyakorlatok és feladatok a célirányosság elvén alapszanak. A soron következő gyakorlatok és feladatok mindig a már megszerzett ismeretekre támaszkodnak, új ismeretekkel gyarapítják a tanulókat, olyan következetességen alapszanak, amely előirányozza a szöveg- és beszédstílusok, típusok ismeretét, a társalgási helyzet figyelembe vételét, a nyelvi egységek elsajátításának differenciáltságát és amely a kommunikatív készség kialakításának életfontosságú szükségletéből indul ki a beszédkészség valamennyi formájában (hallgatás, olvasás, beszéd, írás).

A beszédkészség kialakítására irányuló feladatok megoldása receptív, reproduktív és produktív munkát követel a tanulóktól, ennek megfelelően annak következő változatait kell figyelembe venni:

a **receptív** tevékenységhez tartoznak azok az általános nyelv- és stílusgyakorlatok, melyek megkövetelik a diákoktól, hogy megértsék, tudatosítsák és rögzítsék emlékezetükben a kapott információkat, a nyelvi kifejező eszközök vagy szövegek bizonyos szempontú jellemző tulajdonságait, csoportosítani tudják a nyelvi jelenségeket

bizonyos jellemző szempontokból kiindulva, értékelni és elemezni tudják a nyelvi eszközöket, képesek legyenek megtalálni azokat a pongyolaságokat, amelyek nem felelnek meg az adott szöveg stílusának;

a **reproduktív** gyakorlatok a tanulók azon készségén alapszanak, hogy képesek legyenek felidézni megszerzett ismereteket, ki tudják választani bizonyos szempontokból a szükséges nyelvi eszközöket, képesek legyenek bizonyos tartalom alapján mondatokat alkotni, válaszolni a feltett kérdésekre, elmondani részletesen vagy röviden a megismert szöveg tartalmát;

a **produktív** gyakorlatok megkövetelik a tanulóktól, hogy alkotó módon alkalmazzák ismereteiket, fel tudják használni azokat új helyzetekben, elsajátítsák azokat az eszközöket, melyek segítségével képesek átalakítani és szerkeszteni a szövegeket, különböző stílusú, típusú és tartalmú dolgozatokat írni.

A tankönyvekben található gyakorlatok rendszere megköveteli az ukrán nyelv oktatásához való kommunikatív-tevékeny, funkcionális-szituációs és stilisztikai hozzáállást, melyek alapjában változtatják meg az oktatás módszereit és gyakorlatát. Ezzel kapcsolatban nagy jelentősége van a kapcsolódó kifejezések modellezésének, amely különböző szituációs gyakorlatokban ölt testet, olyan gyakorlatokban, amelyekben a tartalom és annak nyelvi kifejezése az adott nyelvi szituációtól függ. Az ilyen gyakorlatok fejlesztik a tanulók azon készségét, hogy szabadon és alkotó módon alkalmazzák lexikai és nyelvtani tudásukat, megtanítják őket társalogni természetes kommunikatív feltételek között, fegyelmezik gondolkodásukat, fejlesztik nyelvérzéküket, megtanítják őket arra, hogy alkotó módon használják a nyelvet, kiválasszák több lehetőség közül azokat a nyelvi eszközöket, amelyek a legmegfelelőbbek az adott feltételek között. A szituációs gyakorlatoknak nevelő hatásuk is van, alkalmazásuk elősegíti a tanulók beszédkultúrájának növelését.

Különösen fontos szerepet játszik a tanulók kommunikatív-nyelvi képességeinek és gyakorlatának fejlesztésében az idegen és saját kifejezések elemzése, azok tökéletesítése. Ennek a munkának az a legfőbb célja, hogy kifejlesszük bennük annak szükségességét, hogy a szövegek legoptimálisabb minőségére törekedjenek, mivel a szöveg, a beszédtökéletesítés elsajátításának képességétől függ elsősorban a különböző fajtájú monológ kifejezések - felszólalások, előadások, újságcikkek, stb. - hatékonysága. Közben figyelembe kell venni azt is, hogy a szöveg nem különböző konstrukciójú mondatok összessége, hanem azok szerkezeti egysége, ezért a diákok figyelmének középpontjába kell állítani:

a) a szöveg strukturális-kompozíciós alapjait;

b) a nyelvi eszközök megtanulásának konstruktív módjait;

c) azokat az összetevőket, amelyek meghatározzák ezeknek az eszközöknek a kiválasztását (a beszéd típusának, stílusának, zsánerének és a beszélgetés körülményeinek figyelembe vételével).

A felső osztályosok kommunikatív képességei kialakításának és tökéletesítésének módját azon különböző zsánerű kifejezések képezik, melyek elsajátítására szükség van a gimnáziumi tanulás, a munkatevékenység mindennapos gyakorlata és egyszerűen az emberekkel való eszmecsere folyamán. A zsánerek meghatározására azok jegyzékét a korábbi tantervben a módszertani irodalom, a magyar nyelvtan és más tantárgyú tankönyvek tanulmányozása, az órák és a tapasztalatok elemzése alapján állították össze. A jegyzék pontosítása céljából szociológiai felméréseket végeztek a felső (6 (10) - 7 (11) - 8 (12) osztályos gimnáziumi tanulók, illetve a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola diákjai között, többek között megkérdezték őket, milyen típusú kifejezéseket kell nekik alkotni gimnáziumi, főiskolai tanulmányaik során. A felmérés eredményeit a következő táblázat tartalmazza (a típusokat általánosan elfogadott nevükön tüntettük fel):

A kifejezési zsánerek	Foiskolai hallgatók (%)	Felso osztályos tanulók (%)
Referátum	92,5	44.7
Tudományos cikk, tankönyv jegyzete	100,0	61,2
Tézisek	90,1	39,7
Eloadás	80,1	37,6
Közlemény szaktantárgyi körben kísérletek elvégzéséről		
Felszólalás szemináriumon, gyulésen, fakultatív foglalkozáson	55,6	69,2
Szakdolgozat	55,6	69,2
Vélemény elhangzott felszólalásról (eloadásról), az osztálytárs feleletérol	100,0	-
Tudományos cikkek alapos ismertetése	82,5	57,2
Részletes felelet órán (vizsgán)	52,3	-
	100,0	100,0

A itt közölt típusok jegyzékétől való eltérések oka abban rejlik, hogy senki a megkérdezettek közül nem nevezte meg azt az előadásjegyzetet, amelyet széleskörűen használnak mind a főiskolai diákok, mind pedig azok, akik abból a célból tanulnak, hogy bővítsék szakmai ismereteiket vagy pedig tudományos-népszerű és publicisztikai tárgyú előadásokat hallgathassanak olyan témákra, amelyek érdeklődésre tarthatnak számot az emberek körében szakmai érdeklődési körükön túl is.

Vagyis a beszédkészség fejlesztését célzó órák rendszerét a gimnáziumban elsősorban olyan zsánerek elsajátításának kell alárendelni, mint szóbeli közléseknél - részletes felelet órán (vizsgán); felszólalás gyűléseken, szemináriumokon; tanult tantárgyakkal kapcsolatos témákról tartott előadás elkészítése tudományos-népszerű irodalom felhasználásával; felszólalás vita során, beszámoló az elvégzett munkáról, az írásbeli közlések terén pedig - vélemény művészeti alkotásokról; újság részére írt erkölcsi-etikai és társadalmi témájú cikkek; tematikus jegyzetek összeállítása cikkekből, könyvekből; tézisek, jegyzetek hallott vagy olvasott közleményekből; a tanult tantárgyakkal kapcsolatos referátumok; jegyzőkönyvek, önéletrajzok, kérvények, meghatalmazások megfogalmazása.

A felső osztályosok beszédkészségének fejlesztésére irányuló, az ukrán nyelv órákon végzett rendszeres és célirányos munkát tehát úgy kell végezni, hogy az jelentős mértékben hozzájáruljon a magyar tannyelvű iskolák végzősei általános, szociálisan aktív személyiségének kialakításához, hiszen erre szükségük lesz akkor, amikor tovább folytatják majd tanulmányaikat Ukrajna egyetemein, főiskoláin.

Margitics Katalin,
a Beregszászi Magyar Gimnázium és a KMTF tanára

A pedagógusképzés, továbbképzés hatása az alapfokú nevelés kezdő szakaszára

A téma kifejtése és bemutatása a pedagógiai gyakorlatra utal, s igaznak véljük Kiss Árpád megfogalmazását, miszerint: az igazi pedagógia a gyakorlat, ami ezután következik, az ezt egészíti ki.

Aktuálisnak érezzük a címben jelzett gondolatokat, hiszen új kihívások jelennek meg az oktatáspolitikában, nevezetesen: a globalizáció, a kulcskompetenciák fejlesztése, a professzionalizáció a szakmai munkában, az integrált segítő programok kidolgozása, vagy a kistérségi együttműködés támogatása. De érezzük azt a jelenséget is, hogy a megszerzett tudás inflálódik, az élethosszig tartó tanulás kényszerűvé válik, tapasztaljuk a tanulók motiválatlanságát és a tanulók tanácstalanságát, látjuk a feljövőben lévő műveltségterületeket: a kommunikációt, a polgári ismereteket és a gazdálkodást, s mellette ott vannak a szökésben lévő tudásterületek is, a nyelv és az informatika. Figyelemreméltónak tartjuk azt is, hogy az ami az iskolán kívül történik, az jelentős.

A téma elemzésénél az iskola jövőjét is megjelenítjük, hiszen előtérbe kerülnek a tantervi kérdések és a tartalmi felelősség, az iskolát közösségi központnak tekintjük, s az is bizonyított, hogy a tanulásszervező iskola innovatív és hatékony. Szembetűnik a tanulás környezetének válsága is: a tanulás többféle helyen történik, fontossá válik a tanulási helyeztek szerepe is, a tanulás hálózatban és csoportban játszódik, s előtérbe kerül a csoportteljesítmény. A téma időszerűségét erősíti a tudás és a kompetenciák összefüggése, valamint a pedagógia és a hermeneutika kapcsolata is.

A mai tanítóképzésre az jellemző, hogy a kimenet oldaláról szabályoz, az elmélet - gyakorlat arányait meghatározza, s azok a változások jellemzik, hogy kibővül a tanítási szakképesítés, megerősödik az integrált képzés jellege (egységben szemlélik a korosztály nevelési - oktatási sajátosságait), s meghosszabbodik a tanítóképzésre fordítandó idő.

Tartalmi jellemzői: a gyakorlatra orientált képzés, a műveltségterületi képzés, a pedagógiai - pszichológiai, tantárgy pedagógiai tárgyak hangsúlyozott szerepe.

A tanítói felkészítésben jelentős szerepet kap a kezdő szakasz funkcióinak erősítése, így arra a kérdésre keresi a választ, ki vagyok én? - az önismeret fejlesztése, a tanulók szeretet és biztonság igényének realizálása, a képességek fejlesztése. s ezen belül is mindig azt fejlesztjük ami van, s nem azt, ami nincs. Pozitívumukra építünk a tanulók személyiségében, a versenyt az önmagához való fejlődéshez alkalmazzuk, s törekszünk arra, hogy mindig legyen egy tanár a tanulók számára, aki elérhető. Ebben az életkori szakaszban döntő az a klíma, amit Rogers fogalmaz meg: az őszinteség, a valódiság, az elfogadás, a gondolkodás, a megbecsülés, az empatikus megértés. Pedagógiai alapelveinkben, érvényesül a beavatás pedagógiája, a közösségi élmények szerepe, az alkura és együttműködésre épülő magatartás, az előnyszabály elve.

A pedagógiai mesterség - módszertani megújulás jellemzi a továbbképzési elveinket. A tantervi szabályozás egész rendszerének felülvizsgálata szükséges, így a képességfejlesztés tantervi és pedagógiai pozícióinak megerősítése kerül előtérbe.

A pedagógusképzésben egyre nagyobb teret kell nyernie a gyermekközpontú módszereknek, alternatíváknak, és segíteni szükséges az intézmények ilyen irányú szervezését. Ehhez adnak segítséget az alternatív pedagógiák különböző formái, s erre építettük továbbképzési programunkban az alternatív pedagógiák kutatásainak elemzését, a képességfejlesztésben játszott szerepet.

Továbbképzésekben a gyermek személyiségét előtérbe állító módszertani képzéseket preferáljuk. Így főiskolánkon helyet kap a lelki egészségvédelem, a korszerű nevelési és oktatási módszerek és a személyiségfej fesztő tréningek valamint a drámapedagógia.

A fentiekkel összefügg, de külön probléma a mindenkori oktatáspolitika által sokat hangoztatott hátránykompenzáló - esélyteremtés témaköre, ezen belül is kiemelt feladata a pedagógus továbbképzési rendszernek a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek nevelése, a cigány gyerekek nevelése (a szülőkkel való kapcsolattartás) a fejlesztő pedagógiák, a másság kezelés, a multikultúrális nevelés. Ehhez kapcsolódva dolgoztuk ki a fejlesztő (differenciált) pedagógus, a segítőpedagógus, a dajka képzés programját, de jelen van a romológia intenzív tanfolyam és a roma-társadalom ismeret szak is.

Felismertük, hogy a vezetőképzésnek is bővülnie kell, azért, hogy érvényre jusson a nyitott iskolai légkör, az új módszerek bevezetése, az önfej fesztő iskolatípusok megvalósítása, a vezetésmódszertan, a vezetés menedzsment és a szervezet kultúra szakszerű kidolgozását célzó továbbképzések kidolgozását, terjesztését tűztük ki. Sikeres továbbképzés főiskolánkon a BME Közoktatási vezetőképző szaka és az igazgatói műhely.

Mindezek mellett szükséges a mesterséggel összefüggő, fejlesztő továbbfejlesztő témakörök. Így szerveztük meg a gyakorlatvezetők képzését és az egészségfejlesztő mentálhigiénikus szakot.

Modernizáció is jelen van a továbbképzési rendszerünkben, új szakszerű iskolamodellek kialakítását és a komprehenziv iskolákat preferáljuk a kistérségi fejlesztési modellekkel együtt. A modernizációhoz tartozik a NAT műveltségterületek komplex tartalmi és didaktikai megközelítése, az informatikai képzés, a kisegítő személyzet képzése (könyvtáros, intézményi adminisztrációs képzés) a tanulást kombináló programok kidolgozása és elengedhetetlen eszköz az idegen nyelvi képzés.

Egyéb további képzési feladatok között jelenik meg a határon túli magyar tanítók képzése az adott országban és a főiskolán. Évente, a résztvevők igényeihez igazítjuk a témaköröket, s az azokhoz tartozó oktatási, segédanyagokat. Új elem képzésünkben a szórványban élő magyarság körében elterjedt vasárnapi iskoláiban tanító pedagógiai képzése.

Epilógusként elmondhatom:

„Aki elsősorban tanítani akar, annak számára a pedagógiának két fő fejezete van, az „ami" és az „ahogyan": anyag és módszer.

Aki elsősorban nevelni akar, annak számára az „ami" és „ahogyan". a célt és a légkört jelenti: **(Mérei Ferenc)**

A kialakulóban lévő ember gyűlöli a hamisságot, szemben áll minden mereven strukturált intézménnyel és intimitásra, közelségre, közösségre vágyik. Az ilyen ember kész arra, hogy az új és viszonylagos erkölcsi és etikai elvek szerint éljen, nyitott saját és mások érzelmei iránt, spontán és kész arra, hogy eszméit átültesse a valóságra. **(Rogers)**

Egy elsőosztályos fejlesztő kísérlet tapasztalatai

„Az alsó tagozatos gyerekekkel való foglalkozás már művészet. Százszorosan áll ez a felzárkóztatást végző nevelőkre! Munkájuk alapja a kitartás és a türelem. motorja pedig a megértés és a szeretet kell, hogy legyen."

(Finánczv Ernő)

Az elmúlt húsz évben. külföldön és hazánkban egyaránt széles körű neveléslélektani kutatásokat folytattak a szakemberek a kisiskoláskori tanulási kudarcok okainak feltárására. valamint az erre irányuló prevenciós és korrekciós lehetőségek kidolgozására.

A hazai kutatások megalkotója irányítója Porkolábné dr. Balogh Katalin pszichológus. az ELTE Társadalom és Neveléstudományi Tanszék docense. Az óvodákban és iskolákban 1980 óta végzett kísérleteik során megállapították, hogy a tanulási nehézségek és a teljesítményzavarok háttere - Porkolábné szavaival- „mindig ugyanaz, nem alakul ki a megfelelő szinten az óvodáskor végére az elvárható, úgynevezett „totális érzékelő apparátus" amely elengedhetetlen feltétele annak, ...hogy kialakuljon az iskolai tanuláshoz szükséges fogalmi szintű gondolkodás. Továbbá a különböző percepciós funkciók működési szintje nem kiegyenlített, a szenzomotoros rendszerek belső integrációja nem kielégítő" (Pszichológiától pedagógiáig I. rész, 103. old.). Ebből adódóan az iskolába kerülő gyerekek egy részének normál intelligencia. ép értelem és érzékszervek mellett, látási, hallási, mozgási, észlelési (percepciós) zavarai lehetnek.

Előfordul, hogy egy adott gyerek látási észlelésének a fejlettsége eltér a hallási vagy a mozgási észlelésének a fejlettségi szintjétől. Az ilyen gyerek nem lesz képes a hallott szöveget leírni (tollbamondás), a látott (olvasott) szöveget elmondani. Minél korábban fedezzük fel a hiányosságokat, azt, hogy melyik funkció zavara, milyen mértékű lemaradásokat, milyen típusú tanulási zavarokat okozhat, annál hatékonyabban tudunk tenni ellenük. A diagnózis felállítását és a fejlesztés megkezdését illetően a legkedvezőbb, a legfogékonyabb életszakasz az 5-6 éves kor.

A korai fejlesztéssel nemcsak a tanulási kudarcokat előzhetjük meg, hanem megakadályozzuk a másodlagos jellegű viselkedési és magatartási zavarok kialakulását is.

Megtapasztaltam, hogy nem egy gyerek kerül úgy az első osztályba, hogy a különböző képességeinek a fejlettségi szintje között két-három évnyi eltérés is van. Az olyan gyerek, aki hibátlanul, értelmesen beszél, mesél (nyelvi készsége korának megfelelő), gyönyörűen rajzol (szem-kéz koordinációja, finommotorikája a koránál magasabb szintű), „csak" éppen fordítva kezdi a rajzolást, és előfordul, hogy összetéveszti a jobb kezét a ballal (téri tájékozódási képessége az életkori szintje alatt maradt), sajnos az átlagos teljesítménye alapján iskolába kerülhet. De ‚csupán" a téri tájékozódási zavarai miatt, egyetlen módszerrel sem lesz képes kínlódások nélkül megtanulni a betűket, elsajátítani az írást és az olvasást.

Huszonkét évet tanítottam első osztályokban, ebből nyolc éven át volt korrekciós osztályom. Megtapasztaltam, tudom, hogy csak a harmonikusan fejlett képességek birtokában lehet készségeket kialakítani, és ha ezek nincsenek „rendben", akkor azok „rendbetétele" kell, hogy legyen számunkra a legelső és legfontosabb feladat! Ezért kell megteremteni a tanítás melletti korrekciós fejlesztés lehetőségét.

Az 1992-93-as tanévben Szolnokon, a Zöld Iskolában, Gyenei .Melinda iskolapszichológussal (ELTE) kísérletet indítottunk az első osztályosok tanulási zavarainak korrekciójára szolgáló fejlesztési program kidolgozása céljából. A várható tanulási zavarok szűréséhez és a fejlesztő program módszertani kialakításához Porkolábné kutatási eredményeire támaszkodtunk.

A kísérlet beindítása előtt megismertettük a kollégákkal annak célját, módszereit és a fejlesztés szervezeti formáját. Feltétlenül szükség volt erre, hiszen támogató közreműködésük nélkül nem lehetett volna eredményekre számítani. A gyerekek, bár nem a közismereti órákról, de tanórákról jöttek el hetente két alkalommal, hogy speciális fejlesztésben részesüljenek. Természetesen a fejlesztő tevékenység egész ideje alatt a gyerekek tanítóival napi konzultatív kapcsolatban álltam, rendszeressé váltak a kölcsönös hospitálások. Így a fejlesztés eredményeit nyomon követhettem az órai munkában, a gondok, nehézségek pedig meghatározták számomra a fejlesztés további irányát, feladatait.

A kísérlet elindításához a szülők hozzájárulására is szükségünk volt. Tájékoztatásukra összevont szülői értekezleten került sor. A célok ismeretében támogatták annak megkezdését.

A fejlesztő munka pedagógiai szempontú megfigyelésekkel indult. Célja a gyerekek viselkedésének és mozgásának megismerése, a tanórákon és a szabad foglalkozásokon. Ezt követte a füzetek és az írásbeli munkák elemzése. A pszichológiai vizsgálatok elvégzésére szeptember végén került sor, amelyben minden elsős tanuló részt vett.

A figyelemvizsgálat, az Edfeldt-féle teszt és a Diszlexia Prognosztika Teszt két szubtesztjének (Betűalakok felismerése, Mértani formák másolása) mérési eredményei adtak átfogó képet a gyerekek tanuláshoz szükséges pszichés képességeinek az állapotáról, fejlettségi szintjéről. Ezek ismeretében készült el az egyes tanulókra vonatkozó fejlesztési javaslat és szerveződtek a 3-5 főből álló fejlesztő csoportok.

Az egyes fejlesztő foglalkozások különböző mozzanatai analogikusan épültek egymásra. Mindig nagymozgásokkal indítottam, ami egyfajta ráhangolódást biztosított az újszerű munkára, és mindig játékkal fejeztük be a foglalkozást, levezetve az esetleges feszültségeket. A nagymozgások és a játék adta

a foglalkozások keretét. Természetesen a játéknak különleges szerepe volt ebben a szituációban. Azon túl, hogy valamilyen képesség fejlesztését szolgálta, emocionális hatása is volt, mert így kellemes élményekkel távozhattak a gyerekek.

A foglalkozásokon minden alkalommal sor került a téri tájékozódás, a percepció (vizuális, auditív, taktilis, kinesztetikus), a finommozgás és a verbális fejlesztésre. biztosítva a fejlesztés komp-lexitását. Az éves Fejlesztő program kidolgozása foglalkozásról foglalkozásra, folyamatosan történt, a Porkolábné által kidolgozott lélektani elveknek és a gyerekek fejlődési ütemének megfelelően.

A tanév végi kontrollvizsgálatok eredményei kedvező változásokat mutattak a fejlesztésben részt vett tanulóknál, jelezve ezzel mind a fejlesztő munka, mind a fejlesztő program hatékonyságát. Kísérletünk igazolta, hogy a szűrő vizsgálatok eredményeinek ismeretében készített speciális komplex (egyidejűleg több funkció fejlesztésére irányuló) fejlesztő program alkalmazása, a fejlődésben lévő pszichikus funkciók (percepció, motoros képességek) megerősítésével, esetleg újra tanításával pozitívan befolyásolhatók a tanuláshoz elengedhetetlenül szükséges, magasabb rendű funkciók (fogalmi gondolkodás).

A kiscsoportban (4-5 fő) alkalmazott, egyéni képességekre szabott, pszichológiai fejlesztő eljárások hatására, megértő, segítő nevelői magatartás mellett, az alapfunkciókban meglévő hátrányok, lemaradások kompenzálódtak. Beigazolódott, hogy a korai fejlesztés hatására a tanulási zavarok megelőzhetők, rövidebb-hosszabb idő alatt minimálisra csökkenthetők, illene teljesen megszüntethetők.

A munka során megállapítást nyert, hogy a fejlesztés eredményessége függ a gyerekek pszichés állapotától (csak egy részképességben van-e lemaradás, vagy halmozott funkciózavarral állunk szemben), a családi háttértől és szociális helyzettől és nem utolsósorban különböző emocionális tényezőktől. Ennek megfelelően, volt olyan tanuló, aki 2-3 hónap alatt felzárkózott, voltak olyanok, akiknek féléves fejlesztés segített, míg másoknak egy évre volt szükségük ahhoz, hogy kialakuljon a tanuláshoz szükséges totális érzékelő apparátusuk. Az alábbi foglalkozást egy első osztályos csoporttal mutattam be (mellékelt fejlesztőfoglalkozás-vázlat).

Felhasznált irodalom:

1. Biró Antalné (szerk.): Pszichológiától pedagógiáig I. Alex Typo, 1993.

2. Gyenei Melinda – Szautner Jánosné Szigeti Gizella: A tanulási zavarok korrekciója kisiskolás korban. Fejlesztő program. Városi Nevelési Tanácsadó, Szolnok. 199.

3. Szautner Jánosné Szigeti Gizella: „NEBULÓ". Látom, hallom, csinálom: tudom! képességfejlesztő feladat-gyűjtemény. Városi Nevelési Tanácsadó, Szolnok. 199.

Fejlesztő Foglalkozás 1. Osztályos Tanulóknak

A foglalkozás célja: általános képességfejlesztés
Kiemelt feladatok:
- hangok tiszta hangoztatása,
- hangok, betűk kapcsolata,
- hangok, betűk helye a szavaiban,
- hosszú magánhangzók helyes ejtése,
- zöngés és zöngétlen, mássalhangzók differenciálása.

A foglalkozás menete

1. járás
- hulahopp karikán körbe (zokniban) jobb és bal irányban

2. Labdagörgetés
- kisméretű labda görgetése ujjheggyel, jobb, majd bal kézzel hulahopp karika mellett, kívül, belül.

3. Labda dobása társnak
- jobb kezes dobással indítjuk a labdát, amit a társ bal kezével kap el, majd jobb kezébe átvéve azzal továbbítja.

4. Tánc
- Körben állva a lábak meghatározott irányú mozgatása.

5. Megnevezett testrészek megérintése
- azonos oldalon, majd ellentétes oldalon. végül keresztirányban

A fejlesztés iránya

Nagymozgás
- egyensúlyérzék, szem-láb koordináció

Téri tájékozódás
- a tér bemozgása megadott formán, megadott irány szerint.

Finommozgás fejlesztése
- az ujjak idegvégződéseinek "tornáztatása",
- az ujjak és a kéz izmainak lazítása.
- szem-kéz koordináció.

Téri tájékozódás
- kívül, belül fogalmak

Nagy- és finommozgás fejlesztés
- labdadobás, -kapás.
- szem-kéz koordináció.

Téri tájékozódás
- a társtól való távolság felmérése, a labda célzása a társ karjába.
- jobb, bal irány gyakorlása.

Téri tájékozódás
- jobbra. balra, előre. hátra és ezek kombinációi saját testével érezve a téri irányokat.

Testséma fejlesztés és tájékozódás saját személyi zónáin
- jobb kéz - jobb oldal. bal kéz - bal oldal. jobb kéz - bal oldal, bal kéz - jobb oldal. egyidejűleg: bal kéz - jobb oldal, jobb kéz - bal oldal

A.foglalkozás menete

6. Feladatmegoldás feladatlappal
- Nebuló 53. oldal a) feladat m. 1, s betűkkel (1. melléklet)

7. Feladatmegoldások képek segítségével
- szógyűjtés, mondatalkotás.
- szavak ritmizálása,
- hosszú magánhangzók hangoztatása.
- adott hang azonosítása betűvel
- mássalhangzók hangoztatása, zöngés-zöngétlen hangok megkülönböztetése, a torok rezgésének érzékelésével.

8. Tulipánok téri helyzetének "olvasása" fóliáról (2. mell.)

9. Meseolvasás fóliáról: Boribon és Annipanni

10. Játékok
- formaberakás nyitott és csukott szemmel
- memória játék képekkel

A fejlesztés iránya

Vizuális percepció
- alak. háttér differenciálás (egymásra rajzolt betűk megkülönböztetése;
- gestalt-látás, a pontokkal, szaggatott vonalakkal leírt betűk észlelése.
- formaállandóság, kisebb-nagyobb betűalakok azonossága,
- szem-kéz koordináció

Finommozgás: *vonalkövetés*

Auditív percepció: hang-betű azonosítása

Verbális fejlesztés
- szókincs és kifejezőképesség.

Auditív percepció
- auditív ritmus,
- hangok tiszta hangoztatása, tiszta hangképzés,
- hangok időtartamárak észlelése,
- zöngés-zöngétlen differenciálása.

Téri tájékozódás síkban, négy irányban
- olvasási képesség fejlesztése
- olvasott szöveg reprodukálása
- verbális emlékezet kifejezés

Finommozgás: - tapintás ujjheggyel
- formaazonosítás tapintással: nyitott és csukott szemmel (kínesztétikus észlelés)

Vizuális percepció: forma azonosítás (különböző színű, alakú levelekből a párok)
- figyelem, megfigyelés, emlékezet

SZAUTNER JÁNOSNÉ SZIGETI GIZELLA
Szolnok

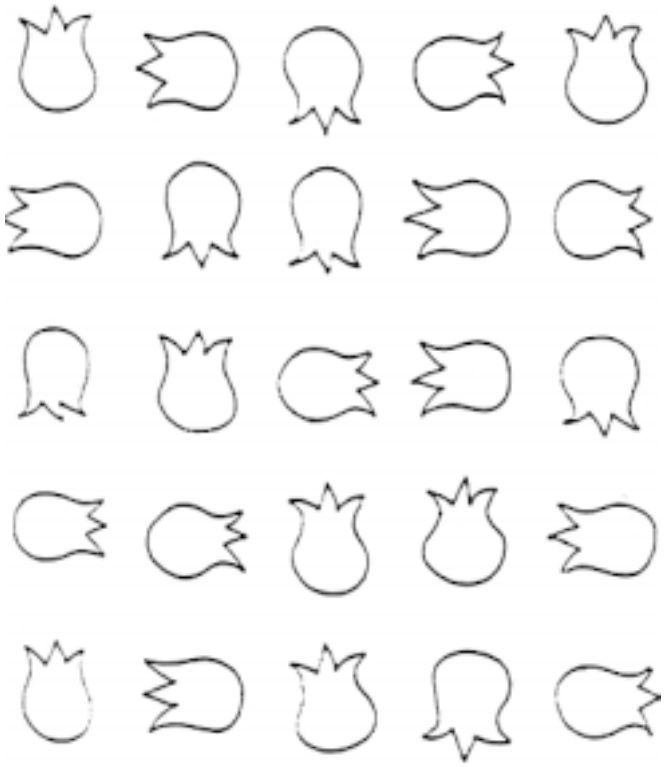
Az azonos betűt ugyanolyan színű szinessel írd át!

a.

b.

c.

1. melléklet



2. melléklet

Tanulási nehézségek

A diszlexia

Napjainkban egyre gyakrabban találkozunk olyan gyerekkel, aki nem tud lépést tartani a tanulásban a társival. Nem érti meg, amit olvas, a betűket egymással felcseréli, a helyesírása pedig szinte mindig elégtelen, a mondatokban képtelen különírni a szavakat. Az ékezeteket nem rakja ki, a szabályokat nem érti, tanulási nehézségekkel küszködik. Mindenesetre különbség van azon általános nehézségek között, amelyek minden tanulási területre kiterjednek és azon speciális nehézségek között, amelyek csak bizonyos tevékenységekre korlátozódnak, mint pl. az olvasás (diszlexia) és az írás (diszgráfia).

A tanulási zavarok közül a diszlexia az, ami a leginkább elterjedt, átlagosan a gyerekek 15%-a szenved tőle. Az olvasási nehézségekkel küzdo gyermek nem tudja társai szintjét elérni és a szülők gyakran nem tudnak mit kezdeni ezzel a problémával.

Kialakulásában több tényező játszhat szerepet, így lehet fejlődési rendellenesség következtében kialakult és szerzett. Azonban a gyermekek túlnyomó része szerzett diszlexiával küzd.

Okozhatja ezt a tanterv diktálta nagy tempó. Ilyenkor a gyermekek egy részében nem rögzülnek megfelelően a betűk, betűismeretük hiányos lesz. A gyermek a maga módján kezd el küzdeni. Gyakori, hogy hosszabb-rövidebb betegség után nem tud felzárkózni, még akkor sem, ha a pedagógustól segítséget kap. Előfordul, hogy a szülők munkája, elfoglaltsága, életvitele nem ad lehetőséget számukra, hogy gyermekükkel megfelelően gyakoroljanak.

Elég gyakori az, hogy a gyermek még nem teljesen érett az iskolára, természetéből adódóan lassabban fogja fel, mit is kell tennie. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy értelmi képességeivel probléma lenne, számára más módszer, más tempó felelne meg.

A megkésett beszédfejlődésű gyermekek valamennyien diszlexia veszélyeztetettek. Hiszen a beszéd késői indulása miatt kimarad a gyermek életéből egy olyan szakasz, amit „miért" korszaknak nevezünk. A beszéd hiánya miatt nem kérdezett, és nem kapott válaszokat. Ha a szülők sokat is foglalkoztak vele, akkor sem tudták biztosítani azokat az ismereteket, amelyeket ebben a korban a gyermekek a kérdéseikkel megszereznek. Igen gyakran társul hozzá komoly beszédhiba.

A diszlexia nem képességhez kötött. Előfordul gyengébb képességű és a tehetséges gyermekeknél egyaránt. A köztudatba mégis az került, hogy ez jó képességű gyermekeknél gyakoribb. Ez a felfogás onnan ered, hogy a gyengébb tanulók szülei ritkábban kérnek segítséget. Egy jó tanulónál látványos, ha a többi tantárgyból jó eredményeket hoz, ezen a területen azonban mégis katasztrofális a helyzet.

Hogy mit lehet tenni ellene? Meg lehet, és meg is kell előzni. Iskolakezdés előtt logopédusnak, iskolapszihológusnak kellene megállapítani, hogy kellően érett-e az iskolára. Ezzel elejét lehetne venni a későbbi problémáknak.

Amennyiben már kialakult a probléma, akkor a legrövidebb időn belül hozzá kell látni a kezeléséhez. Első-második osztályban a javítás - megfelelő technikával - hónapok alatt megoldható. A gyermek még nem érzi a gondok súlyát, nem nagy a lemaradása a többiektől, hamar megéli az első sikerélményeket. Még nem rögzülnek nála a nyelvtani és helyesírási szabályokkal kapcsolatos gondok, hiszen ezeket csak most kezdi tanulni. Az évek múlásával a javítási idő hosszabbodik.

Nagyon sok függ a pedagógustól. Sokan közülük nem ismerik fel a diszlexiát, és általában azt tanácsolják a szülőnek, hogy gyakoroljanak a gyermekkel többet. Ez a tanács nem mindig megfelelő, ugyanis a gyerek a legtöbbször a rossz technikát gyakorolja be.

A fejlesztés akkor a leghatékonyabb, ha pontosan tudjuk minden egyes gyereknél, hogy mit kell fejlesztenünk, és mivel. Természetesen egy-egy játék sok területen fejleszt, de a legtöbbnél jól körülírható a fő hatás. A fejlesztő foglalkozásokhoz megfigyeléseink alapján ki lehet válogatni a legmegfelelőbb gyakorlatokat, szem előtt tartva olyan fontos tényezőket is, mint hely- és eszközlehetőségek, valamint saját érdeklődésünk. Ez utóbbi nem elhanyagolható szempont, mert nagy ösztönzés a gyerekeknek, ha érzik, hogy a felnőtt is jól érzi magát a foglalkozásokon.

A közreadott játékok, gyakorlatok az alapfunkciókban lemaradást mutató 6–10 éves gyerekek fejlesztésére szolgálnak napközis foglalkozások keretében.

Különleges fontosságú, hogy a játékok közben minél többet beszéltessük a gyerekeket, és mi is igyekezzünk minél többször verbálisan gazdagítani a gyakorlatokat. A verbális szöveget mozgással színezzük (mondókák

mozdulatokkal), a mozgást verbális anyaggal, beszéddel gazdagítsuk. Sok gyerek érkezik úgy az iskolába, hogy még az alapvető kifejezéseknek sincsen a birtokában. Ezek a játékok jó alkalmat nyújtanak a szókincs gyarapítására is, amellett, hogy a beszéddel kísért tevékenység magasabb szintű feldolgozást jelent és így a gondolkodás fejlődését eredményezi.

Testséma

A környezetben való tájékozódáshoz az első kiindulópont saját testünk. Minden tevékenységünk feltételezi, hogy egyes testrészeinknek urai vagyunk, mozdulatainkat irányítani tudjuk. Az ember kiscsecsemőkortól kezdve fokozatosan ismeri meg a testét, a lehetőségeket, amelyekkel rendelkezik. Amennyiben ez a folyamat akadályba ütközik, komoly zavart szenvedhet a mozgáskoordináció és az észlelés. Sok gyerek szenved kisebb-nagyobb testsémazavarban. Nekik arra van szükségük, hogy tudatosítsák testrészeiket, élményeket szerezzenek testükkel kapcsolatban.

Különböző tárgyakat különbözően vinni – Kézháton, vállon, fejen stb. tárgyakat kell szállítani – könyv, füzet, törülköző, labda, kuglibábu, babzsák stb.

Létrán lépegetés – Lefektetett létra fokai között, majd fokain mennek – előre, hátra, kettesével lépve, futva, valamit cipelve vagy egyensúlyozva.

„Fácska, vándorolj!" – Karikákat teszünk le vagy rajzolunk a padlóra, eggyel kevesebbet, mint ahány gyerek van. Mindenki beáll egy karikába, akinek nem jutott, az útnak indítja a fákat a fenti mondattal, és azt is megmondja, hogyan kell menni (guggolva, bal lábon, keresztezett lábbal stb.), közben ő is elindul, és szerez magának helyet. Akinek nem jutott hely, az indítja a fákat.

Tárgyátadós – Lábujjakkal, kézháttal, vállal próbálhatnak kis tárgyakat átadni egymásnak. Csoportosan lehet láncban egyik helyről a másikra juttatni a dolgokat. Ehhez megfelelő tárgyakat kell találnunk: kendő, babzsák, botocskák stb.

Egyensúly

A legtöbb gyerek nagyon szeret hintázni. A csecsemők addig sírnak, míg nem kapják meg a kívánt ringatást (a bölcső milyen régi, jó találmány!). A fejlődő idegrendszernek szüksége van ilyen jellegű ingerlésre, hiánya neurológiai zavarokat okoz. (Lepedőben forgatással csecsemőknél neurológiai betegségeket gyógyítanak.)

A tanulási nehézségekkel küzdő gyerekeknél a figyelmetlenség, szétszórtság általános tünet. Ezek hátterében sejteni lehet az egyensúlyrendszer gyengeségét, ezért ennek ingerlése jótékony hatású lehet. Az ezt célzó gyakorlatok igen jól használhatók a figyelem javítására.

Erdei séta – Utcát rajzolunk vagy ragasztunk a földre, ez lehet erdei út, melléje lehet tenni tárgyakat (virág, gomba), melyeket séta közben összeszedhetnek a gyerekek. Az útra akadályokat is lehet tenni (kövek), melyeket át kell lépniük a gyereknek stb.

Lábon hordás – Egyik gyerek mezítláb rááll a másik lábaira, és az így viszi. Csukott szemmel is találja ki, hogy a szoba melyik részébe került. Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy az egyensúlyra a hordott gyereknek is vigyáznia kell. A nagyobb testűeket vigye a csoportvezető.

Térorientáció

A testséma- és egyensúlygyakorlatoknál a belső történéseken volt a hangsúly, a térorientációs gyakorlatoknál a gyerekeknek önmagukat kell a külső környezetben elhelyezniük. Az ember a dolgokat önmagához viszonyítva éli meg a térben – előtte, mögötte, alatta, felette vagy mellette. Fontos, hogy ezek a relációk biztosan, tisztán működjenek, különben összerendezetlenné válik minden mozgás, észlelés. Különösen nehéz a jobb–bal oldal megkülönböztetése, mert az emberi test szimmetriája miatt nincs könnyű támpont. Iskoláskorra éppen ez a viszonyítás nem alakul ki sok gyereknél, pedig az írás, olvasás, számolás lehetetlenné válik a relációk birtoklása nélkül.

Tanulási zavarokkal küzdő gyerekeknél ez igen jellemző probléma. Számukra nincs különbség d–b, kép–pék stb. között, a számtani műveleteknél nem értik például, hogy a kivonásnál mit miből vegyenek el stb. Ezeket a viszonyokat nem lehet megtanultatni, a gyereknek magának kell elsajátítania sok tapasztalat alapján. Amelyik gyereknél ilyen jellegű problémát találunk, mindenképpen próbáljuk megnyerni a szülőt, hogy otthon is játsszanak fejlesztő játékokat.

Két fal között sötétben – Először a terem két végpontja között átmennek és számolják a lépéseket, majd csukott szemmel igyekeznek elérni a falat. A csoportvezető segít az irányeltéréseknél. Később lehet akadályokkal felépíteni az utat.

Hol a lámpa? – Az osztályban lévő tárgyakat sorolják a gyerekek, és mondják a helyzetüket – magasan, mélyen, valami alatt, valamitől jobbra stb. Lehet játszani a „gondoltam egy tárgyra" kitalálóst, a csoportvezető fokozatosan közelítve jelöli meg a tárgy helyét, a gyerekek csak akkor tippelhetnek, mikor már biztosak a dolgukban. Később az ügyesebb gyerekek is „gondolhatnak".

Robotirányítás – Egy gyerek kimegy a szobából, a többiekkel kijelölünk egy tárgyat vagy személyt, amelyet, illetve akit meg kell érintenie a robotnak. Mikor a gyerek bejön, ő mint robot megáll az ajtóban, és csak a többiek utasításai szerint cselekszik. A gyerekek irányítják, de csak irányt jelölő szavakat használhatnak – előre, balra stb. –, majd ha már elért a célhoz, lent, feljebb stb. Mikor a megfelelő helyre nyúl a robot, akkor tapsolnak neki.

Tolatás – Páros játék. Egyik gyerek hátrafelé megy, a másik irányítja az akadályok között – jobb kezed felé egy lépés, bal kezed felé stb. Ezt akkor játszhatjuk, ha már a gyerekek egy része biztos a jobb–bal megkülönböztetésében és irányítani tudják a társukat.

Látás

A vizuális észlelés fejlesztése nem a látásélesség javítását jelenti (persze fontos, hogy amennyiben a gyereknek ilyen problémája van, szakemberhez küldjük), hanem a felfogott kép feldolgozását, egyéb észleletekhez és a mozgáshoz való kapcsolását célozza, hogy a gyerek integrálni tudja a vizuális információkat. Az aktivitást a látáshoz kötő gyakorlatok segítik a szem–kéz koordinációjának fejlődését, a finommozgás javulása az írás eredményességét növeli.

Az iskolai munkában nélkülözhetetlen a megfelelő fixáló, pásztázó, kereső szemmozgás, az alak–háttér elkülönítésének képessége. A vizuális diszkriminációt, a szemmozgást gyakoroltató játékok ezeket a funkciókat javítják.

Ujjlánc, – Körben helyezkednek el a gyerekek, a gyufáskatulya tetejét adják egymásnak az ujjról ujjra.

Felhasznált irodalom:

1. Deák Ferenc 1999. Egy oktatási-pedagógiai probléma. In. *Közoktatás* 1999/1.

2. Gyarmathy Éva 1991 Játékkatalógus: tanulási zavarokkal küzdő gyerekek. In: *Iskolapszichológia* 1991/20.

3. Gyarmathy Éva 1998. A tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. In. *Új Pedagógiai Szemle* 1998/10.

4. Jeneiné Fenyvesi Erzsébet 2002. Diszlexia, avagy az oktatás kálváriája Magyarországon.

Molnár Ferenc

Az óvodáskor – az életalkotás kezdete

Az új ukrán oktatási törvényen belül az óvodákkal foglalkozó rész széleskörűen taglalja az óvodák működésének gazdasági, oktató-nevelői, funkcionális vonatkozásait, a gyerekek jogait stb. A 2001-es törvényjavaslat kiegészítése az 1993-as ukrán oktatási törvénynek. Az új oktatási törvény hiányosságaként értelmezhetjük, hogy - bár kimondja: a 3-6 éves gyerekek számára lehetőséget kell biztosítani, hogy óvodába járhasson, mivel ez feltétele az eredményes iskolakezdésnek -, nem teszi kötelezővé a minimum egy éves óvodalátogatást iskolába lépés előtt, mint ahogy ez a szomszédos országokban már gyakorlat. Bár a törvényben megtalálhatóak azok a lehetőségek is, amelyeket kihasználhat a vállalkozó szellemű óvodapedagógus. Lehetőséget biztosít például a napközis óvoda mellett, illetve helyett az úgynevezett foglalkoztató óvodák beindítására, illetve magánóvodák működtetésére. Mindenesetre tény: az óvodákra – bármilyen jellegűek is azok – szükség van, És nem csupán gyermekmegőrzés céljából.

Boznyák ukrán filozófus találóan jegyezte meg: a gyermekévek nem felkészülés az életre, hanem az maga az élet. Ezért a pedagógiai folyamat – élettani alkotófolyamat, amelyben a személyiség önmagát és saját életét alkotja meg. Az új pedagógia az életalkotás pedagógiája, amely a gyermek dédelgetésére irányul. Ez a pedagógia segít a gyermeknek az élet stratégiájának kinyilvánításában, az élet értelmének keresésében, az elért eredmények felismerésében. Az életalkotás pedagógiájának alapja a személyiség- és önfejlesztés, mely által a személy képessé válik az önalkotásra, azaz életterveinek megvalósítására, saját életformáinak kialakítására.

Mit foglal magába az életalkotás iskolája?

Ez olyan iskola, amelyben megvalósulnak az egyénileg behatárolt oktató-nevelői eszmék. A személyiségre irányuló oktatási és nevelési folyamat a gyermekek képességeire és érdeklődésére támaszkodik, lehetőséget ad nekik megvalósítani önmagukat az alkotói tevékenység különböző szféráiban.

A gyermek természetének, a benne végbemenő változásoknak, érdekeinek, tehetségének ismerete a nevelő számára kötelező, e célból szükséges állandóan fejleszteni érdeklődését a gyermek személyisége iránt.

A pedagógus és a gyermek egymáshoz való viszonya egyike azon legfontosabb módoknak, amelyek befolyásolják az oktató-nevelői folyamat eredményességét. A személyiségi irányadói oktatás és nevelés kihangsúlyozza:

- egyéni irányadói segítséget kell nyújtani a gyerekeknek az elsődleges szükségleteik megvalósításában
- meg kell teremteni a feltételeket a fizikai és intellektuális tehetségek fejlesztésére, figyelembe venni az egyéni tulajdonságokat,
- segítséget nyújtani a gyermek lelkivilágának megismerésében és fejlesztésében.

A gyermek életét, mint a személyiség aktív önmegvalósítását, fel lehet vázolni sematikusan az életváltozás négy szférájában: természet, kultúra, én magam. Más emberek.

A gyermekben a természet szférájában való tevékenység eredményeként kialakul az

ökológia és a felismerés (meggyőződés) kultúrája.

A kultúra szférája a gyermek lelkivilágával foglalkozik. A más emberekkel együtti tevékenység az erkölcsi vonásokat hivatott fejleszteni. Megismerkedve az én-nel, kifejlődik a gyermekben az önmeggyőződés. Mindegyik szférának meg vannak a saját irányvonalai, amelyekben konkretizálódik az anyag, a tartalom és a munka iránya.

Ez egy dinamikusan felépített rendszere a személyiség kibontakozásának, ami magába foglalja a következőket:

a) fizikai, szellemi és szociális tulajdonságok tudatosítása

b) önértékelés

c) a környezeti hatásokhoz való szubjektív hozzáállás

A gyermek én-képe az az elképzelése, hogy milyen is ő az adott életszakaszban. Az ideális én-kép, mikor a gyermek elképzeli, milyen is szeretne lenni, vagyis milyen tulajdonság vonzza. A szociális én-kép, hogy milyennek látják őt a felnőttek, gyerekek.

Ha a gyermek én-képébe be van programozva, hogy tehetséges, jó adottságokkal bír, akkor egységes önbizalma kifejlődik, így képessé válik különböző akadályok legyőzésére, ezáltal erősödik a pozitív jelleme. Mindezen pozitív fejlődés óvodás korban kezdődik el.

Mit tehetünk ezen pozitív fejlesztés érdekében?

1) Biztosítsuk a fejlődést elősegít, motiváló környezetet.

2) Teremtsük meg a nevelő környezete (ahol megegyezik a szó a tettel, ahol a tekintélynek morális értéke van, ahol fellelhető a valóságos példa).

3) Meg kell formálni a nevelő személyi kultúrájának bázisát, amely segít a gyermeknek kijelölni az egyéni életmódot, megtalálni a helyét a jelenlegi világban.

Ezen nevelési alapelvek megvalósítása folyamán elmélyül a gyermek én-tudata, ezáltal reálisan képes értékelni saját magatartását, eredményeit, hibáit, cselekedeteit, kifejlődik ízlése, képes nem csak saját, de mások cselekedeteit is elemezni, támogatni vagy elvetni mások véleményét, illetve tisztelni saját magukat és másokat.

Gabóda Éva,
a KMPSZ óvodaszekciójának vezetője

Útjelzés iskolai kultúránk számára

Számos tanulmány mutatott már rá arra a szoros kapcsolatra, amely az eredményes iskolai munka, valamint az iskola jövőképéről és küldetéséről szóló nyilatkozat kiérlelése és érvényesítése között van. Az iskolának világosan értenie kell és kifejezésre kell juttatnia, hogy miért van, mi a fontos számára, milyen értékek irányítják, mire törekszik s mi élteti az intézményt, ami ezek híján csak egy oktatással foglakozó nagyüzem lenne.

Mivel iskoláink keresztyén intézmények, számvetéssel tartozunk Istennek iskoláink irányultságáért. Ennek megfelelően fel kell tennünk a kérdést, hogy iskoláink bibliai irányba haladnak-e Isten értékei alapján s ezek kifejezésre jutnak-e. Az iskolák nem statikus intézmények. Ha nem határoztuk meg és fejeztük ki egyértelműen, hogy milyen irányultságot szánunk nekik, akkor fel kell tennünk a kérdést: Milyen irányban haladnak?

Az iskola értékei

Az Édenkertben Isten, az emberekhez intézett első szavaiban szabadságot deklarált – az NIV (New International Version) bibliafordításban a mondat szó szerint így kezdődik: szabad vagy („You are free ...", 1Móz. 2.16). Attól a pillanattól kezdve választási szabadságunk van – szabadon választhatunk, hogy milyen gyümölcsöt eszünk (és azt minek nevezzük!) és napról-napra választások sokaságát hozhatjuk.

Hasznos lehet, ha feltesszük magunknak a kérdést: Ha három kívánságunk teljesülne, milyen kívánságokat választanánk? Igaz, hogy a válaszaink óhajtott értékeket (vágyálmakat) írnak le, reagálásunk mégis megmutat valamit preferenciáinkból, így mutatóként szolgál annak leírására, hogy milyen értékek iránt vonzódunk. Biblikusak ezek az értékek?

Az értékek fontos szerepet töltenek be szervezeti kultúránkban s mint ilyenek meghatározó hatást gyakorolnak a keresztyén kultúra fejlődésére iskoláinkban. Megfelele iskoláink – deklarált vagy hallgatólagos – értékrendszere azoknak az értékeknek, amelyeket Jézus szorgalmazott, például a hegyi beszédben? Diákjainknak olyasvalamit kell felmutatnunk, ami örök érvényű, ennélfogva az örök értékeket kell tanítanunk, ezeket kell az iskolai közösségek központi szerepet játszó alapértékeiként megnevezni. Mint ahogyan a dolgozó méhek is naponta felkeresik a méhkirálynőt s így tartják fenn a közösséget, ugyanígy a mi alapértékeinknek is a közösség mindennapi életének középpontjában kell állniuk, hogy mértékadó irányt mutassanak számukra.

Sajnos, a világ számos részén működő keresztyén iskolákból beérkező információk nagy része arra utal, hogy ha nem fordítunk kellő figyelmet arra, hogy Isten útmutatása alapján határozzuk meg és közvetítsük a bibliai alapértékeket, akkor iskoláink automatikusan a világi értékek felé fordulnak. Talán fel kellene tennünk önmagunknak a következő kérdéseket:

– Milyen típusú kultúra fejlődik az iskolámban?

– Milyen értékek állnak ennek a kultúrának a középpontjában?

– Milyen híven tükrözik iskolám értékei a Szentírásban kifejezett értékeket?

– Milyen – pozitív vagy negatív – értékeket közvetítünk öntudatlanul is a tanárok és a diákok felé az iskolairányítási modelleken, az érvényesített tanterveken, az alkalmazott metaforákon, a tanári és alkalmazotti beállítottságokon és magatartási formákon keresztül stb.?

– Hogyan fejezik ki iskolám értékei a gyakorlatban Jézus felfogását a keresztyén kultúráról?

– Tükrözik-e iskolám prioritásai a keresztyén értékeket?

– Az örökkévalóság perspektívájából vizsgálja-e iskolám saját szerepét?

– Ha Jézus átvenné iskolám vagy osztályom irányítását, Ő mit változtatna meg?

Értékeink határozzák meg választásainkat, s azokon keresztül irányultságunkat. Ez olyan következetesség előtt nyitja meg az utat, amely jó példát mutatva jó példát generál, koherenssé teszi iskolánk kultúráját és tájékozódási keretrendszert biztosít a közösség új tagjai számára.

Rendszerint az iskolavezetés vagy a tanári bizottságok dolgozzák ki az iskola alapértékeit kinyilvánító dokumentumokat, amelyek egyúttal az iskola irányultságát is meghatározzák. Az említett dokumentumok közvetítéséhez és érvényre juttatásához szükséges következő lépés azonban nem kap kellő figyelmet. Pedig hát nem ezek a dokumentumok jelentik iskolánk működéséhez az alapokat? Nem ezekből kellene mindent levezetni, amit az iskolában teszünk? Eredményesen deklarálják ezek a dokumentumok a világ számára a keresztyén értékrendszert, amellyel összhangban az iskola tevékenykedik, vagy csupán átvesznek egy modellt, amelyet a gyarló világ kínál számunkra, csak azért, hogy velük együtt masírozzunk a kitaposott úton, alig véve tudomást a végcélról? Nem lehetséges, hogy iskolánk alapvető értékeit csupán elméleti jellegűeknek tekintik, amelyeknek nincs gyakorlati jelentőségük?

A mai oktatáselméleti szóhasználat több definíciót kínál a szervezeti „jövőkép" és a „küldetés" értelmezéséhez, amelyekből alább bemutatunk néhány példát. Ezek dinamikus bázist képezhetnek az iskola fejlődéséhez és továbblépéséhez.

Az iskola jövőképe – látása

Az iskola jövőképét úgy kell felfogni, mint az iskola felfogását arról, hogy milyen lehet és milyen kellene, hogy legyen az intézmény. Ez határozza meg az iskola végső célját és kinyilatkoztatja azt az értékrendet, amiért az iskola kiáll. A jövőkép a tökéletes iskola álomképét vázolja fel, vagy legalábbis az iskola lehető legjobb állapotba hozá-

sát, és azt, hogy milyenné válhat az adott iskola egy adott jövőbeli időpontban. Van egy normatív összetevője (ez az, hogy milyen *kellene*, hogy legyen az iskola), ami azoknak az értékeire alapozódik, akik megálmodják az intézmény jövőképét s a fennállónál jelentősen jobb helyzetet is el tudnak képzelni.

Az oktatási erőfeszítéseink ilyetén ösztönzését gyakran az iskola eredményesen dolgozó vezetése kezdeményezi, ám időnként a vezetők távoli „gyöngyszem" iránti vágyakozását, vízióját (álmát) az iskola tanárai „homokszemnek" látja. Ha a jövőképpel kapcsolatos nyilatkozatot nem tekinti sajátjának az egész iskola, akkor az puszta bürokratikus szükségszerűséggé válik – nem gyakorol közvetlen hatást, hiszen nem vált ki testületi lelkesedést.

Az iskola küldetése

A küldetés úgy írható le, mint annak a kifejezése, hogy hogyan lehet megvalósítani az iskola jövőképét. A küldetés annak az iránynak a megfontolt és imádsággal megalapozott felvázolása, amelyet az iskolának követnie kell a jövőkép elérése érdekében. A küldetés-nyilatkozatok az iskola létének okára (raison d'etre), létjogosultságára, azaz missziójára mutatnak rá. Előfordulhat, hogy ezek a nyilatkozatok nagyon tömörek: *Iskolánk célja, hogy minőségi keresztyén oktatást nyújtson az elhivatottak gyermekeinek.*

De terjedelmesebbek is lehetnek: *[Iskolánk] keresztyén iskola. A szülők és a diákok elfogadják az iskola vallásos irányultságát, amelynek keretében a diákok biblikus keresztyén perspektívából tanulnak a világról, a világ helyszíneiről és világban végrehajtandó feladatokról. Az iskola olyan környezet kialakítására törekszik, amely arra bátorítja a diákokat, hogy vessék alá magukat Isten uralmának az Ő világa fölött; hogy igyekezzenek tehetségük maximális hasznosítására minden tanulmányi, társadalmi és művészeti tevékenységben; és hogy istenadta tehetségüket személyiségük fejlődése során fordítsák Isten szolgálatára és az Ő dicsőségére. Mint ilyen, az iskola fontos tanítványképző intézmény a Máté 28:19-ben leírt Nagy Megbízás tekintetében.*

Akárcsak a Tízparancsolatot, ezeket a nyilatkozatokat is ki kell írni az ajtókra, a homlokunkra, és kézfejünkre. Talán nem kell tudnunk kívülről elmondani, de szívünkkel ismerni kell e nyilatkozatokat.

Egyes iskolák demokratikus úton érlelik ki ezeket a nyilatkozatokat, míg más intézményekben a vezetés küldi azokat tovább az alsóbb szintekre. Az alkalmazott módszerek az iskola kora, az alkalmazotti fluktuáció mértéke és az iskolaközösségben érvényesülő hatékony keresztyén vezetési modell függvényében alakulnak. A demokratikus folyamatok sok időt és energiát emészthetnek fel, de az eredmények szélesebb támogatottságra számíthatnak. Egy eredményes, istenfélő vezető, aki határozott jövőképet képvisel, sikerrel fogadtatja el ezt a látást az iskolaközösséggel. Az a fontos, hogy az iskola irányultságáról mindenki tudjon s azt mindenki ossza.

Szenvedély iskolánk iránt

Bár a szolgálat iránti szenvedélyünk mindig csak a Mester iránti szenvedélyes elkötelezettségünk után következhet, az Ő nevében végzett munkánkat mindig kell, hogy jellemezze egy bizonyos fokú mennyei irányultság. Iskolai dokumentumainknak ki kell fejezniük ezt a szenvedélyt, s az egész iskolai közösségnek közvetítenie kell azt.

Értékeinket, s ennélfogva választásainkat, szenvedélyek vezérlik. Jeremiás úgy írta le Isten Igéjének hirdetésére érzett szenvedélyét, mint egy tüzet: „perzselő tűzzé vált szívemben, csontjaimba van rekesztve. Erőlködtem, hogy magamban tartsam, de nincs rajta hatalmam" (Jer. 20:9). Pál is több helyen ír erről a szenvedélyről, például: „egyet teszek: ami mögöttem van, azt elfelejtve, ami pedig előttem van, annak nekifeszülve futok egyenest a cél felé" (Fil. 3:14). Bennünk is megvan a szenvedély a keresztyén oktatás terén végzett szolgálatunk iránt?

Geoff Beech

(Az utóbbi években misszionáriusként dolgozott Bolíviában a SIM (Sudan Interior Mission) megbízásából. Tanított állami iskolákban Ausztráliában, éppúgy mint a SIM missziós intézményekben Bolíviában, ahol néhány éve igazgató)

(Megjlent a Keresztyén Iskolai Oktatás c. lapban)

Portrévázlat

Aki Thália papjait neveli

Vidnyánszky Éva, Nagymuzsalyi Középiskola nyugalmazott magyar nyelv és irodalomtanára, a Beregszászi Illyés Gyula Magyar Nemzeti Színház gyermekstúdiójának vezetője 2000-ben két díjban is részesült. Magyarországon a Vlasics Gyula-díjat, idehaza Kárpátalján pedig a Bóbita c. lap által alapított Mosoly-díjat vehette át, tavaly pedig Vasváron a Magyarok Világszövetsége képviselőitől a Kossuth-bicentenárium tiszteletére rendezett ünnepi műsor alkalmából egy Kossuth-zászlót adták át a csoportnak. Mindegyik kitüntetése ott díszeleg a nappalijában.

A tanárnő neve szorosan összefonódik a kárpátaljai magyar színjátszással, keze alól nőttek ki a jelenlegi beregszászi színház művészei is. Fia, Vidnyánszky Attila Jászai-díjas érdemes művész a megye egyetlen magyar nyelvű színházának főrendezője.

Amikor leültünk Éva nénivel beszélgetni, önkéntelenül adódott a kérdés: voltake gyermekkori színészi ambíciói, honnan ered a Thália iránti rajongás?

- Az utóbbi időben érdekes módon bennem is többször felmerült ez a kérdés - mondja kissé elgondolkodva. - Elsősorban persze a fiam, Attila kapcsán.

De őszintén szólva sohasem akartam színésznő lenni. És a családban sem emlékszünk visszamenőleg, hogy valakit is vonzott volna a színészi pálya, a világot jelentő deszkák. Inkább az irodalom iránti rajongás jellemző a családunkra. A könyvek, az olvasás mindennapi megszokott dolog volt otthonunkban.

Vidnyánszky Éva Benében született, ott figyeltek fel tanítói a kislányra, aki osztálytársainak szívesen elmagyarázta, amit nem értettek a tananyagból, és a tanintézetben megrendezett ünnepségeken mindig gyönyörűen szavalt. A kisebb

színdarabokban fellépve megcsillogtatta azt a tehetségét, amely később már élethivatásává vált.

A kárpátaljai gyermekszínjátszás ugyanis elképzelhetetlen Vidnyánszky Éva nélkül. Keze alól nőttek ki a jelenlegi beregszászi társulat vezető színészei is.

– Amikor tanítani kezdtem, az óráimat úgy alakítottam - fejti ki Éva néni -, hogy a gyerekek a kötelező tananyagot elsajátítva valami pluszt is kapjanak mellé. Például egyik alkalommal Petőfi Sándor János vitézének tanításakor a tanítványaimmal bábokat készítettünk és egy-egy figura „bőrébe bújva" megpróbáltuk eljátszani a történetet. Mindig van az osztályban két-három olyan gyerek, aki szívesen részt vesz a játékos előadásokban. Hogy mennyire hasznos az ilyen játékos óralevezetés, azt később a tudásszint lemérésekor tapasztaltam leginkább: a gyerekek észre sem vették, hogy megtanulták az egész szöveget. Arany János Toldiját tanulva pedig színpadra vittük a művet, és nagyon nagy sikerünk volt az iskolán belül és kívül is.

Elég volt az egyik gyereknek egy botot, kalapot adni, máris a nagyerejű Toldi Miklós állt előttem. Soha nem kellett nógatnom őket, mindig önmagukra osztották a szerepeket. Ez egyébként a mai napig így van - mondja

mosolyogva. - Aki tündért akar játszani, maga választja ki a szerepét, aki boszorkányt, az annak a figuráját személyesíti meg. Nekem nincs más dolgom, mint irányítani és csiszolni a játékukat.

A tanárnő azt is elmondta, hogy a játék csak látszólagos, a foglalkozások kemények és komolyak. A komoly és pontos szövegtudást mindig megköveteli. De ebből a gyerekeknek csak előnyük származott a későbbiekben.

Arra a kérdésemre, melyik tanítványára a legbüszkébb, mosolyogva mondja, hogy mindegyikre. Sokéves pedagógiai pályával a háta mögött több száz nebuló jellemét formálta az évek során, akikből egyebek között tanárok, népművelők, orvosok, színészek vagy jó munkásemberek lettek. És ami a legfontosabb: becsületes, jóravaló emberek. Talán arra a legbüszkébb, mondja, hogy a szép szót, a magyar nyelvet és irodalmat, mindegyikükkel sikerült megszerettetnie.

És még valamiről nem tud elfogultság nélkül beszélni. Az unokákról, Zoltánról és Attiláról.

– Az unokáim a gyenge pontom. Ezt az érzést, ezt a szeretet csak az értheti meg, aki maga is átéli. Ez a szeretet más, mint amivel a gyermekeit halmozza el a szülő. Nem is más, inkább megbocsátóbb. Jobban kiteljesedőbb, kamatozóbb. Mivel, ahogy az ember a korral halad, egyre nagyobb a szeretetéhsége. Valahogy könnyebb egy hullámhosszon lenni velük, mint a felnőtt gyerekekkel. Mint nagymama, igyekszem megadni nekik mindent, legyen az lelki támasz vagy bármi. Kényeztetés? Nem, inkább a tudatos nevelés módszerével. Mert az a gyerek lesz 16-18 éves is, és akkor az elrontott nevelési módszer visszaüthet...

Fedák Anita

Szellemi öttusa

A Somogy Megyei Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, a TIT Alapítványi Középiskola és Szakiskola, illetve a TIT Országos Szövetsége által meghirdetett Kárpát-medencei magyar középiskolák TIT Szellemi Öttusa Vetélkedőbe három évvel ezelőtt kapcsolódtak be a kárpátaljai magyar középiskolák. A kárpátaljai fordulók megszervezését felvállalta a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, s általuk szervezett megyei szintű vetélkedőre idén nyolc csapat – az Aknaszlatinai Magyar Középiskola, a Nagyberegi Református Líceum, a Mezővári Középiskola, a Beregszászi Magyar Gimnázium, a Beregszászi Kossuth Lajos Középiskola, a Csapi 2. Sz. Középiskola, a Gáti Középiskola és a Nagyszőlősi Magyar Középiskola - nevezett be. A hirtelen zord, téliesre forduló időjárás miatt viszont csupán négy – Beregszászi Magyar Gimnázium, Nagyberegi Református Líceum, Mezővári Középiskola, Beregszászi 4. Sz. Kossuth Lajos Középiskola - csapat érkezett meg.

Azzal a céllal, hogy minden iskolában kipróbálhassák önmagukat a gyerekek, közöljük az öttusa feladatait.

Irodalom

Írásbeli kifejtő kérdés

Milyen helyzetkép bontakozik ki életszemléletünkről, hazánk sorsáról, állapotáról „az két sasnak körmei között” a kor irodalmi alkotásai alapján?

Irodalmi totó

1. Ki gyűjtötte össze és adta ki 1872ben a kuruc költészet alkotásait?

1. Ignotus Pál
2. Toldi Ferenc
X. Thaly Kánnán

2. Melyik vers keletkezhetett előbb: a „Csínom Palkó...” vagy a „Mit búsulsz kenyeres. . .”?

1. Csínom Palkó
2. Mit búsulsz kenyeres...
X. Egy időben

3. A kor (a XVII. sz. utolsó harmada) legkiválóbb prózaírója, egy műfajt a legmagasabb fokon művelt nyelvünkön: (önéletírás)

1. Gyöngyösi István
2. Haller János
X. Bethlen Miklós

4. Melyik ismert alkotásban fogalmazódik meg – más szavakkal – az a gondolat, amely egy bujdosóvers alábbi részletében szólal meg:

„Bujdosik, bujdosik szegény árva legény,
Országról-országra, városrul-városra,
Hogy az ő életét fordíthatná jóra,
Bujdosása után lenne nyugodalma.”

1. Vörösmarty: Szózat
2. Kölcsey: Himnusz
X. Arany: Toldi

(Írd ide a két sort!)

. . . . . .

. . . . . .

5. Ki írta?

„Rákóczi, akárki
Jöjjön valahára
Kígyóinknak, Esze komám
Lépjünk a nyakára.”

1. Thaly Kálmán
2. Arany János
X. Ady Endre

6. A Habsburg-abszolutizmus melyik bűnére utal ez az 1674-ből származó versrészlet:

„Idegen népek közt az Magyarország,
Sírván jut eszembe az szép társaság
Nem felejtjük el mi cselédeinket,
Mellettünk forgódó szép gyermekeinket.”

(Szegény fogoly rab prédikátorok éneke)

1. A porcióztatásra
2. Az alkotmány felfüggesztésére
X. A bécsi és a linzi béke vallásszabadságra vonatkozó intézkedésének megsértésére

7. Milyen stíluseszközök találhatók az alábbi versrészletben:

„Mert tudjuk: az kinek nem borja nem nyalja
Német, olasz magyarnak nem jó barátja.”

1. Allegória és megszemélyesítés
2. Közmondás és gondolatpárhuzam
X. Metafora és figura etimologica

8. Melyik költeményünkben jelenik meg – 152 év múltán – ugyanez a gondolat:

„Magyar magyart azért rontja országunkban,
ezért támad annyi had birodalmában,
Körösztény körösztényt rontja országunkban,
Pogány örömére elfogyunk magunkban.”

(Papvilág Magyarországon: 1671.)

1. Vörösmarty: Gondolatok a Könyvtárban
2. Petőfi: Levél Várady Antalhoz
X. Kölcsey: Himnusz

9. A felvezető szövegrészt követő versszakok alapján milyen műfajba tartozhat a költemény

„Mikor Rákóczi kiszökött, Rákócziné mög
mönt vóna utána, nyájával, mimdönimel
nagyon könyörgött a révészlegényöknek,
hogy vigyék át a Dunán”:
„- Révészök, révészök,
Jószívű legényök,
Vigyetök át az Dunán,
Az Dunán!
Nem Jöhet asszonyom,
Asszonyom, galambom:
Mer nagy zaj mén az Dunán,
Az Dunán!”

1. Krónikás ének
2. Népballada
X. Eposz

10. Milyen a verselése (ritmusa) a következő soroknak?: Végezd el a szokásos (tanult) jelöléseket!

„Rettentő hatalmát kölletik kerülnöd,
Magad cselédestül más szállásra mennéd
Azhol nem adatik az te csöndességed
Hanem köll szenvedned igen nagy ínséget.”

(Canto de porcione)

1. Időmértékes
2. Hangsúlyos
X. Szabadvers

11. Ismerd fel és nevezd meg azokat a költői nyelvi eszközöket, amelyek alapján megállapítod hogy az idézett részlet melyik sinuskorszakban született:

„ Az ki régen fegyvert fogott hazájáért,
Küszködik is annak megmaradásáért,

Mint amaz nagy Hektor régemen Trójáért,

Avagy Horatius Róma váltságáért-

Monda Venus annak: Tedd le sisakodat,

Törüld meg az harci porbul homlokodat,

Oldd le oldaladrul felkötött karodat,

Kemény forgatása tágítsa markodat."

(Gyöngyösi István: Thököly Imre és Zrínyi Ilona házassága)

1. Reneszánsz
2. Romantikus
X. Barokk

12. Kinek az Útirajzok című (fen néven ismerd írásából olvasható a következő részlet:

„... délután értem Munkácsra. Míg kocsisom megkapatta, lovait, én hirtelen megebédeltem, s siettem ki a statusz-börtönné alakult várat megtekintetni, mely a várostól egy jó, negyed órányira fekszik a róna közepén egy magas kerek dombon.

Egy teremben többek között ott van Rákóczi Ferenc és Zrínyi Ilona arcképe is. Más helyen órákig elnéztem volna e dicső képeket, de itt csak futólag szemléltem őket, mert siettem kifelé. Tudj'isten, e falak közt úgy összeszorult keblesem, hogy alig tudtam lélekzetet venni."

1. Petőfi Sándor
2. Kazinczy Ferenc
X. Berzsenyi Dániel

13. Az a gondolat hogy csak nemzeti, magyar (érzelmű vezetőinkben bízhatunk, a kor egyik leghatalmasabb hazánkfiában is megfogalmazódott egy időben ezzel a művel. Ki az ismert szerző?

„ Ki légyen legfőbb vesztője és rontója Magyarországnak .. . az históriákban igen nyilván meglátszik, hogy Zsigmond királyunk (német volt ő is) régemen mely szerencsétlenül, nagy veszedelmeivel, meg oly rendetlenül harcolt kétszer is ellenségeinkkel, és kit Hunyadi János (és Mátyás király) kevés magyarokkal az ő módfok és szerencséjek szerint sokszor megvertek. . ."

(Siralmas panasz 1655.)

1. II. Rákóczi György
2. Wesselényi Ferenc
X. Zrínyi Miklós, költő

+1. Az időszakjelentős irodalmi alkotásának tartott „Hármas história" c. összeállításnak ki a szerzője?

1. Haller János
3. Apáczai Csere János
3. Faludi Ferenc

TÖRTÉNELEM

TOTÓ

1. Ki vezette 1683-ban a Bécs ostromára vonuló török hadakat?

1. Kara Musztafa
2. II. Szulejmán
X. Köprülü Musztafa

2. Merik európai szövetség űzte ki a törököt Magyarországról?

1. Cognac-i Liga
2. Szent Liga
3. Szent Szövetség

3. Ki vezette elsőként a felszabadító hadakat?

1. Lotharingiai Károly
2. Badeni Lajos
X. Miksa Emánuel

4. Minek következtében jutott ismét török kézre Nándorfehérvár 1690ben?

1. felrobbant a lőszerraktár
2. a török haderő nagysága
X. Aspremont hibájából

5. A törökök helyére kik vonultak be Erdélybe ?

1. oroszok
2. németek
X. velenceiek

6. Mikor mondtak le a magyar rendek az Aranybulla ellenállási záradékáról?

1. 1687-es országgyűlésen
2. karlócai békében
X. szatmári békében

7. Melyik várat nem foglalták el az 1697-es hegyaljai felkelés kurucai?

1. Tokaj
2. Várad
X. Sárospatak

8. Melyik országból hívták haza 1703-ban II. Rákóczi Ferencet?

1 Oroszország
2 Lengyelország
X. Törökország

9. Melyik évben zajlott le a bárkányi csata?

1. 1683
2. 1686
X.1687

10. Melyik ország hadseregét vezette Sobienski Tános?

1. lengyel
2. bajor
X. szász

11. Melyik állammal szemben kötötték meg 1689-ben az augsburgi szövetséget?

1. Franciaország
2. Törökország
X. Magyarország

12. Melyik várat védte Zrínyi Ilona?

1. Munkács
2. Eperjes
X. Huszt

13. Ki kapott először (birodalmi) hercegi címet?

1. Esterházy Pál
2. Thököly Imre
X. II. Rákóczi Ferenc

13+1.Kik nevelték az ifjú II. Rákóczi Ferencet?

1. ferencesek
2. jezsuiták
X. piaristák

VILLÁMKÉRDÉS

1. Kortársai voltak-e egymásnak I. Lipót, Thököly Imre és Apafi Mihály?

2. Ki kezdeményezte a Szent Liga létrejöttét?

3. Hogy nevezték azt a nemzetközi szövetséget, amelyet 1684-ben szerveztek meg?

4. Melyik ország csatlakozott később, 1686-ban a Szent Ligához?

5. Ki lett Lotharingiai Károly végleges utóda a felszabadító hadak élén?

6. Ki volt a zentai győző 1697-ben?

7. Hol kötötték meg 1699. január 26-án a békét a törökkel?

8. Melyik ország uralkodója gondolt arra komolyan, hogy szerződést köt Rákóczi megsegítése érdekében?

9. Mikor mondtak le a magyar rendek a királyválasztó jogukról?

10. Mit jelentett a Neoacquistica Comissio kifejezés?

11. Mit jelentett a jus armorum kifejezés?

12. Csak kit, illetve mit mentesítettek jus armorum fizetése alól?

13. Kinek a nevéhez fűződött Magyarország török utáni közigazgatási berendezkedésének terve?

14. Melyik dokumentum határozta meg hosszú időre Erdély önállóságát?

15. Melyik felvidéki városban működött a Caraffa tábornok által vezetett vésztörvényszék, amely a halálos ítéleteket Eperjes piacán hajtotta végre?

16. Mikortól lettek Magyarországon ún. hitbizományok?

17. Hol kapott nagybirtokot Savoyai Jenő Magyarországon?

18. *"Ezzel szemben ki ne látná az Udvari Kamara önkényuralmát? Az égre csapnak a sirámok, az isteni gondviseléshegy fohászkodhatnak megbosszulásukért az árvák és özvegyek. Elborzad a lelkünk az újszerzeményi jog csarnoki törekvéseik, e műve puszta említésére is; . . . az ország területének nagy részét elvették törvényes birtokosától, és mellőzve*

a hada érdemes fiait, idegeneknek adományozták." - hangzik az idézet. De kitől?

19. Melyik esztendőben indult meg a spanyol örökösödési háború?

20. Melyik országok között indult meg a spanyol örökösödési háború?

SORBA RAKÓ

Rakd sorba időrendben az alábbi eseményeket!

1. Megkezdték a magyarországi várak felrobbantását.
2. A török Bécs ellen vonul.
3. Elkezdődött a hegyaljai felkelés
4. A zentai csata.
5. Karlócai béke.
6. Diploma Leopoldinum
7. A párkányi csata.
8. Lemondtak a magyar rendek a királyválasztó jogukról.
9. Buda vissza vétele a töröktől.
10. Szalánkeméni csata
11. II. Rákóczi Ferencet bebörtönözték.

KIFEJTŐ

A karlócai béke

Zene

Rövid, kifejtő kérdések

1./ Melyik fejedelmünkhöz kapcsolódik a zenei élet virágkora Erdélyben a XVI. szd. végén ?

2./ A reformáció életre hívta a református kollégiumokat , ahol a kollégiumi éneklés és zenélés önálló műfajként kialakult . Sorolj fel legalább 3 református kollégiumot Erdélyben !

3./ Egyik híres reneszánsz táncunk egy ismert személy nevéhez fűződik. A tánc a táncos nevét viseli, ki a személy ?

4./ Maestro de capella karmestert jelentett a középkorban . Ki volt Báthory Zsigmond karmestere és zeneszerzője, aki emellé a cím mellé még udvari tanácsosi címet is kapott ?

5./ A református kollégiumi zene 3 fő stílusrétegét sorold fel, vagyis milyen zenei forrásokból táplálkozott ez a zene ?

6./ Mi a toronyszonáta ?

7./ Mi a tárogató ? Mi az utódjának az elnevezése ?

8./ Mondjál legalább 3 olyan Erdélyhez kapcsolható krónikás éneket, vagy balladát, mely valós történelmi eseményeken alapul

9./ A Kájoni kódex erdélyi fabulatúrás kézirat ? Mi a fabulatúrás könyv és mi a tudsz a Kájoni Kódexről ?

10./ Sorolj fel legalább 3 erdélyi énekgyűjteményt !

11./ Hol jelent meg Tinódi Lantos Sebestyén Krónika című kiadványa ?

12 ./ Ki volt a " kis magyar " jelzővel illetett muzsikus és miért ?

13./ Mit tudsz a Vietórisz - kéziratról ?

14./ Mi a virágének ? Sorolj fel legalább kettőt!

15./ Hogyan nevezik azt a dallamtípust, mely a reneszánsz magyar táncokból, hajdútáncból, kanásznótából, rutén kolomejkó dallamból alakul ki és az 17-18. szd. fordulóján tűnik fel először ?

16./ Zenés török Eulenspiegel - zeneszerzője hosszú ideig élt Magyarországon . Ki ő és melyik században élt nálunk ?

17./ Melyik a 3 legfőbb jellegzetessége a kuruc kor zenéjének ? (2 zene címe, 1 zeneszerszám

18./ Miért nevezetes a kuruc kor zenéje szempontjából az un. Apponyi kézirat?

Zenei dolgozat

A magyarság zenéje, illetve Magyarország zenei élete a XVI. század második felétől a XVIII. század első feléig .

Művészettörténet Írásbeli kérdések

1. A magyarországi barokk művészek legkorábbi építészeti műve:

2. Kinek volt a székhelye a nagyszombati jezsuita templom?

3. Mi volt és hol található a jezsuita rend római anyatemploma, a barokk egyházi építészet mintaképe?

4. Melyik festészeti képtípus fellendülését hozta a barokk korban fellendülő őskultusz?

5. Ki az az észak- német festő, aki elsőként kezdett portrékat festeni a magyar főnemesi kastélyokban?

6. A hazai, kelet-középeurópai barokk művészetben csak Magyarországon jelenik meg egy festészeti műfaj. Mi a témája ezeknek a jellegzetes képeknek?

7. Ki volt Savoyai Jenő herceg ráckevei kastélyának tervezője, az osztrák barokk egyik első, európai rangú képviselője?

8. Ki volt az a fiatal magyar portréfestő, akinek festészetében a régi, síkszerű, dekoratív beállításokkal szemben inkább a festői színátmeneteket és egységesre hangolt tónusokat részesítette előnyben?

9. A barokk kor Magyarország legjelentősebb, osztrák származású építésze:

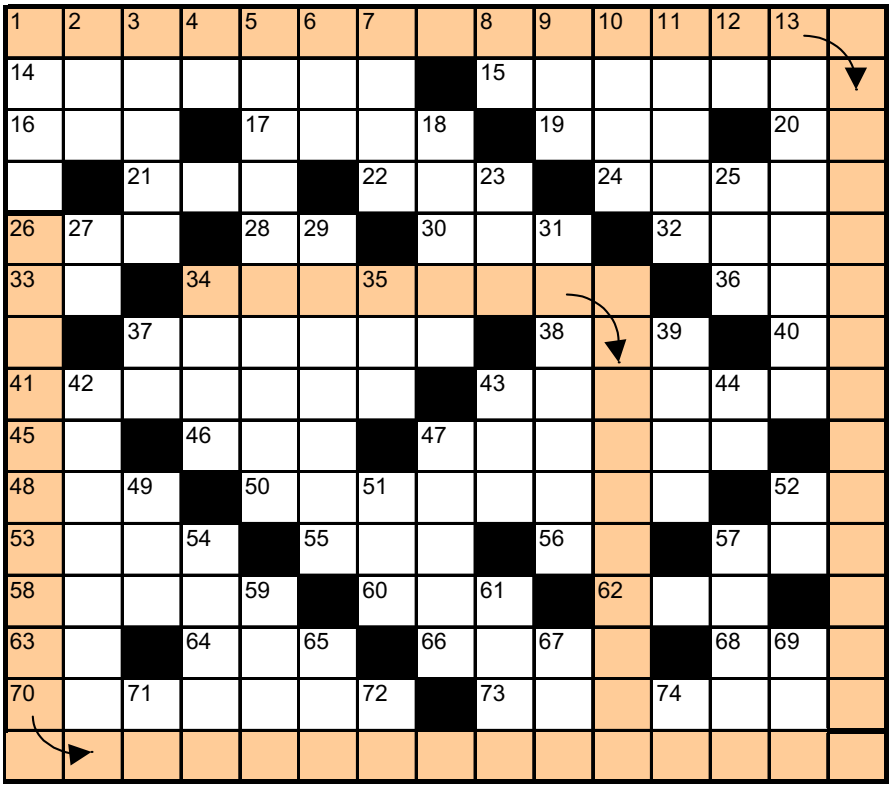
10. A korszak legnagyobb, szintén osztrák származású szobrásza:

11. Kinek az udvari építésze volt Donner?

12. Mi volt Donner legjelentősebb főműve?

13. Mi volt Pilgram legjelentősebb, magyarországi főműve?

Keresztrejtvény



Az ábra fő soraiban Babits Mihály Himnusz című verséből idézünk.

VÍZSZINTES: 1.Az idézet első része (Zárt betűk: T,E,C,D). 14. Hangszeres együttes. 15.Dárdaszerű hajítófegyver. 16.Kézzel jelez. 17.Ökörborjú. 19.Rövid arculcsapás. 20.Kicsinyítő képző. 21.Az első asszony. 22.Keleti férfinév. 24.Ügyeletes az osztályban. 26.Szinesfém. 28.A mélybe. 30.Vonatkozó névmás. 32.Francia város. 33.Állati lakhely. **34.Az idézet második része (Zárt betű: B).** 36.Páros árnyapa. 37.Bőrétől megfoszt. 38.Holland válogatott labdarúgó a 80-as években. 40.Kígyó A dzsungel könyvében. 41.Háborúban megsérül. 43.A koktél is ez. 45.Kettőzve: édesség. 46.Foggal őröl. 47.Szendvics egyik fajtája. 48.Basel centruma! 50.Magyar város. 52.Kiejtett betű. 53.Költő (Zoltán). 55.Szőrén … meg a lovat. 56.Iljusin repülőgépek rövid neve. 57.Iskolai bútor. 58.Három személyes névmás. 60.Páratlan tutaj! 62.Hosszú, üreges belsejű hengeres test. 63.Szol-mizációs hang. 64.Hajó fara. 66.Káposzta, saláta vastag csutkája (népiesen). 68.Üditő ötórai ital. 70.Részletesen magyaráz. 73.A sólet is ez.

FÜGGŐLEGES: 1.Testünk motorja. 2.A buddhizmus ága. 3.Ügyet rendez. 4.Orosz realista festő (Nyikolaj, 1831-94). 5.Butaság. 6.Világbajnok brazil labdarúgó. 7.Szavazóláda. 8.Félalak! 9.Orosz gazdasági rendszer volt. 10.Mikszáth nevezte így feleségét. 11.Edénymárka. 12.Védelmez. 13.Sovány. 18.Talján. 23.Fohász. 25.Bírósági ügy. **26.Az idézet harmadik része (Zárt betűk: S,T,B,N).** 27.Létezik. 29.Ostoba. 31.Nyíregyháza környékén lakik. 34.Holland festőcsalád. 35.Ázsiai falutípus. 37.Az Elba közepe! 39.Részeg, argóban. 42.Német város, másképpen Wartburgstadt. 43.Csomó. 44.Néma tusa4 47.Filmvágás. 49.Valaminek elülső része. 51.Varró mozdulatot végez. 52.Kicsinyítő képző. 54.Nyaláb. 57.Apró folt. 59.Idegen Kató. 61.Az egyik oldal. 65.Tápláló ital. 67.Paralizis része! 69.Azonos betűk. 71.Ételízesítő. 72.Négylábú igavonó. 74.Lángol.

Közoktatás

A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség lapja

Főszerkesztő: Kovácsné Marton Erzsébet

A szerkesztőbizottság: Benedek Imre, Gönczy Sándor, Gulácsy Géza, Riskó Márta, Simon Bálint

Kiadja a KMPSZ megbízásából a Beregszászi Járási Nyomda

Felelős kiadó: Orosz Ildikó

Fotók, illusztrációk: Bereginfo sajtószolgálata

Lapengedély száma: 3T N 5 **Példányszám:** 3000

Levelezési cím: 90200 Beregszász, Perényi u. 19. tel.: (8-2-41)-2-46-32

Megjelenik az ILLYÉS GYULA KÖZALAPÍTVÁNY TÁMOGATÁSÁVAL

A KMPSZ terjesztésében ingyen jut el a pedagógusokhoz

A szerkesztőség nem feltétlenül ért egyet a lapban megjelenő szerzői véleményekkel. A publikációkban közölt tényekért minden esetben a szerző viseli a felelősséget. A beérkező kéziratok közlésének és szerkesztésének jogát fenntartjuk, visszaküldésüket nem vállaljuk.