

Közös horizont

Szent István Egyetem Pedagógiai Kar
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

Közös horizont

Tanulmánykötet

Szerkesztette: dr. Orosz Ildikó és dr. Lipcsei Imre

PoliPrint
Ungvár – 2011

УДК 001.2
ББК 72
С-72

A tanulmánykötet a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Szent István Egyetem Pedagógia Kara tanárainak a tanulmányait tartalmazza. A kötetben a két intézmény pedagógusainak társadalomtudományból, nyelvtudományból és természettudományból íródott lektorált munkáit válogattuk össze. A tanulmányok magyar, ukrán, német és angol nyelven íródtak.



Tördelés és tipográfia: *Kohut Attila*

ISBN 978-966-2595-09-3

© A szerzők, 2011

PoliPrint Kft.
Ungvár, Turgenyev u. 2.
Felelős vezető: Kovács Dezső

Tartalom

М. С. ДНІСТРЯНСЬКИЙ

Проблема реформування адміністративно-територіального устрою України: реальні потреби та політична кон'юнктура	9
---	---

GURKA DEZSŐ

Die Wirkung der Göttinger Universität im 18–19. Jahrhundert und die Traditionen der ungarischen Göttingen-Forschung	16
--	----

KOVÁCS KRISZTINA

Neue Aufgaben der Volksschullehrer in den Bestrebungen des Schulgesundheitswesens in der Zeit des Dualismus (1868-1914)	23
--	----

IMRE LIPCSEI

Comparative examination of students in the Evangelical Secondary Grammar Schools of Békés County after the Trianon peace treaty	31
--	----

OROSZ ILDIKÓ

A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás helyzete (az iskolaigazgatókkal készített mélyinterjúk tükrében).....	40
--	----

LESTYÁN ERZSÉBET

Motivation and differentiated ability development.....	77
--	----

ANITA MÁRKU

Die Sprachwahlstrategien der Ungarn in Transkarpathien in zweisprachiger sprachlicher Art	85
--	----

KATONA KRISZTINA

The first literary experiences – the beginnings of the education to become a reader	112
--	-----

LECHNER ILONA

Az írástanulási folyamatról pszicholingvisztikai megközelítésből.....	120
---	-----

KÓS NÓRA	
Analysis of the anxiety and self-concept of upper school students, the presentation of its results	132
VIRÁGNÉ HORVÁTH ERZSÉBET	
A biblioterápia szerepe	143
SIPOS LÁSZLÓNÉ	
Gyermekversek megközelítése a mentális lexikon asszociatív kapcsolatai alapján	151
SZABÓNÉ BALOGH ÁGOTA	
The development of algorithmic thinking with information technology tools	160
BENCZE SÁNDORNÉ	
A testkultúra szerepe a gyermekek egészséges fejlődésében	168
IFJ. SOÓS ISTVÁN	
The concentration in agriculture of the Southern Great Plain and Hungary	172

Távoliság: közelség

Nem véletlen, hogy *Közös horizont* címmel jelenik meg a Szent István Egyetem Pedagógiai Kara (Szarvas) és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Beregszász) kutatóinak munkáiból összeállított kötet. Az a tény, hogy előbbi Magyarországon, utóbbi pedig Ukrajnában működő intézmény, csak látszólag mutat lényegi distanciákat: e különbözőségek csupán felszíni eltéréseket takarnak. A két érdeklődési irányultság és intézményi kutatás egészen közel áll egymáshoz, ezek valóban létező együttműködésre, együttes gondolkodásra utalnak. Amennyiben megismerkedünk e két intézmény történetével, helyzetével, szerepével, valamint azzal a közeggel, melyben külön-külön működnek, a hasonlóságok még nyilvánvalóbbak lesznek. Különösképp, ha szemügyre vesszük: mindkét létesítmény már a születésekor egy-egy kisebbség fejlődését, továbblépési lehetőségeinek bővülését kívánta szolgálni. A kötet szembeötlően mutatja, hogy mindkét hely kutatóit, pedagógusait hasonló problémák foglalkoztatják.

E tanulmánygyűjtemény történelmi tárgyú munkái közül az egyik például a göttingeni egyetemnek a magyar kultúrára, valamint a tudomány fejlődésére gyakorolt hatását vizsgálja a 18. század végi és a 19. század eleji időszakban. Egy másik értekezés a kisebbségek helyzetét taglalja Békés vármegyében a két világháború közötti időszakban. Ez utóbbi tanulmány szerzője az izraelita és az evangélikus diákok tanulmányi eredményeit hasonlítja össze. Leírásából megtudható, hogy mindkét felekezet jelentős kisebbségben élt a trianoni Magyarországon, többé-kevésbé azonos demográfiai súllyal bírtak az össznépességen belül, társadalmi helyzetük hasonló volt. A tanulmány szerint a marginális társadalmi helyzet kompenzálására a kisebbségek gyermekeik iskoláztatásával próbáltak válaszolni. Az iskoláztatás révén igyekeztek lehetőséget biztosítani gyermekeiknek a magasabb társadalmi közegbe való bekerüléshez, növelve ezzel az érvényesülés lehetőségét. És e gondolatmenet szinte következetes folytatásaként értelmezhető az az elemzés, mely a kárpátaljai főiskola kutatásaira épülve vizsgálja a magyar nyelvű oktatás 21. századi helyzetét e régióban. Ennek szerzője tanulmányában rávilágít arra, hogy a kárpátaljai magyarok hogyan szorulnak ki a felsőoktatási intézményekből az utóbbi években hozott kisebbségellenes ukrán oktatáspolitikai intézkedéseknek köszönhetően, ami pedig társadalmi marginalizációjukhoz vezethet. A folyamat végeredménye, amit az ukránai kisebbségi deficit okoz, a nyelvcsere lehet.

A kárpátaljai magyarok nyelvhasználatával, nyelvválasztási stratégiáinak kialakulásával foglalkozik egy másik tanulmány. Ez bizonyára felkelti majd a szarvasi kollégák figyelmét, hiszen az ott élő szlovák anyanyelvű, nemzetiségű lakosság nyelvválasztási stratégiáira is választ adhat. A kisebbségek kérdését érintő adminisztratív közigazgatási reformok ukránai ügyét veti fel egy másik tanulmány, mely az euro-atlanti irányultság problémáira is rávilágít.

A kötet nagyobbik részét napjaink aktuális nevelési, oktatási, módszertani kérdései alkotják. Századunk elején időszerű gondként vetődik fel az olvasóvá nevelés problematikája. Az internet világában nagy kihívás minden pedagógus számára, hogyan lehet az olvasásnak felvennie a versenyt a gyors, látványos, a technika által

közvetített információátadással. Erre a problémára keres választ az egyik szarvasi pedagógus, és hasonló, de más megközelítésben próbál választ találni korunk pedagógiai kihívására egyik kárpátaljai kollégája. Tanulmányában a kárpátaljai főiskola tanára pszicholingvisztikai megközelítéssel értekezik az írástanulási folyamatról. Ugyancsak ezen kérdéskör kifejtéséhez kapcsolódik az a tanulmány, mely a biblioterápia szerepét taglalja, valamint egy másik, mely a gyermekverseket veszi górcső alá a mentális lexikon asszociatív kapcsolatai alapján.

A 21. századi kihívásokra adható válaszok megtalálása, az információ feldolgozása, valamint a problémamegoldás gyerekek általi elsajátítása nagy feladatként áll a pedagógusok előtt. A tanulmány, mely erre a kérdésre keresi a választ, rámutat, hogy a gyerekek már nagyon fiatalon találkoznak olyan feladatokkal, melyek megoldásához egymásra épülő tevékenységeket kell végrehajtaniuk, tehát algoritmust kell alkotniuk. A szerző olyan eszközöket keres e területek fejlesztéséhez, melyek kellően motiválhatják, érdekelhetik a gyerekeket. Foglalkoztatja az a kérdés – melylyel állandóan szembesül egy gyakorló pedagógus –, hogy mennyire és mily módon alkalmasak a digitális eszközök a problémamegoldás, az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére. A dolgozat értékét növeli, hogy mérési eredményekkel és példákkal is illusztrálja hipotézisét.

Egyetemes kérdés napjainkban a világ minden részén, de leginkább azokon a vidékeken, ahol egyre inkább terjed az informatika s az internet, hogy a testmozgás egyre inkább kiszorul a gyermekek életéből, így a felnövekvő nemzedék fizikai állapota romlik, fejlődése lassul. Ezt a szintén közös problémát érinti az a tanulmány, mely a testkultúra szerepét vizsgálja a gyermekek egészséges fejlődésében.

A tanulmánykötet – amit ezúton ajánlok mindenki szíves figyelmébe – meggyőzi olvasóit arról, hogy a felvetődött kérdések, problémák, melyekre e két, egymástól távol működő intézmény kutatói keresik a választ, nagyon is közel állnak egymáshoz. Érthető ez, mivel a Kárpát-medencében élők a társadalmi folyamatokat behatároló horizontjukat – közösnek tekintik.

Orosz Ildikó

Проблема реформування адміністративно-територіального устрою України: реальні потреби та політична кон'юнктура

М. С. ДНІСТРЯНСЬКИЙ

Доктор географічних наук, професор кафедри географії України Львівського національного університету імені Івана Франка, завідувач кафедри географії Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II.

Зроблено критичний аналіз підходів та практичних рекомендацій щодо реформування адміністративно-територіального устрою України. Виділено реальні проблеми функціонування сучасної системи. Розкрито суспільно-географічну безпідставність укрупнення адміністративних одиниць вищого рівня. Обґрунтовано пропозиції щодо збалансування окремих ланок адміністративно-територіального устрою.

Складні процеси трансформації українського суспільства впродовж усього періоду незалежності не могли не зачепити і питання реформування системи адміністративно-територіального устрою, основні риси якої сформувалися ще у 30-і роки в умовах УРСР, зазнаючи в наступний період лише часткових змін. З огляду на суперечності політичної реформи, розпочатої у 2004 році, скасованої у сумнівний спосіб у 2010 році, відсутність закону про адміністративно-територіальний устрій, а також кризу владних інститутів загалом, питання вдосконалення державно-територіального устрою України було й залишається загальносуспільним інтересом і водночас предметом гострої перманентної конкуренції різних політично-економічних угруповань.

Але й у розумінні сутності проблематики, й у виборі парадигми нової реформи не лише немає однастайності чи навіть консенсусу, але часто висувуються діаметрально-протилежні ідеї, виходячи з політичної кон'юнктури. З огляду на це, і на сьогодні відкритими залишаються питання і загалом доцільності адміністративно-територіальної реформи, і обґрунтування її концептуальних та методичних засад.

Посилаючись на наявність деяких хиб в організації адмінстаративно-територіального устрою України з'явилася низка непродуманих пропозицій щодо його вдосконалення або створення нової системи. Якраз тут й закладаються найбільші загрози для стабільності й безпеки держави, адже в сучасних кризових умовах функціонування територіальних органів державної влади і місцевого самоврядування – це один з основних чинників підтримування цілісності держави. А тому різкі і непередбачені адміністративно-територіальні зміни загрожують розривом великої кількості уже сформованих життєво важливих зв'язків, зумовлюючи й невпорядкованість та неузгодженість роботи різних структур та низку інших суспільних втрат. Причому, поширювані проекти щодо пониження адміністративного статусу населених пунктів, ліквідації

адміністративних одиниць так чи інакше спричинять масові невдоволення населення. *З огляду на це, дестабілізація роботи територіальних органів державної влади і місцевого самоврядування внаслідок реалізації непродуманих проєктів може мати катастрофічні для держави наслідки як у функціональному аспекті, так і в політичному.*

Концептуальні принципи пропонованого у цій статті підходу ґрунтуються на тому, що адміністративно-територіальний устрій – це водночас і географічна, і політико-правова система організації державної влади та місцевого самоврядування. Водночас це особливо важлива і структуроформуюча стосовно всього суспільства система, яка визначає основні територіальні пропорції життєдіяльності суспільства. Слід підкреслити, що *організація адміністративно-територіального устрою не є функцією історичного минулого чи якихось природних, етнографічних або економічних відмінностей, а ґрунтується на потребах держави у здійсненні територіального управління та потребах населення у реалізації свого права на самоврядування та одержання адміністративних послуг.* Виходячи з таких передумов, ефективна система адміністративно-територіального устрою повинна спиратись на оптимальність взаємин центру та обслуговуючої території і відповідати таким критеріям: а) кількість ієрархічних ступенів адміністративно-територіальної системи повинна в загальних рисах співвідноситись з розмірами території держави, кількістю та розміщенням її населення; б) розміри адміністративних одиниць одного й того ж рівня не повинні відзначались великою контрастністю; в) кожна адміністративна одиниця має бути цілісною, комунікаційною зв'язаною, з вдалим розташуванням адміністративного центру, який володів би необхідним людським та інфраструктурним потенціалом. В територіально-політичному аспекті перспективна система адміністративно-територіального устрою України повинна сприяти зміцненню територіальної єдності держави, в соціально-економічному – вести до зменшення затрат населення і держави на одержання і надання адміністративних послуг, сприяти зростанню ролі середніх і малих міст. Водночас неприйнятним є механічне перенесення схем, що склалися в інших державах, адже адміністративно-територіальний устрій повинен опиратися на особливості системи розселення і комунікацій, що склалася в Україні, до того ж враховуючи і їхні регіональні відмінності (щодо густоти населення і густоти та людності поселень, географії та структури шляхів сполучення, соціально-економічної ситуації, історико-географічних передумов та ін.).

Через призму означених критеріїв, не вдаючись до деталізації, розглянемо в загальних рисах суспільно-географічні переваги та недоліки сучасної адміністративно-територіальної системи та перспективних моделей. Отже, згідно з Конституцією, вищу ланку адміністративно-територіального устрою України формують автономна республіка, 24 області, міста Київ і Сімферополь. Середню ланку адміністративно-територіального устрою України складають адміністративні райони і міста обласного підпорядкування, нижчу – міста районного підпорядкування, райони в містах, селища і села. Такий *триступеневий поділ та його кратність, як свідчить порівняльний аналіз в загальносвітовому масштабі, загалом відповідає розмірам України* (відноситься до великих за розмірами держав) та її системі розселення. Але, як бачимо, Конституція

України передбачає існування двох типів адміністративних одиниць: населені пункти як адміністративні одиниці (місто, селище, село) і адміністративні одиниці окружного типу (область, район). У наявності таких двох типів адміністративних одиниць об'єктивно закладена суперечність, яка характерна для багатьох держав, спричинюючи і певні правові колізії. Адже, з одного боку, кожне поселення органічно прагне забезпечити внутрішнє самоврядування, з другого боку – окреме поселення не можна відривати від оточуючої обслуговуючої території, оскільки виникнення і розвиток поселень є результатом всієї сукупності суспільно-територіальних відносин, що сфокусувалися в одному місці.

Оскільки саме вищий рівень адміністративно-територіального устрою визначає основні територіальні співвідношення соціально-політичного життя держави, проаналізуємо розмірність, конфігурацію областей (автономії), розташування і демографічний потенціал обласних центрів. Насамперед, порівняння площ та кількості населення областей і автономії дає змогу виділити дві групи регіонів, які за обома показниками мають: 1) помітні (навіть кількаразові) перевищення середнього рівня і 2) помітне недотягування до середнього рівня. Першу групу становлять Харківська, Дніпропетровська області, другу – Чернівецька, Тернопільська, Рівненська. Найбільша за площею область, Одеська, переважає найменшу за площею, Чернівецьку, більш, ніж у 4 рази. Найбільша за кількістю населення область, Донецька, переважає найменшу, Чернівецьку, у 5,7 рази. Загалом, регіони верхнього адміністративного рівня більш зрівноважені за площею, ніж за кількістю населення.

З боку зручності одержання і надання адміністративних послуг, поширення інформації адміністративно-територіальний устрій характеризує насамперед розміщення центра адміністративних одиниць. Помітна віддаленість адміністративного центру від геометричного негативно позначається на функціонуванні адміністративної одиниці. Таким незручним розміщенням відзначаються, зокрема, центри Закарпатської, Волинської, Черкаської, Миколаївської, Херсонської, Запорізької областей. При цьому Ужгород, Миколаїв, Херсон не мають прямого залізничного сполучення із периферійними адміністративними районами. Центральне розташування характерне для 9 центрів – Донецька, Дніпропетровська, Івано-Франківська, Тернополя, Києва, Хмельницького, Львова, Кіровограда і Чернівців. Щодо форми регіонів, то в цьому відношенні найбільшою компактністю виділяються Волинська, Харківська і Запорізька області. Велика витягнутість таких областей, як Чернівецька, Черкаська, Кіровоградська, Одеська, при незадовільному розвитку транспортної мережі, посилює депресивність віддалених районів. Особливо виділяються великі регіони, що не входять до сфери 100 км доступності жодного центру (Волинське Полісся, Південно-Східне Поділля, Приазов'я), периферійність яких виявляється своєрідно у всіх сферах соціально-політичного життя. Водночас, обласні центри для виконання своїх функцій мають достатній демографічний потенціал, адже всі вони входять до групи великих і дуже великих міст (людністю понад 100 тис. осіб). Кожен з обласних центрів переважає друге за людністю місто. А такі обласні центри, як Вінниця, Київ, Львів, Тернопіль, Харків, Чернівці, більше, ніж у 7 разів (найбільше Харків-у 21,7 рази), що свідчить про диспропорції

і навіть деяку деформацію систем розселення цих областей, значною мірою спричинену адміністративним чинником.

Аналогічні структурні проблеми характерні і для середньої адміністративної ланки – рівня районів і міст обласного підпорядкування. Тут помітні відхилення у їхніх розмірах як на внутрішньообласному рівні, так і на загальнодержавному, що зумовлено низкою відмінностей, насамперед, особливостями розселення населення. Проте в межах регіонів диспропорції в кількості населення адміністративних районів значно більші, порівняно з незрівноваженістю їхніх площ, адже в деяких областях найбільші райони переважають найменші у 5-10 разів. Серед районних центрів понад 200 селищ міського типу. Очевидним є те, що міста в інфраструктурному аспекті краще пристосовані до виконання адміністративних функцій, що не може не позначитися на соціальному розвитку районів. Значна кількість центрів адміністративних районів має вкрай не вигідне окраїнне розташування. Це характерно майже для всіх регіонів, проте найбільша кількість таких райцентрів знаходиться у південних Херсонській і Одеській областях. В Україні зараз налічується 122 (25% від усієї кількості) районів, більша частина яких віддалена на відстань понад 100 км від обласного центра. Найбільше – в Одеській (17), Херсонській (9), Полтавській (8), Чернігівській (8) областях, що є чинником периферійності соціально-економічного розвитку.

Щодо сільської місцевості, то тут особливо відчутні диспропорції у соціальному розвитку сіл – центрів сільрад і прилеглих населених пунктів. Цьому сприяло фактичне ототожнення мережі сільрад і мережі колишніх колгоспів з їхньою орієнтацією на розміщення основних виробничих підрозділів поряд з центральною садибою господарства. Понад 5 тис. сіл України не мають жодних управлінських підрозділів; 2,3 тис. з них розташовані на відстані понад 10 км до центра сільради. Відчутними є регіональні відмінності в територіальній структурі сільського самоврядування. У дев'яти областях України на одну сільраду припадає понад три поселення, а у чотирьох (Дніпропетровська, Донецька, Полтавська, Харківська) – понад чотири. Відсутність реального самоврядування сільських населених пунктів як природних територіальних колективів стала однією з причин втрати громадянами України вміння самоорганізуватись для спільного розв'язання різних проблем.

Крім соціально-географічних, виділяється і низка правових та економічних проблем функціонування системи адміністративно-територіального устрою України, насамперед щодо оптимізації кількості адміністративного персоналу, фінансової бази органів самоврядування, розмежування повноважень та ін. Однак, підсумовуючи огляд окремих соціально-географічних проблем сучасної системи адміністративно-територіального устрою України, зазначимо, що помітні наявні недоліки все ж не мають паралізуючого впливу на суспільство, вимагаючи негайної зміни системи, яка дуже сильно вкорінилася в територіальну організацію суспільства, особливо систему розселення і комунікацій. Слід пам'ятати, що тривале функціонування навіть не зовсім вдало виділених адміністративних одиниць веде до формування стійких зв'язків і відповідно має районоформуюче значення, а тому їхня ліквідація істотно порушує основні територіальні пропорції життєдіяльності суспільства. Більшість

областей і більшість адміністративних районів дійсно стали вузловими цілісними суспільно-географічними регіонами, і різка зміна існуючої системи, особливо її ієрархічної структури, могла б привнести в суспільство елементи дезорганізації. А у геополітичному аспекті можна прогнозувати, що різкі і непередбачені адміністративно-територіальні зміни, особливо стосовно пониження статусу населених пунктів, так чи інакше спричинять невдоволення великих груп населення, зумовлюючи й небезпеку дестабілізації ситуації у державі. Слід пам'ятати, що зниження статусу поселень знижує і перспективи їхнього соціально-економічного розвитку, що особливо є недоцільним щодо малих міст – історичних центрів.

Концептуально хибним є створення нових адміністративних ступенів на надобласному рівні чи укрупнення великих регіонів (як на основі групування суміжних областей, так і на основі т. зв. історико-географічних областей), яке і надалі за інерцією пропонується різними науковцями [1]. Тут слід урахувати, що об'єднання кількох областей призведе до створення надвеликих адміністративних одиниць, відповідних розмірам середніх європейських країн, що зовсім не характерно для унітарних держав. А великі розміри (така логіка геополітичних процесів) підштовхуватимуть до постійного підвищення повноважень, статусу, концентрації і консолідації не завжди продержавницьки налаштованих політичних сил. Тому, замість того, щоб сприяти зміцненню територіальної єдності держави, такі пропозиції лише стимулюватимуть відцентрові рухи і сепаратистські настрої. А якщо ж урахувати, що кількість і розміщення адміністративних одиниць вищого рівня певною мірою визначає кількість та географію центрів соціально-культурного життя, то реалізація пропонованого варіанта стане причиною поступового сповзання більшості великих і середніх міст та прилеглих до них районів на периферію соціально-економічного розвитку. Тобто замість того, щоб перенести вагу вирішення соціальних питань “вглиб” держави, всі вузли життєдіяльності суспільства знову будуть зосереджені лише в кількох центрах. Відповідно зросте периферійність і депресивність великих за розмірами віддалених територій. Тобто, в результаті укрупнення адміністративних одиниць площа периферійних територій, які стали б соціальною глушиною, зростає у кілька разів. Водночас збільшення у сільській місцевості відстаней до адміністративних центрів різко погіршує якість життя населення. До того ж, зіставлення параметрів вищої ланки адміністративно-територіального устрою України та найбільших унітарних європейських держав, свідчить про те, що параметри областей України, за незначним винятком, не менші, а, переважно, більші, ніж відповідні параметри адміністративних одиниць цих країн.

Сукупність низки практичних рекомендацій щодо реформування адміністративно-територіального устрою України було реалізовано у проекті Закону України “Про територіальний устрій України” [2], у якому насамперед помітними стали спроби механічно скопіювати польський досвід організації адміністративно-територіальних одиниць нижчого рівня, не враховуючи того, що локальні системи розселення в Україні істотно відрізняються від польських. Тому тотальне укрупнення сучасних сілрад і районів, передбачене цим проектом, може порушити міжпоселенські зв'язки і погіршити соціальне обслуговування населення. Прагнення спиратися на людність поселень у

визначенні їхнього статусу загалом є логічним, але слід врахувати і принципові відмінності систем розселення різних регіонів України. Так само зниження статусу населених пунктів, яке може спричинити їхній занепад, з огляду на послаблення сучасної поселенської мережі, слід усіяко уникати. Особливо недопустимим є зниження статусу малих міст – історичних центрів. Отже, з огляду на непродуманість більшості конкретних пропозицій та недоцільність тотального зламу територіального поділу на нижчому і середньому рівні впровадження подібних проектів заклало б нові суперечності і створило б ще більші соціально-політичні проблеми. А тому, враховуючи оптимальність для розмірів території України триступеневого адміністративного поділу, не докорінна зміна сучасної адміністративної системи на усіх рівнях може бути стратегічним напрямом її вдосконалення, а окремі структурні зміни в межах існуючої ієрархії, які покращили б її суспільно-географічну якість і функціональні можливості. В цьому аспекті для усунення кількісних диспропорцій обласного поділу, приведення його у тіснішу відповідність із ієрархією інтегральних соціально-економічних центрів, подолання периферійності окремих регіонів, поліпшення конфігурації областей, зменшення затрат населення на доїзд до обласних центрів доцільно, на нашу думку, додатково створити в Україні такі три області: Уманську, Криворізьку і Маріупольську. Деяке збільшення затрат на утримання адміністративного персоналу, яке можна прогнозувати при реалізації цієї пропозиції, може бути компенсоване за рахунок зменшення затрат на здійснення процесу управління (через зменшення відстаней), а також за рахунок інших суспільних переваг і здобутків.

З метою економії державних коштів, покращення взаємин центру та обслуговуючої території доцільно об'єднати в одну адміністративну одиницю міста обласного підпорядкування та адміністративні райони, центрами яких вони є, але до яких не належать. На сьогодні це окремі адміністративні одиниці одного рівня (наприклад, місто Самбір і Самбірський район, місто Стрий і Стрийський район та ін.), функціонування яких створює низку колізій. Статус міст обласного підпорядкування доцільно зберегти за містами, які виконують особливі промислові, рекреаційні чи транспортні функції (наприклад, Трускавець, Моршин, Чоп, Червоноград та ін.) і не є районними центрами. Аналогічно, є економічні та суспільно-географічні підстави для об'єднання в одну адміністративну одиницю міста Києва та Київської області.

На місцевому рівні слід вносити такі зміни у територіальний поділ, які сприяли б не віддаленню, а наближенню органів державної влади і місцевого самоврядування до населення, поступово звужуючи явище периферійності. В цьому контексті доцільно відновити таку окрему категорію поселень з постійним населенням, як хутори, що може стати запорукою їхнього збереження, а також і загалом зміцнення мережі сільського розселення.

У процесі вдосконалення адміністративно-територіальної системи можна використати принцип територіального плюралізму різних видів управління, тобто закласти можливість створення спеціальних округів для розв'язання певних проблем, які можуть і не збігатися з основною схемою адміністративно-територіального поділу. Це можуть бути, наприклад, судові чи шкільні округи, чи спеціальні округи в районах екологічної небезпеки.

Щоб не допустити гіперконцентрації людності і соціально-культурних закладів у столиці, а також столичного егоїзму, що іноді спостерігається внаслідок поглиблення нерівномірності регіонального соціально-політичного розвитку, можна розглядати варіанти перенесення деяких столичних структур в інші міста – регіональні центри. Враховуючи географічне положення та сукупний потенціал, найбільше підстав для виконання окремих столичних функцій має Дніпропетровськ та Львів.

ЛІТЕРАТУРА

Долішній М. І., Шевчук Л. Т. Деякі підходи до розв'язання проблем удосконалення адміністративно-територіального устрою України // Економіка України. 2006. №11.

Реформа для людини. Збірник матеріалів про шляхи реалізації адміністративно-територіальної реформи в Україні. К., 2005.

Die Wirkung der Göttinger Universität im 18–19. Jahrhundert und die Traditionen der ungarischen Göttingen-Forschung

GURKA DEZSŐ

Szent István Universität, Pädagogische Fakultät Institut für
Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Abstract

A göttingeni egyetem kiterjedt hatást gyakorolt a 18. század végi és 19. század eleji magyar kultúra és tudomány fejlődésére, ebből adódóan e recepciótörténet kutatása jelentős tradícióval rendelkezik Magyarországon. Az 1737-től működő göttingeni Georgia Augusta – az angol-hannoveri perszónálunióból adódóan – sajátosan ötvöződtek a brit empirizmus és a német filozófia hagyományai, s az ottani kutatások legfontosabb specifikumaként említhető meg, hogy a különféle tudományok között sajátos átfedések alakultak ki, s az empirikus és a holisztikus megközelítés együttes jelenléte vált meghatározóvá. Göttingenben számos új tudományág bontakozott ki, így az etnológia, az antropológia, a különféle államtudományok, továbbá a hermeneutika. Az egyetem első fénykora 1837-ben, a brit perszónálunió megszűntével ért véget.

Számos tudományág hazai megalapozója – így Kőrösi Csoma Sándor, Schedius Lajos, továbbá Berzeviczy Gergely, Benkő Ferenc és Gyarmathi Sámuel – kapott ösztönzést későbbi tudományos munkájához göttingeni tanáraitól. A Georgia Augustának három magyar professzora is volt ekkoriban, közülük Segner János András munkássága a legjelentősebb, akinek matematikai és természetfilozófiai művei számottevő hatást gyakoroltak a korabeli német egyetemi oktatásra, sőt mi több, maga Kant is hivatkozott rájuk.

A Georgia Augusta történetének kutatásában Susan Cannon, Peter Kapitza, Timothy Lenoir és Nicholas Jardine munkái jelentős fellendülést hoztak. A magyar Göttingen-kutatás hagyományainak megteremtésében meghatározó szerepe volt Borzsák István, H. Balázs Éva és Futaky István írásainak, Békés Vera „hiányzó-paradigma”-modellje pedig a kuhni paradigmafogalom kiegészítését végezte el a Georgia Augusta empirikus és holisztikus kutatási módszereinek tematizálása kapcsán. A Göttingen-kutatás jelenleg is fontos területe a magyar tudománytörténet-írásnak.

Die Göttinger Universität oder Georgia Augusta, wie sie nach ihrem Begründer 1737 genannt wurde, hatte in Ungarn, ebenso wie in zahlreichen europäischen Ländern, eine entscheidende Rolle in der Geschichte der Wissenschaften am Ende des achtzehnten und am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts. An der Göttinger Universität studierten bis 1837 mehr als fünfhundert ungarische Studenten.¹ Viele unter ihnen sind später prominente Persönlichkeiten der ungarischen Wissenschaften geworden. Diese waren vor Allem Sándor Kőrösi Csoma, einer der Begründern der Tiberthistik, Farkas Bolyai, der Vater der Erbauer

¹ Szögi László: *Magyarországi diákok németországi egyetemeken és főiskolákon 1789–1919*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Levéltára, Budapest, 2001, 15–21.

der nichteuklidischen Geometrie, der in seinen Göttinger Jugendzeiten in enger Freundschaft mit Gauss war.²

Während des Zeitalters des aufgeklärten Absolutismus wurden im Königreich Ungarn zahlreiche Institute gegründet. Die Professoren der neuen Lehrstühle, vor Allem an der Universität in Pest, hatten oft Göttinger Vorbilder bei ihren Tätigkeiten. Es gaben auch ungarische Professoren an der Göttinger Universität: János András Segner, der Mathematiker und Physiker, Mihály Híßman, der Philosoph und im 20. Jahrhundert Tódor Kármán, der erste Klassiker der Aerodynamik, und der Nobelpreisträger Richárd Zsigmondy. So ist die Geschichte der Universität ein bedeutender Teil der Wissenschaftsgeschichte von Ungarn.

Wegen der Wichtigkeit dieses Einflusses hat auch die Forschung der Rezeptionsgeschichte der Göttinger Universität eine ausgedehnte Tradition in Ungarn.

Wenn man nach der Ursache der ferneren Austrahlung der Wirkung der Universität forscht, muss zuerst die Frage beantwortet werden, was für eine Charakteristik dieser Institut hatte.

Im achzehnten Jahrhundert gehörte Göttingen zum Königreich Hannover, das mit England in Personalunion stand, infolgedessen herrschten dort einerseits liberale Praxen im Unterricht, anderseits empirische Methoden in der Forschung. Die Studenten bekamen mehrere Stipendien als an den anderen deutschen Universitäten, und sie konnten die prachtvolle Bibliothek der Georgia Augusta frei benutzen.

Die verschiedene Publikationen – von der klassischer Monographie von Selle³ bis zu den neueren Publikationen von Lenoir und Rupke⁴ – haben ein gemeinsames Plattform darin, dass die Georgia Augusta die früheste Forschungsuniversität in der Welt war. Die Professoren bekamen dort hohe Löhne und breite Möglichkeiten zur wissenschaftlichen Arbeit. Die Fakultäten hatten eine ausgedehnte Infrastruktur, zum Beispiel verschiedene Sammlungen, Sternwarte und einen anatomischen Hörsaal.⁵ Die Georgia Augusta war ein Prototyp für die Begründer der späteren Forschungsuniversitäten, zum Beispiel auch für Wilhelm von Humboldt.

Auf der Spitze der Instituten standen weltbekannte Professoren, wie Johann Friedrich Blumenbach, der eine riesige Schädelammlung gründete, Georg Christoph Lichtenberg, der nicht nur mit seinen physischen Experimenten, sondern mit seinen Büchern über verschiedenen Humaniorien, ferner mit der Redaktionsarbeit an wissenschaftlichen Zeitschriften einen Ruhm erreichte.

An der Universität wurden die englischen empirischen und die deutschen theoretischen Traditionen verschmolzen, mithin entstand dort eine neue, holistische multidisziplinäre Anschauungsweise.⁶ Dank dieser Ansicht war Göttingen ein Zentrum der zahlreichen neuen Disziplinen, so entfaltet sich an der Universität die

² Dávid Lajos: *A két Bolyai élete és munkássága*. Gondolat, Budapest, 1979.

³ Götz von Selle: *Die Georg-August-Universität zu Göttingen, 1737–1937*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1937.

⁴ Timothy Lenoir: *The Göttingen School and the Development of Transcendental Naturphilosophie in the Romantic Era*, *Studies in History of Biology*, 1981, 111–205.; Nicolaas Rupke: *The Göttingen Location*, in Nicolaas Rupke (Hrsg.): *Göttingen and the Development of the Natural sciences*. Wallstein, Göttingen, 2002.

⁵ Békés Vera: *A kutatóegyetem prototípusa: a XVIII. századi göttingeni egyetem*. In Tóth Tamás (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok*. Professzorok Háza, Budapest, 2001. 73–94.

⁶ Békés Vera: *A hiányzó paradigma*. Latin Betűk, Debrecen, 1997.

Ethnologie, die physische Anthropologie, die verschiedene Staatswissenschaften, die Bibelkritik und die Hermeneutik.

Die Georgia Augusta war eines der bekanntesten Zentren der Reiseliteratur und der anthropologischen und ethnologischen Kenntnisse. Durch die zeitgenössischen Reisen nach Ozeanien wurden die geographischen Beobachtungen und Sammelarbeiten immer wichtiger. Auf die Erfahrungen der Entdeckungsreisen reagierten die Göttinger Wissenschaftler rasch. Die ethnographische Kollektion, welche die Cook-Expedition sammelte, wurde durch einen Göttinger Teilnehmer dieser Entdeckungsreise dort untergebracht.

Die Professoren Johann David Michaelis und Johann Gottfried Eichorn halfen mit ihren wissenschaftlichen Instruktionen den Mitgliedern der Ostexpeditionen. Die von Blumenbach bearbeiteten Sammlungen und die historische Bibelforschung von Michaelis waren die Ausgangspunkte der späteren ethnographisch-anthropologischen Forschungen.⁷ Einige Studenten der Universität wurden zu den bedeutendsten deutschen Entdeckern, wie zum Beispiel Alexander von Humboldt.

Die Göttinger Tradition und Kants Philosophie knüpften sich in vielen Elementen zusammen. Der Streit zwischen Herder und Kant über den Anfang der menschlichen Geschichte stellte das Problem der Naturmenschen in den Vordergrund, und sicherte dadurch den Hintergrund zu den anthropologischen und ethnologischen Beobachtungen die in Göttingen liefen.

Man kann auch den Streit zwischen Immanuel Kant und Georg Forster im Jahre 1786 als die Verbreitung des Kant-Herder Diskurses erklären, weil Forsters Anschauung passte sich an Kontext der Annäherungen, die die Geschichte der Menschheit in den Rahmen der Naturgeschichte interpretierten. Die Debattenschrift des jungen Georg Forsters trug zur kantischen Problematisierung der mechanischen-teleologischen Dichotomie. Bis es bei Forster keine Zwecksetzung gibt, und die Beziehung zwischen Natur und menschlicher Gesellschaft auf mechanistischer Weise zu interpretieren ist, wird bei Kant das natürliche Zweck und die menschliche Freiheit immer fernere Begriffe. Der Streit spielte eine bestimmende Rolle in der Entwicklung des Kantischen Teleologiebegriffs.⁸

Die Georgia Augusta konnte zahlreiche Neuigkeiten in der Wissenschaften des 18–19. Jahrhunderts präsentieren, die ihren Wirkungen auch in Mittel-Europa hatten. Die bedeutenden historischen Ereignisse der Göttinger Universität waren durch die Wendepunkte der Geschichte des Staates Hannover beeinflusst. In der Mitte des 19. Jahrhundert folgte die Personalunion mit England ein autokratisches Königtum, so endete sich 1837 die goldene Zeit der Universität. Die Befehle des neuen Herzogs Ernst August drohten die Autonomie der Universität, deshalb organisierten sieben Professoren (die sogenannte „sieben Schwaben“, so auch die Brüder Grimm) eine Protestbewegung, aber schließlich mußten sie Göttingen verlassen.⁹

⁷ Gurka Dezső: Reflexiók és iniciatívák. Az Európán kívüli világ (re)prezentációja a göttingeni egyetemen, *Magyar Filozófiai Szemle*, 2003/3, 341–357.

⁸ Gurka Dezső: A rász fogalma körüli vita mint a göttingai tradíció és a kanti filozófia kapcsolódási pontja. *Magyar Filozófiai Szemle*, 2003/4, 461–478.

⁹ Die Gründe der zweiten Blütezeit von Göttingen legten die Mathematiker und Physiker, vor Allem Gauss und Später Planck. Renate Tobies: The Development of Göttingen into the Prussian Centre of Mathematics and the Exact Sciences, in Nicolaas Rupke (ed.): *Göttingen and the Development of the Natural Sciences*. Wallstein, Göttingen 2002, 116–142.

Welche Auswirkung hatte aber die Georgia Augusta auf die derzeitigen ungarischen Wissenschaften? Im 18. Jahrhundert zuerst Halle, dann Göttingen und Jena waren die Zielpunkte der ungarischen Peregrinanten. Diese Studenten waren überwiegend Proreformaten, die danach als Pfarrer und Lehrer die Anschauungsweise der Universität in ganzen Ungarn verbreiteten.

Die Göttinger Initiative spielte eine wichtige Rolle in der Laufbahn von Sándor Kőrösi Csoma (1784–1842) und überhaupt an der Vorgeschichte der ungarischen Ethnographie. Seine wissenschaftliche Tätigkeit knüpfte sich mit engen Fäden zu den Göttinger Professoren: die Lehre von Blumenbach und die Vorlesungen von Eichhorn in Orientalistik lenkten seine Aufmerksamkeit auf die Ujguren, die laut des Professoren eine gemeinsame Herkunft mit Magyaren hatten. Nach diesen Hinweisungen wollte Kőrösi Csoma durch Tibet nach Ujgurien (in Südchina) reisen, aber er vertiefte sich in Tibet in den buddhisten Schriften, dann stellte das erste tibetisch-englische Wörterbuch in Calcutta zusammen. Die Wirkung von Kőrösi Csoma stand von Anfang an im Fokus der ungarischen Historiographie. István Futaky, Linguistikprofessor in Göttingen und Bernard Le Calloc'h erörtern in ihren Publikationen die Beziehungen zwischen Blumenbach, Eichhorn und Kőrösi Csoma.¹⁰

Lajos Schedius (1768–1847) war ein Schüler von Christian Gottlob Heyne in Göttingenben. Professor Heyne rezensierte seine Artikeln in der Zeitschrift *Göttingische Gelehrte Anzeigen*, dann standen sie jahrzehntelang im Briefwechsel. Er gründete nach dem Göttinger Muster ein wissenschaftliches Organ mit dem Titel *Zeitschrift von und für Ungern*. Schedius war einer der Begründer der klassischen Philologie in Ungarn, Professor dann Rektor der Universität in Pest.¹¹

Zahlreiche moderne Disziplinen wurden in Ungarn durch ehemaligen Göttinger Studenten gegründet, so die klassische Philologie (durch Ézsaiás Budai und Lajos Schedius), die Statistik (durch Gergely Berzeviczy), die Mineralogie (durch Ferenc Benkő) und die Sprachwissenschaften, vor Allem die finnisch-ungarische Komparatistik (durch Sámuel Gyarmathi). Einige unter der ersten ungarischen Klassiker dieser Disziplinen bekamen die Inspiration durch die vielseitige Tätigkeit des Professors August Ludwig Schlözer.

Die Wirkungen waren aber zweiseitig: János András Segner (1704–1777) war nicht nur ein Zeuge der Gründung und des ersten Aufschwungs der Universität, sondern brach die erste Sternwarte in Göttingen Zustände,¹² und schrieb populäre mathematische und physische Bücher, die an vielen anderen Universitäten als Kursbücher benutzt worden waren. Er war einer der auch im Ausland bekanntesten ungarischen Naturwissenschaftler seiner Zeit. Nach Christian Wolffs Tod hat Segner seinen Lehrstuhl für Philosophie an der Universität Halle geerbt, und mit den populären Lehrbüchern hat er seinen Wirkungskreis in der Mathematik verweitet. Als wenn Segners Tätigkeit in der Hydraulik zur Zeit vergessen ließe, dass er damals vor allem als Mathematiker bekannt gewesen sei. Er hat in seiner Programrede das Ansehen

¹⁰ Bernard Le Calloc'h: *Új adatok Kőrösi Csoma Sándorról*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1998.

¹¹ Balogh Piroška: *Ars scientiae. Közéletések Schedius Lajos János tudományos pályájának dokumentumaihoz*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2007.

¹² Hartmut Grosser: *Historische Gegenstände an der Universitäts-Sternwarte Göttingen*. Akademie der Wissenschaften zu Göttingen, Göttingen, 1998, 8.

des Mathematikunterricht erhöht, und das an der Göttinger Universität als Ziel gesetzt, obwohl die Mathematik derzeit überwiegend vorbereitendes Fach war.

Segners Mathematikbüchern, die von seinen zahlreichen Werken die meisten Ausgaben hatten, wurden gegen 1750 ausgegeben.¹³ Seine Arithmetikbücher vor allem waren beliebt. Nach dem Werk *Elementa Arithmeticae ac Geometriae* (1739) erschien 1757 wieder ein lateinisches Werk von ihm. 1764 kam die erste 1773 die zweite Ausgabe der *Anfangsgründe der Arithmetik* heraus, die eine deutsche Adaptation der Segners *Elementa* war, übersetzt von dem Sohn des Verfassers Johann Wilhelm Segner.

Segners Bücher und Schultexten übten nicht nur auf die zeitgenössischen deutschen Naturwissenschaften, sondern auch auf die Philosophie inspirative Wirkungen aus. Es zeigt seine Bekanntschaft und seinen Einfluß in weiteren Kreisen, sogar hat Kant den Namen Segners mehrmals erwähnt, in den bedeutendsten Abschnitten seines Lebenswerkes. Die Wirkung des Professors Segner zeigt sich plastisch in der *Kritik der Urteilskraft* (1790), wo Kant das Unerkennbare der Natur mit dem Titelblatt *Einleitung in die Naturlehre* (1770) veranschaulicht hat.¹⁴ Kant schrieb über dem Kupferschnitt des Titelblattes, was seinen philosophischen Standpunkt so gut widerspiegelt hat: „Vielleicht ist nie etwas Erhabneres gesagt, oder ein Gedanke erhabener ausgedrückt worden, als in jener Aufschrift über dem Tempel der Isis (der Mutter Natur): »Ich bin alles was da ist, was da war, und was da sein wird, und meinen Schleier hat kein Sterblicher aufgedeckt«. Segner benutzte diese Idee, durch eine sinnreiche seiner Naturlehre vorgesetzte Vignette, um seinen Lehrling, den er in diesen Tempel zu führen bereit war, vorher mit dem heiligen Schauer zu erfüllen, der das Gemüt zu feierlicher Aufmerksamkeit stimmen soll.“¹⁵

Die wesentlichere Erwähnung des Names von Segner ist in der *Kritik der reinen Vernunft* (1781) zu finden, aber dieser philosophiegeschichtliche und wissenschaftsgeschichtliche Zusammenhang wurde in der Fachliteratur noch nicht ausgearbeitet. Einer der bekanntesten Passen dieses Werkes ist der Textteil, in dem Kant die syntetische a priori Urteilen erörtert. Kant hat diesen Begriff mit den bekannten „ $7+5=12$ “ Beispiel veranschaulicht, das er aus Segners Buch übernommen hat.¹⁶ Kant stellte durch den Beispiel $7 + 5=12$ nicht nur für eine mathematische Gewissheit vor, sondern auch für den syntetischen a priori Character der Arithmetik und überhaupt für seiner Möglichkeiten. Diese Erwähnung ist umso eher wichtiger, weil der einzige genannte zeitgenössische Naturwissenschaftler in Kants Werk eben der ungarischen Professor ist. Kant hat den erwähnten Textteil ohne wesentlichen Veränderungen in dem *Prolegomena* (1783) rekapituliert.¹⁷

Es wäre Möglich noch über vielen anderen und späteren bekannten Phenomena zu schreiben (zum Beispiel über die Tätigkeit von Farkas Bolyai und Tódor Kármán), aber es ist in einem anderen Hinsicht wichtiger, was die ungarischen Historiker über diesen Erscheinungen und Beziehungen schrieben.

¹³ Jakucs István: Segner János András. In Gazda István (összeállította): *A magyarországi fizika klasszikus századai 1590–1890*. Magyar Tudománytörténeti Intézet, Piliscsaba, 2000, 85.

¹⁴ Zemplén Jolán: *A magyarországi fizika története a XVIII. Században*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1964, 342.

¹⁵ Immanuel Kant: *Kritik der Urteilskraft*. 48. §.

¹⁶ Immanuel Kant: *Kritik der reinen Vernunft*. de Gruyter, Berlin – New York, 1968, 37.

¹⁷ Immanuel Kant: *Prolegomena zu einer jeden eikünftigen Metaphysik*. Hartknoch, Riga, 1783, 28.

In den letzten Jahrzehnten gab es viele Veränderungen in der internationalen Göttingen-Forschung, die auch die ungarische Fachliteratur beeinflussten. Dank der neueren wissenschaftsphilosophischen und wissenschaftssoziologischen Theorien gerieten die gesellschaftlich-soziologischen Untersuchungen in den Vordergrund, und auch die universitätsgeschichtlichen Forschungen konzentrierten sich auf das Netz der gesellschaftlichen Beziehungen und auf die Dynamik der Institute und Lehrstühle. Dadurch bewies sich, dass die praxisorientierte Bildung und die empirische Anschauung in Göttingen nicht bloß eine lokale Variante der baconischen Überlieferungen waren, sondern aus der Begegnung der britischen und deutschen Traditionen entstand ein neuer, holistischer Erscheinungskomplex. Die Spezifika der Betrachtungsweise der Göttinger Gelehrten haben Cannons und Kapitzas,¹⁸ und später Lenoirs Werke¹⁹ sichtbar gemacht. Die neuen Ansätze in der Annäherung an die Georgia Augusta traten weit über die Grenzen der Institutsgeschichte hinaus, und vor allem bei Nicholas Jardine und der Cambridger wissenschaftsgeschichtlichen Werkstatt kam es zu einer umfassenden Auslegung der wissenschaftsgeschichtlichen Aspekte der Romantik.²⁰ Die neuesten Forschungen über die Göttinger Naturwissenschaften sind mit der wissenschaftlichen Tätigkeit von Nicolaas Rupke verbunden.²¹

Die neuere ungarische Göttingen-Forschung wurde durch István Borzsák begründet. Es handelte sich in seiner Monographie über die Entfaltung der klassischen Philologie in Ungarn, und er stellte eine vollständige Liste der ungarischen Peregrinanten zusammen.²² Éva H. Balázs forschte vor Allem die Tätigkeit von Gergely Berzeviczy und deren sozialen Hintergrund.²³ István Futaky war ein Verfolgter des Stalinismus und emigrierte während der ungarischen Revolution in die Bundesrepublik, wo aus ihm ein Göttinger Linguistikprofessor geworden ist. Er schrieb die ausführlichste Monographie über die Wirkung der Georgia Augusta auf die ungarischen Wissenschaftler.²⁴

Neben den Forschungserfolge von István Borzsák, Éva H. Balázs und István Futaky muss auch ein theoretischen Beitrag erwähnt werden. Vera Békés, eine Philosophin, hat eine Entwicklungsmodell ausgearbeitet, welches von ihr „fehlendes Paradigma“ genannt wurde. Sie gab eine Ergänzung zum Begriff der kuhnischen Paradigmawechsel.

Der Paradigmawechsel ist ein sehr kritischer Punkt der wissenschaftsphilosophischen Theorie von Thomas Kuhn. Da die verschiedene Paradigmen

¹⁸ Susan Faye Cannon: *Science in Culture: The Early Victorian Period*. Dawson, New York, 1978.; Peter Kapitza: *Die frühromantische Theorie der Mischung. Über den Zusammenhang von romantischer Dichtungstheorie und zeitgenössischer Chemie*. Hueber, München, 1968.

¹⁹ Timothy Lenoir: The Göttingen School and the Development of Transcendental Naturphilosophie in the Romantic Era, *Studies in History of Biology*, 1981, 111–205.

²⁰ Nicholas Jardine: *The Scenes of Inquiry. On the Reality of Questions in the Sciences*. Clarendon, Oxford, 1991.; Nicholas Jardine – James A. Secord – Emma Spary (ed): *Cultures of natural history*. Cambridge University Press, Cambridge, 1996.

²¹ Nicolaas Rupke (ed.): *Göttingen and the Development of the Natural Sciences*. Wallstein, Göttingen 2002.

²² Borzsák István: *Budai Ézsaiás és klasszika-filológiánk kezdetei*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1955.

²³ H. Balázs Éva: *Berzeviczy Gergely, a reformpolitikus*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967.

²⁴ Futaky István: *Göttinga. A göttingeni Georg-August-Egyetem magyarországi és erdélyi kapcsolatai a felvilágosodás idején és a reformkor kezdetén*. MTA Egyetemtörténeti Albizottsága – ELTE Levéltára, Budapest, 2007.

inkommensurabilisch sind, erklärte er ihre Wandlung als einen radikalen Umbruch, dadurch ein ganz neues Anschauungsform zustande kommt. Er benutzte eine gestaltpsychologische Analogie, und illustrierte den Wechsel mit dem sogenannten Enten-Hase Abbild.

Laut Vera Békés ist der Umschwung nicht durchgreifend, und einige Elementen der besiegtten Paradigma können in der kommenden Paradigma weiterleben, sogar jedes neue Paradigma hat ihre Vorausgegangene in einem früheren, untergekrigeten Paradigma. Die sogenannte „Göttinger Paradigma“ war gerade ein solches Erscheinungskomplex, das für die nachpositivischen Wissenschaften (zum Beispiel für generative Sprachwissenschaften und für die Ökologie) ein Vorbild war.

Es gab auch viele ungarische Literatur- und Wissenschaftshistoriker, die sich mit den verschiedenen Aspekten der Göttinger Wissenschaften und mit ihren Rezeptionen beschäftigen. Zahlreiche von ihnen – so Vera Békés, Piroska Balogh, Lilla Krász – haben letztes Jahr an einer Konferenz in Szarvas teilgenommen. Der Studienband, der von den Vorlesungen zusammengestellt wurde, wurde von dem Verlag Gondolat in Budapest mit Unterstützung der Pädagogischen Fakultät veröffentlicht.²⁵

Zuletzt: die ungarischen Forscher reflektierten fortwährend und rege auf die deutschen Göttingen-Forschungen, sie haben sogar selbständige Erfolge in diesem Thema erreicht, so in der Bestimmung der Spezifiken der Georgia Augusta, als auch in den Interpretationen der frühen Rezeption der Göttinger Universität. So können wir mit Recht behaupten, dass die Rezeptionsgeschichte der Göttinger Universität ein charakterisches und typisches Forschungsthema in der ungarischen Wissenschaftsgeschichte ist.

²⁵ Gurka Dezső: *Göttingen dimenziói. A göttingeni egyetem szerepe a szaktudományok kialakulásában*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2010.

Neue Aufgaben der Volksschullehrer in den Bestrebungen des Schulgesundheitswesens in der Zeit des Dualismus (1868–1914)

KOVÁCS KRISZTINA

Die Pädagogische Fakultät der Szent-István-Universität,
Institut für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft

Resümee

Die Bedeutung des Themas beweist, dass die Untersuchung des Schulgesundheitswesens in Ungarn um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert noch als Kuriosum angesehen werden kann und die mit Gesundheitserziehung beschäftigten pädagogischen Literaturen noch unerschlossen sind. Deshalb steht die Darstellung der Änderungen des Schulgesundheitswesens im Mittelpunkt der Forschung.

Erstmals in der Welt wurde in 19. Jahrhundert von József Fodor das Prinzip des Gesundheitswesens verordnet, das in Ungarn erst nach langem hin und her, nach dem ersten Weltkrieg entwickelt wurde. Nach dem österreichisch-ungarischen Ausgleich erscheinen die Gesetze und Bestimmungen des Schulgesundheitswesens, die die Volksschullehrer vor neue Aufgaben gestellt haben.

Der Zweck dieser Forschung ist die Darstellung der Änderung des Schulgesundheitswesens von 1868-1914, insbesondere die das Schulgesundheitswesen regulierenden Gesetze und Verordnungen. Weiterhin werden die einschlägigen Studien über das Schulgesundheitswesen und den Gesundheitszustand der Schüler, aus der Zeit des Dualismus, durch eine pädagogische Presse im Spiegel der Zeitung „Néptanítók Lapja“ analysiert. Zu der Forschung wurde die Quelleanalyse verwendet.

Der Zustand des Schulgesundheitswesens im Spiegel der Gesetze und Verordnungen

Die Wurzeln des Schulgesundheitswesens reichen Jahrhunderte zurück. Schon seit dem sechzehnten Jahrhundert zeigen sich vereinzelte Bestrebungen in diese Richtung, aber erst am Ende des neunzehnten Jahrhundert, mit der Entwicklung der Medizin, wurde sie zum Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

In dem staatlichen Volksschulgesetz vom 1868 sind schon schulgesundheitswesentliche Bestimmungen aufzufinden. Darin setzte man sich u. a. mit der Schulhygiene, die Lage der Schulgebäude, den hygienischen Einrichtungen der Schulräume und der Anzahl der Schüler in einer Klasse auseinander. Es gab allerdings keine schulhygienischen Einrichtungen in den Volksschulen.

Das öffentliche Gesundheitswesengesetz erschien im Jahre 1876, dessen veränderte Variante wurde im Jahre 1887 ausgegeben. Das XIV. Gesetz vom 1876 zählte zu den zeitgemässesten Rechtschaffungen des zeitgenössischen Europa. Das Gesetz besteht aus zwei Teilen: der erste beschäftigt sich mit den gesundheitlichen

Bestimmungen und Verordnungen für das Kind- und Schulgesundheitswesen. Der zweite Teil bestimmt den öffentlichen Gesundheitswesensdienst.

József Fodor¹ (1843-1901) ist Arzt, Dozent und international anerkannter Hygieniker und der erste Hersteller des öffentlichen Gesundheitswesens gewesen. Es ist wenig allgemein bekannt, dass der junge Arzt hat unermüdlich an der Verbesserung des Zustands des Schulgesundheitswesens gearbeitet hat. Auf notwendige Verbesserungen des öffentlichen Gesundheitswesens machte József Fodor den Kultus- und Unterrichtsminister Ágoston Trefort aufmerksam. Der Minister, das Problem sehend, verlangte von der Behörde den Schulbehörden in der Verordnung vom 1. März 1879 Bestrebungen zum Schutz des guten Gesundheitszustandes der Schüler und die Bekanntmachung von Hygienevorschriften und deren Einhaltung. Durch das Wirken József Fodors wurde die Belehrung der Gesundheitslehre in den Mittelschulen als selbstständiges Schulfach eingeführt (Székely 1968, S. 230).

In den Tätigkeiten des Schulgesundheitswesens wurde die Bestimmung von 1885 über die Bildung und Anstellung von Schulärzten und Gesundheitslehre-Lehrern bedeutend und dabei spielte József Fodor eine wichtige Rolle. Diese zwei Aufgaben waren untrennbar voneinander. Die Bestimmung erließ, dass der Schularzt und Gesundheitslehre-Lehrer erst dann angestellt werden kann, wenn er/sie in einem, von der Universität organisierten Kurs, das Gesundheitslehre-Lehrer-Diplom erwarb. Aufnahme fanden überwiegend Ärzte und aus Mangel an Bewerbern auch Kliniker. Der Kurs fand immer im ersten Semester statt, dauerte drei Monate und schloss mit einer praktischen und theoretischen Prüfung ab. In dem Kurs wurde die Betonung auf das Schulgesundheitswesen und dem in der Mittelschule zu lehrendem Gesundheitslehre-Fach gelegt.

Die Aufgabe der Schulärzte und Gesundheitslehre-Lehrer war die Untersuchung des Gesundheitszustandes der Schüler, Vorträge zur Gesundheitslehre nach dem vom Kultus- und Unterrichtsminister vorgeschriebenen Lehrplan in höheren Klassen zu halten sowie die Inspizierung der hygienischen Einrichtungen der Schulräume. Sie waren in den Mittelschulen Mitglied des Lehrkörpers und hatten Stimmrecht in gesundheitswesentlichen Fragen.

Die Gesetzesbestimmungen und -verordnungen waren in dieser Zeitperiode vollkommen, trotzdem konnte der schulärztliche Dienst nicht die erwünschten Ergebnisse vorzeigen. Die Ursache war, dass keine Eintragungsmethode der Untersuchung angeordnet wurde. Es wurde keine Führung eines Gesundheitsbogens verordnet, indem die ganze Mittelschulzeit der Schüler dokumentiert werden musste. So wurde eine einheitliche Arbeit ausgeschlossen. Die andere Ursache der Misserfolge könnte - wie auch bei den Gesundheitsbögen - der Mangel an zentraler Leitung und Kontrolle sein. Die Bestimmung erließ, dass alle Schulärzte jedes Jahr eine Meldung

¹ **József Fodor** (1843-1901) Er ist in Lakócsa im Jahre 1843 geboren. Er besuchte das Gymnasium im Pécs, dann studierte er Medizin in Bécs und an der Universität in Pest. Im Jahre 1865 wurde er zum Doktor promoviert. Er begann auf dem Lehrstuhl für Medizin der Universität in Pest arbeiten. Bald bekam er ein staatliches Stipendium und konnte eine zweijährige europäische Rundreise machen. Er verbrachte längere Zeit in München bei Max Pettenkoffer, wer der Wegbereiter die öffentliche Gesundheitslehre als selbstständige Wissenschaft war. Später besuchte József Fodor auch Niederlande und England. Er begann im 1872 auf dem Lehrstuhl für Medizin der Universität Kolozsvár, dann ab 1874 an der Medizinischen Fakultät der Universität in Pest arbeiten. Er war ungarischer Arzt, Dozent und ein international anerkannter Hygieniker und war der erste Hersteller des öffentlichen Gesundheitswesens. Der junge Arzt und Hygieniker hat an der Verbesserung des Schulgesundheitswesens unermüdlich gearbeitet. Im Jahre 1885. wurde der Verein des nationalen Gesundheitswesens gegründet, dessen Präsident József Fodor war. Er ist im Jahre 1901 in Budapest gestorben.

einreichen mussten, aber es ging nicht um den Inhalt der Meldung. Am Anfang gab das Ministerium für Unterricht die Meldungen noch heraus, aber später wurde diese Verfügung eingestellt und das Ministerium war mit der Einreichung irgendeiner Meldung zufrieden. Die Anweisung des Honorars wurde davon abhängig gemacht (Juba 1929, 31-32).

Nach dem Tod von József Fodor gelang es nicht die Sache des Gesundheitswesens vorwärts bringen. Man kann behaupten, dass die gesellschaftlichen Reformbewegungen des Schulgesundheitswesens sich mit politischen Mitteln nur oberflächlich verwirklichten. Sie erschufen den Grund des Fortschrittes und der Entwicklung.

Neue Aufgaben der Volksschullehrers in den Bestrebungen des Schulgesundheitswesens im Spiegel der pädagogischen Zeitung „Néptanítók Lapja“

In der zweiten Hälfte des 19ten. Jahrhunderts erschien die Literatur, die anhand experimenteller Untersuchungen wissenschaftliche Kenntnisse über Gesundheit mitteilte. So auch das 1880 erschienene Werk *Die populäre Gesundheitslehre* von Dr. Erismann Frigyes, welches in einem Jahr zwei Auflagen erlebte und in der gesamten deutschen Literatur und in wissenschaftlichen Kreisen Anerkennung fand. Das österreichische Ministerium empfahl es als offizielles Lehrbuch der Schul- und Lehrbibliothek.

Auch in den medizinischen und pädagogischen Zeitungen erschienen mit dem Gesundheitswesen beschäftigte Studien. In den ersten Jahrzehnten des 20ten Jahrhunderts vermehrten sich verschiedene medizinische und pädagogische Zeitungen deutlich, woraufhin sich eine Zunahme der schulgesundheitswesentlichen Schriften ergab.

Die Zeitschrift *Blatt der Volksschullehrer* erschien zwischen 1868-1914 zunächst wöchentlich, dann zweiwöchentlich und war das offizielle Blatt des jeweiligen Ministeriums für Unterrichtswesen. Der Gründer war József Eötvös, der mit dem Blatt die Verwirklichung des Volksschulgesetzes sowie die kulturelle und pädagogische Bildung der Volksschullehrer bewirken wollte.

Aufgrund der Durchsicht der Nummern der Jahrgänge der Zeitschrift von 1868-1914 wurden nahezu 100 Artikel ausgewählt und analysiert, welche die Fragen des Gesundheitswesens behandeln. Man kann nicht behaupten, dass sich das Blatt regelmäßig mit den gesundheitswesentlichen Fragen beschäftigte; diese erschienen dann anhand eines aktuellen Problems oder wegen einer neuen Verordnung oder Gesetzes. Die Artikel erhalten Entwürfe, Vorschläge für Lehrer und stellen auch konkrete Ergebnisse vor. In der zweiten Hälfte des 19ten Jahrhundert ist das charakteristische Thema die körperliche Erziehung und das Gesundheitswesen in der Schule und nach der Jahrhundertwende der Kampf gegen der Alkoholismus.

Die Verwendung der Artikel des Blattes, die sich mit gesundheitswesentlichen Themen beschäftigen, als Quelle ist noch neu. Die Schreiber des Blattes informieren über Fragen der Leibeserziehung, Bedingungen der Hygiene in den Schulgebäuden, Unterrichtung in der Gesundheitslehre, Krankheiten der Kinder, Krankheiten der Lehrer, selbstmordgefährdete Schüler, Rauchen von Minderjährigen und die Möglichkeiten zur Eindämmung der Ausbreitung von Infektionskrankheiten. Es bietet Gelegenheit, die neuen Aufgaben der Volksschullehrer in dem Schulgesundheitswesen sowie deren Annahme im Kreis der Lehrer und im Volk zu erkennen.

Alkoholismus

Der Antialkoholismus ist nach der Jahrhundertwende regelmäßig wiederkehrendes und sehr beliebtes Thema der Schreiber des Blattes. In Ungarn wurde die Sturmglocke geläutet wegen der Einführung der Antialkoholikerbewegungen als Folge des sich verbreitenden Alkoholismus im Kreis der Kinder und Erwachsene. Als ein typisches Element der Lebensreform erscheint die Vermeidung dieses Genussmittels, das zur Verbreitung des Verbrechens, der Armut, der Krankheit und der Unsittlichkeit führt. Es ist in der Benachrichtigung über die Alkoholismus auffällig, wie oft über das Problem der in Schankwirtschaften verkehrenden Kinder geschrieben wird. Dies machte um die Wende zum 20. Jahrhundert auf ein dringend Abhilfe verlangendes Problem aufmerksam.

Trotz der Kenntnisse der körperlichen Folge des Alkoholismus lebte der Irrtum über die heilsame und zur Arbeit Kraft und Ausdauer gebende Wirkung des Spiritus weiter. Deswegen waren vor allem die Eltern in den armen Schichten an der Vermeidung von Alkohol desinteressiert, sie nahmen sogar die Kinder in die Kneipe mit und gaben den Kindern zum Frühstück Schnaps.

Die Bewegungen für Antialkohol griffen erstmal in Amerika, Dänemark, Belgien, Holland, Schweden, Norwegen, Finnland, Russland und Deutschland um sich. In Ungarn am Anfang des 20. Jahrhunderts erscheinen Gesetze und Verordnungen der Komitat, die den Alkoholverbrauch und den Besuch der Kneipe der schulpflichtigen Kinder, die das fünfzehnte Jahr noch nicht vollendet haben, verbieten. Es wurden Vereine ins Leben gerufen, es wurden für die erwachsene Gesellschaft informierende Vorträge gehalten und internationale Kongresse gegen Alkohol organisiert, woran auch Ungarn teilgenommen hatte.

Die Antialkoholikerbewegungen wurden in die Schulen hereingebracht. Da die Gesetze und Verordnungen oft nur „schriftlichen Mumpitz“ bedeuteten, ihre Einhaltung auf Schwierigkeiten stößt. Deswegen war die Aufgabe der Lehrer die Aufklärung der Menschen über die schädliche Wirkung des Alkohols, die Ablenkung des Volks von die Kneipe und; sie sollten mit antialkoholischen Schullesestücken, mit der Unterrichtung der gesundheitswesentlichen Kenntnisse und mit einer gesunden Lebensweise als Beispiel die Schüler zur Zurückhaltung bei Alkohol zu bringen. Diese Tätigkeiten bedeuteten der pädagogischen Gesellschaft eine neue Anforderung, was den Überlasteten eine zusätzliche Aufgabe auferlegte. Vielleicht erscheinen deswegen in dem Blatt häufig Artikel, in denen die Schreiber die Verantwortung des Lehrers betonen.

In dem Jahrgang 1912 wird über die Ergebnisse der Antialkoholbewegungen berichtet und es werdet weitere Vorschläge für die Antialkoholismus gemacht. Die Landliga des Antialkoholiker-Vereines rief den Verein der ungarischen abstinenten Lehrer ins Leben.

Das Gesundheitswesen in der Schule

Nach dem österreichisch-ungarischen Ausgleich erscheinen die schulgesundheitswesentlichen Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Lebensreform. Die Bewegungen gehen auf den Schulbau, Einrichtung, Beleuchtung und auf hygienische Bedingungen der Schule ein, die der Bewahrung der Gesundheit zu Gute kamen. Das Grundprinzip der Bestrebungen ist ein gesunder Geist, in einem gesunden

Körper, das neben der geistigen Erziehung auch die körperliche Erziehung und die dazu notwendigen Bedingungen enthält.

Als Folge des Volksschulgesetzes vom József Eötvös erhöhte die Zahl der schulpflichtigen Kinder und die Schulgebäude eigneten sich für die Bedingungen des öffentlichen Gesundheitswesens nicht. Ein großer Teil von den Schülern erhöhte die Zahl der Infektionskrankheiten wegen der schlechten Beleuchtung und den dunklen, nassen und überfüllten Schulräumen. In der zweiten Hälfte des 19ten Jahrhunderts wurden die Schulkrankheiten immer mehr hervorhoben, wie z. B.: Sehfehler, Rückgratverkrümmung und Infektionskrankheiten, die sogar die Schüler der ganzen Klasse krank machen konnten. Dies wurde auch mit experimentellen Untersuchungen bewiesen. Nach diesen Erkenntnissen wurde auf Bestrebungen für die Bewahrung der Gesundheit der Schüler gedrängt. Die Artikel des ausgehenden 19. Jahrhundert berichten regelmäßig über die Möglichkeiten der Gesundheitspflege und über die Rolle der Lehrer dabei. Die Lehrer wurden darauf aufmerksam gemacht, dass sie sich um die Sicherung der Bewegungsmöglichkeit, die richtige Körperhaltung, die saubere Luft der Schule, die Ausschaltung von Staub und die Sauberkeit der Kleidung kümmern sollen.

Diese Forderungen wurden oft wegen der Desinteressiertheit des Lehrers oder den fehlenden gesundheitswesentlichen Kenntnissen nicht verwirklicht, so waren die Schulgebäude staubig und wegen der Mangel an Lüftung stinkend. Die Schulen trugen für den Unterricht, die geistige Erziehung mehr Sorge als für die körperliche Erziehung, dagegen formulierten die Unterrichtsbehörden Vorschläge und kümmerten sich um die Gesundheitspflege der Schüler.

Die Krankheiten der Schüler/Schülerinnen

In den Spalten des Blattes kann man über die Krankheiten der Schüler/Schülerinnen lesen, die auf die Bestrebungen zur Schulhygiene aufmerksam machen. Die Schreiber der Artikel berichten regelmäßig über die Eindämmung der Tuberkulose, wobei der Schule eine wichtige Rolle zukommt. Die Verbreitung der gesundheitswesentlichen Kenntnisse macht klar, dass die gemeinsam benutzten Trinkgefäße, die Spucke und der Husten die Verbreitung von Infektionskrankheiten fördern. Dies kann man durch die Tätigkeiten der Lehrer eindämmen. Von den Infektionskrankheiten kann man über die infektiöse Augenentzündung und Läuse, als Folge der gemeinsam benutzten Trinkgefäße lesen und es wird noch über die Wirkung des dauernden Sitzens, der bewegungsarmen Lebensweise und der schlechten Haltung des Kindes berichtet.

Nach der Jahrhundertwende wurde immer mehr über die Bedeutung der präventiven Schultätigkeiten für die Gesundheitspflege der Schüler/Schülerinnen berichtet. Sie gingen von dem Grundprinzip aus, dass die Schule den Schüler Schulkrankheiten verursachte. Die Lehrer kümmerten sich noch immer mehr um die geistige Erziehung als um die körperliche Erziehung. Zur Eindämmung der Schulkrankheiten beschäftigten sich die Lehrbeamtinnen häufig mit dem Thema und es wurden in den Komitaten Vorlesungen, populärwissenschaftliche Vorträge für die Mütter gehalten. Ein bedeutender Fortschritt ist die Begründung des „Verein der Zsófia ländliches Kindersanatorium“, das unter dem Hauptpatronat von Hohenberg Zsófia und János Zichy Regierung stand. Es stellte erst für den Schutz der schulpflichtigen Kinder ein Kindersanatorium in Almádi zur Verfügung, um die Kindersterblichkeit einzudämmen.

Die Krankheit des Lehrers

Es sind in dem Blatt neben den Kinderkrankheiten auch mit den Krankheiten der Lehrer befasste Artikel zu finden. Die Schreiber beschäftigen sich mit der Ursache und den Möglichkeiten der Eindämmung der Krankheiten und im weiteren ist es eine Frage, wie man die Lehrkontinuität sichern kann, wenn der Lehrer krank ist.

Die Schäden der Modernisierung hatten auch auf die Gesundheit der Lehrer Wirkung. Es kam zu Krankheiten im Kreis der Lehrgesellschaft, häufig wegen der überfüllten Klassen, der schlechten, staubigen Luft, der Überlastung und der schlechten Schulhygiene der Lehrwohnungen vor. Durch die Schwierigkeiten des Lehrerberufs, wie nicht entsprechender Lohn und oft das schlechte Benehmen aus der Gemeinde kam es zu Krankheiten der Lehrer. Die am häufigsten vorkommenden Krankheiten sind Lungenkrankheiten, Kehlkopfleiden und Nervenkrankheit.

Man kann aus den Artikeln erfahren, dass die Dorflehrer gegenüber den Stadtlehrern im Falle von Krankheit im Nachteil waren, weil ihre Heilung wegen der in der Stadt praktizierenden Ärzte ein Problem war. Der Mensch aus dem Dorf musste in die Stadt gelangen, wenn er zum Arzt gehen wollte. Der wegen der Mangel einer eigenen Kutsche erschwerte die Situation. Die Schüler/Schülerinnen wurden auch aufgrund der Krankheit der Lehrer beeinträchtigt, weil es auf dem Lande die Frage der Vertretung der Lehrer nicht gelöst war. Wenn der Lehrer niederlag, wurde Zwangsurlaub in der Schule erlassen, die die Kontinuität des Schulunterrichtes unterbrach. In den größeren Schulen sprangen ausgebildete Lehrer ein, was in den kleineren Schulen noch nicht möglich war.

Diese Tatsache begründet auch, dass wegen der Gesundheitspflege des Lehrers immer mehrere Bestimmungen erlassen wurden, welche meist schon in der Lehrerbildung vorkommen. Die Untersuchungen durch den Schularzt wurden strenger gemacht, sie sollten jedes Jahr zu Beginn und während des Schuljahres die Lehramtskandidaten untersuchen. So konnten die ungeeigneten Lehrer erkannt werden. Ein Fortschritt in dem Kampf gegen die Zivilisationsschäden war auch die Gründung der Internate durch den Staat, solche wurden in Pápa, Léva, Baja und Sepsizsentygörgy gegründet. Der Entwicklung des Körperkraftzustands wurde in der Lehrerbildung auch große Aufmerksamkeit geschenkt. Regelmäßige Körperübungen wurden eingeführt (wöchentlich zwei Stunden), wozu auch ein obligatorischer Spielnachmittag kam. In der Lehrerbildung konnte man von keinem Fach Befreiung bekommen, so wurde die körperliche Erziehung unter alle Studenten verbreitet. Zum Zweck der Nervenschonung gab es die neue Befähigungsprüfung 1910 und Prüfungsbestimmung 1911 zur Verminderung einer Überlastung der Studenten. Der neue Lehrplan verordnete auch die Belehrung in der Gesundheitslehre, die von Ágoston Trefort erlassen wurde, aber im Jahre 1903 wieder abgeschafft worden war. Der neue Lehrplan nahm die Gesundheitslehre zu den Fächern wieder auf.

Die Selbstmörder Schüler

Am Anfang der siebziger Jahre erscheinen die gesellschaftlichen Reformbewegungen als „Gegengewicht“ zu den noch nie gesehenen schnellen und tiefgreifenden Veränderungen, als ein Heilmittel gegen die Herausforderungen der sich entfaltenden modernen Welt. Nach der Jahrhundertwende erscheint immer öfter der

Selbstmord von Schülern in den Spalten des Blattes, die mit der schnellen Entwicklung der Gesellschaft und Veränderung nicht umgehen konnten. Der Selbstmord der Schüler wurde auf mehrere Ursachen zurückgeführt. Es gibt Schreiber, die den Selbstmord für vererbte Neigung hielten, die von Generation zu Generation vererbt wird. Als eine Ursache von Selbstmord wird das schlechte Beispiel der erwachsenen Gesellschaft für die Schüler genannt, vor allem in der Stadt. Hinter dem Selbstmord der Kinder kann auch der schlechte soziale Hintergrund der Familie, die unrichtige Erziehungsmethode der Eltern und die Schulüberlastungen stehen. Nach den Schreibern der Artikel wurde Selbstmord durch die Familie und die Gesellschaft verursacht.

Zum Verhindern von Selbstmord kommt den Eltern eine große Rolle zu, die ihr Schicksal entscheidet. Die Modernisierung schafft härtere Lebensbedingungen, die nur mit der Veränderung des Erziehungssystems, mit der Vorbereitung auf das praktische Leben und mit der richtigen Erziehung zu bekämpfen ist.

Zusammenfassung

In den Spalten des Blattes der Volksschullehrer ist ein wiederkehrender Gedanke, dass die Einhaltung der Gesetze oft auf Schwierigkeiten stößt oder nicht eingehalten werden kann wegen des Desinteresses des Volks, den nicht entsprechenden Kenntnissen des Gesundheitswesens oder finanzieller Ursache.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert erscheinende Artikel berichten über die Schulkrankheiten, deren Hintergrund die schlechte Schulhygiene war. Unter den Ursachen für die Infektionskrankheiten und die langsamen Entwicklungen des Gesundheitswesens findet man die Irrtümer des Volkes, die schlechten Gewohnheiten der Lebensweise der Volkskultur und die unhygienische Wohnumgebung. Auch diese Tatsachen wurden durch die Entstehung der gesellschaftlichen und pädagogischen Reformbewegungen bekämpft.

Auf Grund der Analyse kann man behaupten, dass mit politischen Mitteln und mit dem Ergreifen der politischen Macht keine nötigen Ergebnissen erzielt wurden in der Veränderung der Lebensanschauung der Gesellschaft. Sie erschufen den Grund des Fortschrittes und der Entwicklung. So wurde die andere große Strömung der Lebensreform, die Entstehung der gesellschaftlichen und pädagogischen Bewegungen notwendig, die es mit dem Individuum, mit der Verwandlung seiner Mentalität und Weltauffassung versuchten.

In der Periode des Dualismus zählten die gesellschaftlichen Bewegungen auf die Zusammenarbeit der Schule und der Lehrer, weil sie mit dem Volk, vor allem aus der armen Schicht am direktesten in Berührung kamen. Anfangs kann man aber behaupten, dass die überlasteten Lehrer oft die schulgesundheitswesentlichen Bestimmungen für eine zusätzliche Aufgabe hielten oder sie waren aus Mangel an gesundheitswesentlichen Kenntnissen an den Tätigkeiten desinteressiert. Aber das Blatt wollte die pädagogische Gesellschaft über die Notwendigkeit der schulgesundheitswesentlichen Bestimmungen mit seinen Vorschlägen und Aufmerksamkeit weckenden Artikeln aufklären, deren Wirkung nach der Jahrhundertwende schon nachweisbar ist.

LITERATUR

- Ackermanné Kelő, K.: Iskola-egészségügyi törekvések a XIX–XX. század fordulóján. Az egészségügy beépülése a hazai tantárgyi rendszerbe. In: Károli Gáspár Református Egyetem (Hrsg.): *Studia Caoliensia*. (2) Budapest 2006, S. 5–20.
- Aujeszy, A.: Fodor József emlékezete. In: Gerlóczy, Zs. (Hrsg.): *Előadások az iskolaegészségügy köréből*. Budapest, 1929.
- Bardócz, P.: A tanító egészsége. In: *Néptanítók Lapja (Blatt der Volksschullehrer)*. (15.) Budapest 1902, S. 11–12.
- Bezerédyné dr. Herteleny, M./Hencz, A./Zalányi, S.: *Évszázados küzdelem hazánk egészségügyéért*. Budapest 1967.
- Dombi, A. (1999): „A tanítás mikéntje a józan ész alapján történjen”. In.: *Nevelési törekvések a XIX. században. A múlt századjelei III. APC*. Gyula
- Dombi, A. (2000): Az „Üstökös”-től a „Bolond Istók”-ig. A tanféri szerep a XIX. századi humoros lapok tükrében. In: *Pedagógiai célkitűzések a XIX. század magyar pedagógiájában. A XIX. század jelei IV. APC*. Gyula
- Dombi, A. (2006): Tanítómesterek- mester tanítók a XIX században., In: *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása*. Kiss Árpád Archivum Könyvtára, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. Debrecen
- Füsti Molnár, S.: *Egészségünk útja*. Budapest, 1983.
- Gamper, M.: *Die Entwicklung des Schularztwesens*. Wien 2002.
- Gerlóczy, Zs.: *Előadások az iskolaegészségügy köréből*. Budapest 1929.
- Juba, A.: A tanítóság egészsége. *Néptanítók Lapja (Blatt der Volksschullehrer)*. (38) Budapest, 1912, S. 11–13.
- Juba, A.: Az iskolaegészségügy szervezése Magyarországon és külföldön. In: Gerlóczy, Zs. (Hrsg.): *Előadások az iskolaegészségügy köréből*. Budapest, 1929.
- Kührner, É.: Egy iskolaorvosi szaklap a harmincas években. In: *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (Hrsg.): Elektronikus Könyv és Nevelés*. (4) Budapest, 2005.
- Lakatos, L.: Öngyilkos gyermekek. *Néptanítók Lapja (Blatt der Volksschullehrer)*. (39) Budapest 1907, S. 1–3.
- Morlin, E./Szuppán, V. (Hrsg.): *A magyarországi népoktatásügy kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása. A kisdédóvásra, népoktatási tanintézetekre (elemi és felső népiskolákra, polgári iskolákra, tanítóképző intézetekre), felsőbb leányiskolákra, kereskedelmi tanintézetekre és a vallás- és közoktatásügyi ministerium hatáskörébe tartozó ipariskolákra vonatkozó összes törvények, szabályrendeletek, utasítások, rendeletek és döntvények gyűjteménye. Band II*. Budapest, 1898.
- Németh, A./Mikonya, Gy./Skiera, E.: *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest 2005.
- Palágyi, L.: Öngyilkos tanulók. *Néptanítók Lapja (Blatt der Volksschullehrer)* (30) Budapest, 1908, S. 1–3.
- Schlosz, Lajos (1905): A kiskorúak dohányzása ellen. *Néptanítók Lapja (Blatt der Volksschullehrer)* (49) Budapest, 1905, S. 1–3.
- Schlosz, L.: Az országos ifjúsági tornaverseny után. *Néptanítók Lapja (Blatt der Volksschullehrer)* (23) Budapest 1905, S. 3–5.
- Székely, L.: Adalékok az oktatási intézmények egészségnevelési törekvéseiből. In.: *Egészségügyi Felvilágosítás*, (5) 1968, S. 230.
- Vörösváry, B.: Iskolás gyermekeink egészsége. *Néptanítók Lapja (Blatt der Volksschullehrer)*. (11) Budapest 1902, S. 3–4.

Comparative examination of students in the Evangelical Secondary Grammar Schools of Békés County after the Trianon peace treaty

IMRE LIPCSEI

Szent István University, Faculty of Pedagogy Institute of Education and Social Sciences

Abstract

A szerző az izraelita és a más valláshoz tartozó diákok tanulmányi eredményeit hasonlítja össze vizsgálatában. A két világháború közötti időszak békés vármegyei evangélikus gimnáziumainak anyakönyveiből nyert adatokat történeti-szociológiai módszerekkel feldolgozva, a tanulmányi munka néhány szegmensét emeli ki. A zsidók és az evangélikusok között az oktatás vonatkozásában esetenként párhuzam állítható. Mindkét felekezet jelentős kisebbségben élt a trianoni Magyarországon, hiszen e két csoport közel azonos demográfiai súlyt képviselt az össznépességén belül. A társadalmi marginális helyzet kompenzálására a gyermekeik iskoláztatásával próbáltak válaszolni, ami lehetőséget adott a magasabb társadalmi közegbe való bejutásra, így növelve az érvényesülés lehetőségét is.

A zsidóság mint a „könyv népe” mindig nagy szerepet tulajdonított a tudás megszerzésének, ami megmutatkozott az iskoláztatásban és a diákok tanulmányi munkájában. Ez volt jellemző Békés vármegyére is, ahol a középiskolákban felülreprezentált izraelita diákok osztályzatainak átlaga a legjobb volt. A vizsgálat eredményeit összevetve az országos kutatásokkal releváns hasonlóság mutatható ki.

I. Introduction

In the culture of the Jewish and Protestant denomination the individual and the family have got particular role in holy text reading and studying. Respect of the text tradition appears as early as the very young age, anticipating a good production in school as well. It is especially true for the Jews as Jewish people, being the “folk of the book”, always placed primary importance on acquiring knowledge, which was manifested in schooling and the students’ progress as well.

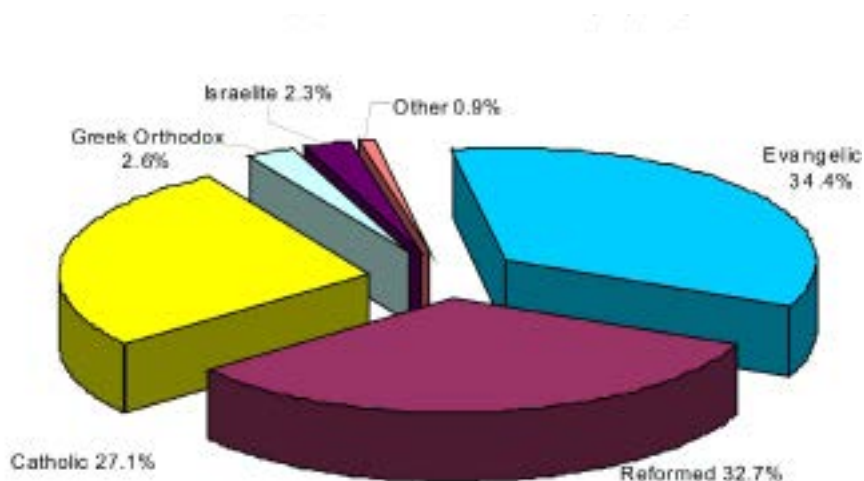
Regarding education occasionally a parallel can be traced between the Jews and the Evangelicals. Both denominations lived as a minority with a great number of population in the Hungary of Trianon, sharing more or less the same demographic part in the total population. They sought to compensate their marginal social status by schooling their children, paving their way to be integrated into the higher society and make a more reputable career.

In my study I’ll give an insight into my research focusing the two Evangelical grammar schools of the post-Trianon Békés County, with special view to the Jewish students. Treating the matriculation data by sociological method I’ll try to give an

answer whether the Jewish students of the county had got any specific features in comparison with those marking them at countrywide level and whether there were any proprieties distinguishing them from the students belonging to other denominations.

II. The Evangelical Secondary Grammar Schools in the educational structures of the county

A region is well characterised by its population's religion and nationality. Regarding its denominational distribution Békés County diverges relevantly from the national average, since this it was predominated by Protestants following the 18th century resettlement. The rate of the population belonging to the Evangelical and the Reformed church was one-third each, while the Israelites can be said to be underrepresented in the region, taking in account that their rate was 2.3 % in Békés County, while 5.9 % in the other part of the truncated country.



Karner K.: *Denominations in Hungary in the light of statistics.* Debrecen 1931

This circumstance did not change in the examined period so the Israelites can be said to live in particular minority in the county. This fact however did not put them at a disadvantage since the Israelite citizens were respected members of both cities. In their work they were in contact with many people and in the county where four nationalities lived together belonging to a religious minority was of no special consequence. Their attitude toward learning, however, followed the countrywide trend which can be proved by the data of table no. 1 showing that five times more Israelite students attended the secondary schools of the county than the average of other students.

Table 1. Denominational distribution of the students in the county in the average of the period between 1920-1940

	R..Cath.	G.Cath.	Ref.	Ev.	G.Orth.	Isr..	Other
Bcs.Lórántffy State.	32,7%	0,5%	11,8%	33,9%	0,8%	20,1%	0,2%
Bcs. Rudolf Ev.	33,8%	1,1%	12,1%	37,5%	0,4 %	14,7%	0,4%
Békés Ref.	22,4%	0,2%	63,4%	6,7%	1,1%	5,4%	0,8%
Gyula Cath.	69,5%	1,2%	16,6%	1,9%	2,5%	8,5%	0,6%
Orosháza Ev.	23,3%	-	11,5%	54,7%	1,2%	8,9%	0,4%
Szarvas Ev.	26,4%	-	9,4%	53,3%	0,4%	10,2%	0,3%
Szeghalom Ref.	18,9%	0,4%	69,4%	2,9%	0.7%	6,8%	0,9%
Total:	32,3%	0,4%	27,8%	27.4%	1%	10,6%	0,5%

Source: Reporting documents of the Békés County secondary schools

If we take a look at the percentage of the students, we can observe a correlation between the Israelite students and the school-maintainers since they learned at the highest rate in the Evangelical grammar schools and the female secondary grammar school of Békéscsaba. Their ratio is relatively high at the Catholic institution as well, but the two lowest values clearly belong to the Reformed secondary grammar schools. The numbers above are not surprising in comparison with the country wide outcomes. Regarding the Lórántffy Zsuzsanna State Female Secondary Grammar School the preference is well understandable in the light of that there was only one female grammar school in the county. Here girls could take part as public students in the everyday life of the school, while in other secondary schools they had got the opportunity to get to the secondary school-leaving exam in no other way than as private students struggling with the difficulties of learning individually. The country-wide trend observed in his researches by Viktor Karády that beyond schooling there was shorter distance between the Jewish people and the Evangelicals being closer in other fields of life as well can be recognised in this county also.

Out of the three Evangelical secondary grammar schools recorded in the table I'll brought under survey only those located in Békéscsaba and Szarvas, with view to the fact that the one in Orosháza started operating no earlier than 1938 so it cannot be examined in its continuance.

III. Number of students

In my study I compared the data of the first school-year following the peace-treaty of Trianon with the results produced twenty years later. I was also concerned with the degree of impact the social and education-political changes made on the life of the students in the period between the two World Wars, especially on the life of the

Israelite students. First I examined the number of students. Table no. 2 shows that the total number of students decreased remarkably in comparison with the starting year of 1920/21, which can be explained by the fact that till the second investigated period two secondary grammar schools and more urban schools had been set up, rearranging the educational map of the county. In addition in Szarvas and Békéscsaba in the middle of the 1920s there were agricultural secondary schools established as well. In the meaning of Act XIII from 1938 even secondary school-leaving exam could be gained here by students, which was welcomed primarily by parents from lower classes preferring for their children schools giving practical knowledge. Decrease in the number of students was thus necessary due to the expansion of schools provided more options for the contemporary youth, which had got remarkable impact on the life of the Evangelical secondary grammar schools as well.

Table 2. Number of students leaving the Evangelical secondary grammar schools of Szarvas and Békéscsaba

	1920-1921		1940-1941	
Division	Lower	Upper	Lower	Upper
Number of students	618	378	402	287
thereof Israelite %	9,5%	20,3%	7,5%	10,1%

Source: Matriculations of the Evangelical grammar schools of Békés County

When data examined it is a striking fact that in accordance with the countrywide outcomes remarkably more students attended the first four classes than the upper classes. However this does not necessarily involve that the students dropped out. Finishing the first four classes of the grammar schools brought some advantage when someone wanted to get employed as a “white-collar” worker, therefore poorer parents aimed at this level from the beginning for their children.

The proportion of the Israelite students was higher in the upper classes in both years, indicating that unlike those belonging to other denominations the Israelite parents insisted steadily on their children’s taking the secondary school-leaving exam, so they were represented more strongly in the sharply reduced upper classes. In the second year of the examined period these rates are decreasing, primarily in the upper classes, which can be explained by the contemporary political situation.

IV. Study progress of the students

Regarding the study progress I compared the results of six subjects. The Hungarian education in the period before 1945 used a grading system different from that of today. The students were measured at a scale consisting of four numbers and the grades were used in reverse of the today practice: 1 – excellent, 2 – good; 3 – satisfactory; 4 – failed. So the averages must be taken in a way that the better performance is tending toward value 1.

Table 3. The cumulate study progress of the Israelite students from Békés County in the year 1920-21

Ev. Cumulate	1920-21							
	Evangelical		Catholic		Reformed		Israelite	
	lower	upper	lower	Upper	lower	upper	lower	upper
Religion	2,12	2,00	1,74	1,78	1,60	1,63	1,56 I.	1,30 I.
Latin	2,46	2,55	2,65	2,74	2,66	2,64	2,79 IV.	2,28 I.
Hungarian	2,90	2,31	2,72	2,68	2,54	2,53	2,64 II.	2,19 I.
History	2,81	2,40	2,60	2,42	2,70	2,32	2,34 I.	2,31 I.
German	2,82	2,58	2,73	2,73	2,78	2,71	2,40 I.	2,31 I.
Mathematics	2,72	2,50	2,63	2,57	2,53	2,59	2,46 I.	2,16 I.

Source: Matriculations of the Evangelical grammar schools of Békés County

Comparing the subjects, remarkably significant divergence cannot be observed in the Israelite students' case, indicating that they were delivering consistent performance. In both years there were two subjects each, in which they did not achieve the best result, but in upper classes both in 1920-21 and twenty years later they gained the first place on the "winner's stand" in all subjects. There were weaker students certainly among them also, but the excellent performance of the others particularly improved the average. Hardness of the subjects appeared in the grades. Having examined the contemporary Hungarian education Viktor Karády found that "primarily Latin and Mathematics, then German, Hungarian and Physics were graded strictly, so these can be taken as the most serious disciplines, while Religious Studies and Physical Education were qualified as secondary subjects according to this standard". (Karády, 1997. p. 28.) These values appeared similarly in the Evangelical secondary schools of Békés County. Religion in both examined year seems to have been easier, while Latin for the most part brought the worst result. The other subjects also proved to be as difficult as its countrywide "fame" for the students.

Table 4. The total study achievement of the Israelite students from Békés County in year 1940-41

Ev. Cumulate	1940-41							
	Evangelical		Catholic		Reformed		Israelite	
	lower	upper	lower	upper	lower	upper	lower	upper
Religion	1,59	1,33	1,35	1,40	1,81	1,13	1,57 II.	1,12 I.
Latin	2,52	2,05	2,72	2,66	2,57	2,33	2,48 I.	1,44 I.
Hungarian	2,19	2,02	2,42	2,64	2,31	2,33	2,30 II.	1,82 I.
History	1,97	1,84	2,51	2,27	2,20	2,07	1,95 I.	1,68 I.
German	2,22	2,14	2,88	2,47	2,60	2,20	2,00 I.	1,56 I.
Mathematics	2,35	2,05	2,47	2,77	2,57	2,40	2,34 I.	1,81 I.

Source: Matriculations of the Evangelical grammar schools of Békés County

Analysing the numbers we can also observe that in year 1940-41 the averages were better than twenty years earlier. What can be in the background of this? In my hypothesis this cannot be explained simply with some decline in the teachers' requirements. The better study achievements might be owing to the well organised education system. In the middle of the 1920s thanks to the spread of the "Klebelsberg-schools" (*107 classrooms were built in the county*) there was no area in Békés County from where the elementary people's school could not be reached within a circle of three-four kilometres. It was very important in the light of that almost one third of the county's population lived in a remote home-stead, farming or peripheral area, particularly blocking the daily school-attendance in the first years of the decade. In addition the reduction of crowdedness and the employment of more qualified teachers in the peripheral schools might result in that more prepared students with solid knowledge started attending the secondary schools. This must have appeared in the positive change in the students' progress during the examined two decades as well.

V. Distribution of students by the employment of their parents

The parents' background may influence positively the children's attitude toward learning. The level of importance the parents attach to schooling and acquiring knowledge can determine greatly in which school they enrol their children. In the period between the two World Wars it was even a more acute question since due to the above-mentioned school-expansion the number of options rose. Those who wanted their children to continue their study preferred a secondary grammar school, from where there was the only real chance to get into an institution of higher education in which the diplomas ensuring to get into the higher social circles could be acquired. The Israelite parents belonged to this group. They were not so divided regarding their employment status as those of other denominations, thus the data recorded in table no. 5 show a relatively homogenous picture.

Table 5. Distribution of students by the employment of their parents

	merchant	entrepreneur	lawyer	physician, veterinary, pharmacist	Landowner, mill-owner	craftsman	engineer	teacher, civil servant
20-21	109	7	6	8	4	11	2	18
40-41	23	2	8	9	5	7	4	19

Source: Matriculations of the Evangelical grammar schools of Békés County

The details show clearly that in years 1920-21 among the students' parents there were twice more persons living by commerce than those all together working in other businesses. This agrees with the outcomes of Karády's research, according to which above all tradesmen the Jewish merchants were the most literate men. Their children typically carried on the business, so the high level of literacy passed from father to son.

In 1940s these rates already evened up which can be explained by that the expansion of urban schools and the opening of upper commercial and medium-level agricultural schools offered the middle-class children new opportunities.

Regarding the intellectuals the lower share is in congruence with the county's circumstances, since in Békés County beyond the vitally needed intellectuals (civil servant, physician, pharmacist etc.) those from other intellectual sphere (artist, engineer, lawyer etc.) were fewer in number than the countrywide average, their place were taken over by the merchants and the craftsmen in the secondary schools. The agrarian and small-holder layer, which was typical in the county and appeared in relevant number in the institution of Békés County, cannot be observed in case of the Israelite parents.

VI. Distribution of students by their place of living

In Békéscsaba in both years the local students outnumbered the others and this proportion did not change twenty years later. This information may sound curious for the first time since a secondary school operating in the largest city of the county is supposed to have attracted the young people. However, Békéscsaba was in a unique situation. There were more secondary schools or medium-level institution operated within a circle of no more than twenty kilometres. In Békés there were a Reformed secondary grammar school and a female urban school, in Gyula a Catholic secondary grammar school and a male and female urban school. So the students living in the surrounding settlements had got more opportunities. Young people living in a longer distance did not come either, because the county was covered well by institutions of different type.

Table 6. Distribution of students by their place of living

	Békéscsaba	within 20 kilometres	longer distance
1921-21	46 persons	11 persons	9 persons
1940-41	27 persons	4 persons	5 persons
	Szarvas	within 20 kilometres	longer distance
1921-21	37 persons	18 persons	5 persons
1940-41	16 persons	10 persons	22 persons

Source: Matriculations of the Evangelical grammar schools of Békés County

Relying upon table no. 6 it can be claimed that in years 1920-21 the situation was similar in the Evangelical secondary grammar school of Szarvas, where great majority of the Israelite students lived in the city. More students travelled here from the surrounding settlements (Békésszentandrás, Öcsöd, Gyoma, Kunszentmárton) which can be ascribed to the fact that Szarvas is located at the periphery of the county, preferred by more students from the neighbouring counties as well. In the first examined year only few students came from longer distance (Pilis, Rákoshegy, Budapest) who lived either at relatives or the student house. However, the composition of Israelite students regarding their place of living underwent a radical change in 1940-41. The number of local population substantially decreased, the proportion of those coming from closer than 20 kilometres did not change, at the same time the number those applying for entrance from longer distance jumped up sharply. No explanation was written in the annals but from the places of living we can figure

out the events provoking the big shift. Many arrived from Budapest and its surroundings. Supposedly the Israelite parents sent their children to their relatives in the countryside because of the more and more strained situation at the time. They might hope their children more protected far from the capital in the threatening political situation.

VII. School fees

School fee had to be paid in all secondary grammar schools of the county at enrolment. The amount of this was changing. There were differences not only among schools but within schools as well. It was a general practice that the students attending the church maintaining the grammar school had to pay the smallest amount and those of other religion and coming from other counties the more. Discrimination of the Israelite students was, however, a uniform practice since in all secondary schools they paid the most amount of fee. As an example I can mention the decision of the Governing Body of the Evangelical Secondary School of Szarvas from 1926.

- I. A local Christian student shall pay 60 pengős for a whole year
- II. A Protestant coming from Békés and Csanád-Csongrád County 70 pengős
- III. A Protestant coming from other counties 80 pengős
- IV. A non-Protestant coming from other counties 90 pengős
- V. An Israelite student for the whole year 120 pengős

They gave more allowances, however, from the amount to be paid, e.g. the children of civil servants, junior officers, servants, gendarme officers and war-widows paid half of the usual school-fee. In all institutions those coming from poorer classes, if they had got certificate of poverty and made good progress, received exemption from paying school-fee.

VIII. Summary

In Békés County in the period between the two World Wars seven secondary grammar schools were operating. Three of them were Evangelical, two Reformed, one Catholic and one run by the state. In line with the countrywide situation the Israelite students were overrepresented in the secondary grammar schools of the county. Just as in other parts of the country they were attracted primarily by the Evangelicals, which is shown by the fact that the proportion of Israelite students learning in Evangelical secondary grammar schools was twice more than those learning in other secondary schools. Their study progress raised them among the good or the best students, which is not a local speciality, corresponding to the countrywide trend, indicating that the Israelite parents recognised the importance of education. They were aware of that by knowledge one could rise high on the social ladder and at the time a secondary school-leaving exam certificate opened a gate toward the social elite. Beyond study work the Israelite students joined the self-training circles, charitable societies, youth organisations, getting involved organically in the everyday life of the secondary grammar schools in one of the hardest time of the Hungarian history.

LITERATURE

- Karády, V.: Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945) [School system and confessional discrimination in Hungary (1867–1945)], Budapest, 1997.
- Karády, V.: A középiskolai piac társadalomtörténeti problémái Magyarországon [Social historical problems of the secondary school market]. In: Sasfi, Cs. (ed.): Iskola és társadalom [School and society]. Zalaegerszeg. 1997. p 28.
- Karner, K.: Felekezetek Magyarországon a statisztika megvilágításában [Denominations in Hungary in the light of statistics]. Debrecen, 1931.
- Korniss G.: Békéscsaba város közoktatásügye [Public education in Békéscsaba city]. Békéscsaba, 1930.
- Nádor J.: 1941. Szarvasi Ág. H. Ev. Vajda Péter Gimnázium 1940/41. tanévi Értesítője [Report of the Evangelical Vajda Péter Secondary Grammar School of Szarvas in year 1940/41]. Szarvas, 1941.
- Pataki S.: Békéscsabai Ág. H. Evangélikus Rudolf Fiú Gimnázium 1940/41. tanévi Értesítője [Report of the Evangelical Rudolf Male Secondary Grammar School of Békéscsaba in year 1940/41]. Békéscsaba, 1941.
- Raskó K.: Szarvasi Ág. H. Ev. Vajda Péter Gimnázium 1930/31. tanévi Értesítője [Report of the Evangelical Vajda Péter Secondary Grammar School of Szarvas in year 1930/31]. Szarvas, 1931.
- Rell L. Békéscsabai Ág. H. Evangélikus Rudolf Fiú Főgimnázium 1920/21. tanévi Értesítője [Report of the Evangelical Rudolf Male Secondary Grammar School of Békéscsaba in year 1920/21]. Békéscsaba, 1921.
- Rell L.: Békéscsabai Ág. H. Evangélikus Rudolf Fiú Reálgimnázium 1930/31. tanévi Értesítője [Report of the Evangelical Rudolf Male Secondary Grammar School of Békéscsaba in year 1930/31]. Békéscsaba, 1931
- Saskó S.: Szarvasi Ág. H. Evangélikus Főgimnázium 1920/21. tanévi Értesítője [Report of the Evangelical Secondary Grammar School of Szarvas in year 1920/21]. Szarvas, 1921.
- Saskó Samu (szerk.): 1926. Szarvasi Ág. H. Evangélikus Gimnázium 1925/26. tanévi Értesítője [Report of the Evangelical Secondary Grammar School of Szarvas in year 1925/26]. Szarvas, 1926.
- Sebő L.: Békéscsaba közoktatásának története [History of the public education of Békéscsaba]. Békéscsaba, 1974.
- Szentkereszti T.: Békés vármegye népoktatásának története [History of the people's education of Békés County]. Békéscsaba, 1933.
- Szegedi tankerületi Főigazgatóság iratai [Documents of the Directorate of Szeged Educational District] Csongrád Megyei Levéltár [Csongrád County Archive] VI. 501.39.

A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás helyzete (az iskolaigazgatókkal készített mélyinterjúk tükrében)¹

OROSZ ILDIKÓ

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Pedagógiai Tanszék

Abstract

A magyar oktatás helyzete Ukrajnában az ukrán kisebbségpolitikai irányvonal változása révén javulhat, ha biztosítják a kisebbségek törvényadta jogait, főleg a tanulás, felvételizés, a továbbtanulás és a nyelvhasználat terén. Fontos kérdés a magyar nyelv presztízsének a növelése, amit csak a jelenlegi helyzet, a kisebbségjogi nyelvhasználati deficit felszámolásával lehetne elérni. Az anyanyelv használatának törvények által garantált biztosítása mellett az ukrán nyelv, az államnyelv ismeretének kérdése kulcskérdés marad. A fő kérdés az, hogy mit várnak el a kisebbségektől: az ukrán nyelv tökéletes, anyanyelvi szintű „perfect” ismeretét, vagy hogy minden diák az oktatás folyamán elsajátítsa a nyelvi kompetenciákat, tudjon kommunikálni. Ez utóbbi hozzáállás csak pozitív kisebbségpolitika esetén valósulhat meg, amikor a kisebbségeket integrálni és nem asszimilálni szeretnék az ukrán társadalomban.

Ukrajnában a teljes középiskolai képzés 12 évfolyamos, három fokozatú: I. – elemi (1–4. oszt.), II. – általános (5–9. oszt.), III. – középiskolai (10–12. oszt.) fokozat. Az oktatás szervezeti keretei a következő iskolatípusokban valósulhatnak meg: elemi iskola (1–4 osztály), általános iskola (1–9 oszt.), középiskola (1–12 oszt.), gimnázium (5–12 oszt.), liceum (1–12 oszt.), szakliceum (1–12 oszt.) A kisebbségek oktatása Ukrajnában különböző technikák szerint folyik. Egyesek anyanyelvükön tanulnak, mások orosz vagy ukrán nyelven, de tanulják anyanyelvüket és irodalmukat rendes tantárgyként, míg mások csak fakultációként vagy úgy sem. Az anyanyelvű osztályok működhetnek önálló oktatási intézményekben (ezeket nevezik nemzetiségi nyelven oktató iskoláknak), de egy oktatási intézményen belül párhuzamosan két, akár három különböző tananyelvű osztály is működhet. A egyes tananyelvű iskolákban a tanórára korlátozódik a kisebbségi nyelvhasználat, az iskola életében általában a többségi nyelv, kultúra és a hozzá kapcsolódó rejtett tanterv a domináns. Ukrajnában az elvárás az államilag kijelölt koncepciók alapján az, hogy minden oktatási intézmény szellemében és tradícióiban ukránná váljon, az oktatás nyelve lehet nemzetiségi. Kárpátalja a huszadik században több országhoz tartozott. Az „országváltások” az államnyelv, így az oktatás nyelvének, az oktatási rendszer struktúrájának, a tananyag tartalmának a változását is jelentették. 1953-ban nyitották meg az első magyar nyelvű középiskolákat. A hetvenes–nyolcvanas években általános

¹ E tanulmány az MTA Határon Túli Magyar Tudományos Ösztöndíjprogram és az MTA Kisebbségkutató Intézete által támogatott *Magyarok oktatási-képzési stratégiája Kárpátalján az új ukrán oktatáspolitikai törekvések fényében* című projekt keretén belül készült.

lett a középfokú végzettség, mivel kötelezővé tették, de ez az érettségi leértékelődésével és színvonalcsökkenéssel járt, tehát főleg statisztikai mutatót jelent, mintsem az európai érettséginek megfelelő képzettséget.

Ukrajna függetlenségének évében az országban a legtöbb anyanyelvű iskolával, és így a legkiépítettebb intézményrendszerrel az oroszok rendelkeztek. Igaz, ebben az időszakban államalkotó nemzetből váltak kisebbséggé, de a pozíciójukat az anyanyelvhasználat és oktatás terén számosságuknak és gazdasági erejüknek köszönhetően évtizedekig megőrizték, és még hosszú ideig nem fogják érteni a kisebbségi lét azon dimenzióit, amit a többi, relatíve csekélyebb pozíciókkal rendelkező kisebbség. Ukrajna önállósodásának fordulópontján az 1990/91-es tanévben az oroszoknak, a moldávoknak, a románoknak, a lengyeleknek és a magyaroknak voltak anyanyelvű oktatási intézményei. A bolgárok, belaruszok, zsidók már oroszul tanultak, anyanyelvű oktatási intézményeik megszűntek. Annak ellenére, hogy az ukrainai magyarok országos relatív aránya nagyon alacsony (0,3%) – regionális relatív arányuk 12% –, a kárpátaljai magyarok megőrizték a területen kialakult anyanyelvű általános és középfokú oktatási intézményhálózatukat. Ennek oka az lehet, hogy a magyarok identitása erős, elsősorban az anyanyelvre és a legszűkebb környezetre épít.

A függetlenség utáni években az ukrán oktatási intézmények expanzióját figyelhetjük meg. A struktúraváltásnak köszönhetően új típusú oktatási intézményeket, gimnáziumokat, líceumokat hoztak létre, melyeket általában a nagyobb városok lokális elitjei kezdeményeztek. Az első gimnáziumokat Ungváron, Munkácson, Beregszászban és Huszton nyitották. Azóta működnek gimnáziumok és líceumok mindegyik járásban. Statisztikailag ezen intézmények is a középfokú oktatási intézményekhez tartoznak, azok II., illetve III. fokozata. Kárpátalján a 2006/2007-es tanévben 707 I–III. fokozatú (elemi, általános és középiskola) működött. A régió 106 különböző fokozatú oktatási intézményében folyik magyar nyelvű képzés. Az intézmények közül 73 teljesen magyar tannyelvű, 31-ben ukrán és magyar, 2-ben ukrán–orosz–magyar tagozat is működik.

A magyar nyelven is oktató iskolák intézménytípusonként az alábbiak szerint oszlanak meg Kárpátalján: 11 elemi iskola, 52 általános iskola, 34 középiskola, 2 gimnázium, 7 líceum.

Arányaiban az egyházi líceumok és az ott tanulók száma nem mondható kimagaslónak. A református egyház három (Nagydobrony, Nagybereg, Tivadar), a római és a görög katolikus egyházak pedig egy-egy líceumot tartanak fenn (Munkácson, Karácsfalván). Egy líceum, a Técsői, állami alapítású és teljesen állami fenntartású, de azt a református egyház is sajátjaként támogatja. Ezen típusú intézményekben mindössze mintegy 500 diák tanul, míg az állami intézményekben az első tizenkét évfolyamon tizenhétezer. Jelentős szerepük van viszont a tehetséggondozás szempontjából, mert az általános iskola után felvételi alapján tanulhatnak az intézményekben sajátos oktatási programok szerint, így közülük nagy arányban folytatják tanulmányaikat felsőoktatási intézményekben. A római katolikus egyház a szörvényvidéken nyolc óvodát is működtet, míg a református egyház kettőt. Az egyházak által létrehozott intézmények korábban az államtól alaptámogatást kaptak az állam által előírt kötelező tantárgyak tanítására, amit egy még 2004-ben elfogadott törvénymódosítás miatt a 2009/2010-es tanévtől megvontak. Az egyház által felvállalt további órák

tiszteletdíját, az intézmény üzemeltetését, a kollégiumi ellátás költségeit az alapítók kötelesek fedezni. Az intézményeket tízévente akkreditálják, teljes körű ellenőrzéssel vizsgálják, hogy megfelelnek-e az állami követelményeknek.

A szabadabb légkörnek is köszönhető, hogy olyan területeken, ahol 1944 után nem szerveztek magyar tannyelvű óvodákat, iskolákat, a szülők kérésére önálló magyar osztályok indultak. A szórványvidéken megerősödött az intézményi iskolai képzés. Míg a szovjet rendszerben csak Aknaszlatinán, Técsőn, Viskén működtek magyar iskolák, úgy 1992 után már Huszton, Rahón, Körösmezőn, Gyertyánligeten, Szolyván is indítottak magyar tannyelvű osztályokat. A Felső-Tisza-vidéken főleg a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, a Római Katolikus Egyház, Szolyván a Kárpátaljai Református Egyház, a Szolyvai Magyar Kulturális Szövetség, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség támogatásával működnek ezek az intézmények. A demográfiai visszaesés, valamint a magyar állam, és így a magyar nyelv presztízse csökkenésének köszönhetően ezen a vidéken is egyre fogy a tanulói létszám. Az ukrán állam eddig sem biztosított jelentős anyagiakat a szórványoktatás fenntartásához, így főleg támogatások révén tudtuk úgy-ahogy fenntartani ezeket a helyenként informális intézményeket. Az utóbbi években jelentősen csökkentek a magyarországi támogatások, ezen a téren így egyre nehezebb a dolgunk.

A kárpátaljai magyar nyelvű/magyar nyelvi oktatási rendszer leggyengébb láncszeme a szakképzés. Magyar nyelvű szakképzés egészen a nyolcvanas évek végéig nem létezett, majd néhány oktatási intézményben indítottak csoportokat. (Beregszászi 11-es és 18-as számú szakközépiskola, Ungvári Közművelődési Szakközépiskola, Beregszászi Egészségügyi Szakközépiskola). A régió magyar populációjának fele nem jut el az érettségiig, így a szakképzésnek nagyon fontos szerepe lenne, ha az állami szakközépiskolákban több szakirányban működnének olyan csoportok, ahol legalább az általános ismereti tárgyakat magyarul, míg a szakmát két nyelven tanulhatnák. Egyelőre ez jámbor óhajnak tűnik, mert ebben a tanévben már több helyen az eddigi magyar nyelvű képzést is korlátozták, a beregszászi szakiskolában meg is szüntették.

Új kihívást jelent a magyar iskolák számára a legutóbbi éveiben hozott szociálpolitikai rendelkezés, amely a népesség csökkenését kívánta lassítani. Az ukrán állam a többgyermekes családokat segítő törvény értelmében, a legutóbbi végrehajtási rendelet szerint azokat a családokat, ahol 2007. december 31-e után gyermek születik, jelentős anyagi támogatásban részesíti. A rendeletnek köszönhetően a születési kedv elsősorban a roma lakosság körében nőtt meg, akik gyermekeiket magyar osztályokba járatják, és néhány éven belül megváltoztatják egyes településeken a tanulók arányát, ami újabb szakmai kihívást jelent a kárpátaljai magyar iskolákban dolgozó pedagógusok és iskolák számára. Erre célszerű lenne felkészíteni az iskolákat és a pedagógusokat.

Az adatok azt támasztják alá, hogy a magyar tannyelvű iskolák első osztályába beiskolázott tanulók nagy része (mintegy 50%-a) nem jut el az érettségiig. Elképzeltető, hogy egy részük a 9. osztály után technikumokban, ahogy most nevezik:

I–II. fokozatú felsőoktatási intézményekben folytatják tanulmányaikat, de ezt nem igazolják a felsőoktatási statisztikák.

1. táblázat. Kárpátalja nemzetiségeinek képzettségi szintje az 1989-es és 2001-es népszámlálás adatai alapján, százalékban

	Teljes felsőfokú		Felsőfok, alapszint		Nem teljes felsőfok	
	1989	2001	1989	2001	1989	2001
Orosz	24,6	27,1	2, 5	1	26,7	23,9
Ukrán	6,8	8,1	1	0,6	14,9	13,1
Szlovák	8,8	n.a	1,2	n.a	15,7	n.a
Magyar	3,7	4, 7	0, 7	0, 4	9, 8	9, 8
Román	1,7	2	0,3	0,1	3,8	2,7
Roma	0	0,02	0	0,01	0,7	0,17

Forrás: Ukrajna népszámlálási adatai 1989, 2001

A továbbtanulási lehetőségeket korlátozzák azok az intézkedések, amelyeket az utóbbi években hoztak, és amit a bolognai folyamat bevezetésével indokolnak. Ukrajna 2005-ben csatlakozott a bolognai folyamathoz, és arra hivatkozva, hogy teljesíteni kell az elvárásokat, módosítottak a felvételik rendjén. Még 2006-ban az akkori szocialista miniszter olyan rendeletet hozott, hogy a felsőoktatási intézményekbe csak ukrán nyelven és nyelvből lehet felvételizni. A felsőoktatási intézmények nem szervezhetnek felvételit, csak az emelt szintű vizsgaközpontokban letett és általuk kiállított, egy évre érvényes okiratok, úgynevezett „szertifikátok” alapján vehetnek fel hallgatókat. A vizsgákat tesztek alapján tehetik le, melyek maximális pontértéke 200 pont, a felsőoktatási intézmények a legalább 124-es pontra megírt tesztet fogadhatják el. Azok az érettségizők, akik nem érik el ezt a ponthatárt bármely vizsgatárgyból, nem nyújthatják be jelentkezésüket sehová. Ukrán nyelvből és irodalomból az emelt szintű érettségi tesztek minden szakra, még a magyarra vagy az orvosira is kötelezőek, ráadásul a magyar iskolák végzősei ugyanazt írják, mint az ukrán anyanyelvű, ukrán tannyelvű iskolában érettségizők, akik ukrán nyelv és irodalom szakra felvételiznek. A felsőoktatási intézmények nem szervezhetnek belső vizsgát, mint korábban, felvételizni emelt szintű érettségi alapján lehet. Az emelt szintű érettségiket az úgynevezett független vizsgaközpont szervezésében tehetik a végzősök ukrán nyelven és ukrán nyelvből, míg korábban az iskolákban érettségiztek és mindenki az oktatás nyelvén és az oktatás nyelvéből, tehát az orosz iskolák végzősei oroszul, a román/moldáv iskoláké románul/moldávul, míg a magyarok magyarul. 2009-ben az előírások szerint még a magyar szakra is ukrán nyelvből és irodalomból, valamint egy európai idegen nyelvből lehetett csak vizsgázni (angol, német, francia, spanyol), a magyart nem is választhatták. 2006-ban a parlamenti választásokon az akkori ellenzék nyert, de nem módosított a rendszeren az új miniszter, aki jobboldali párthoz tartozott, hanem két évre engedélyezte, hogy a szaktárgyakból lefordítsák a tesztek a kisebbségi oktatási intézmények nyelvére, de így az ukrán nyelv és irodalom vizsgán elért eredmények miatt a magyar tannyelvű középiskolákban érettségiző diákok 43%-a így sem nyújthatta be kérelmét egyik felsőoktatási intézménybe sem, mert nem érték el a továbbtanuláshoz szükséges minimális (124)

pontszámot ukrán nyelvből és irodalomból. Ennek elsősorban az lehet az oka, hogy a szervezők megsértették a mérés mint értékelés jóságmutatóját, vagyis a teszt nem azt mérte a kisebbségek körében, amit mérni akartak. A kérdések között számos olyan is szerepelt, melyet egyáltalán nem tanultak, nincs az előírt tantervben, ráadásul mindenki számára kötelező volt az ukrán irodalom kérdések sora is, amit nem vagy alig tanultak a nemzetiségi iskolákban. Az eljárással kapcsolatban alapkérdés az is, hogy olyan szinten kell-e ismerni az ukrán irodalmat annak, aki reál vagy műszaki pályára készül, mint az ukrán nyelv és irodalom szakra felvételizőknek, illetve az is kérdés, hogy vagy az ukrán vizsga a nyelvismeretet, a nyelvi kompetenciát mérje-e. Az ukrán tesztek nyelvtani ismereteket kértek számon, ahelyett, hogy a felsőfokú képzéshez szükséges nyelvi kompetenciát mérték volna. Míg az ukrán iskolák végzőseinek mintegy 80%-a jelentkezett emelt szintű érettségire, addig a magyar tagozatok végzősei közül mindössze 50% (619 érettségiző). A bejelentkezettek közül nem érte el a dokumentumok benyújtásához szükséges 124 pontot ukránból 265 fő (43%), bár a többi szaktárgyból jól teljesítettek. Matematikából, biológiából, fizikából a közzétett statisztikák elemzése alapján jobb teljesítményt nyújtottak az ukrán iskolákban érettségizett kortársaikhoz képest. Az ukrán emelet szintű vizsga miatt a 2008-as évben 354-en felvételizhettek, ami az érettségizők 30%-át, az adott kárpátaljai magyar korcsoport 16%-át jelenti.

Az új felvételi rendszer megrendítette a magyar tannyelvű iskolák helyzetét. A kárpátaljai iskolákba járó gyerekek megoszlása az oktatási nyelv alapján azt mutatja, hogy 2007-ig növekedett a tanulói létszám a magyar tagozatokon, ami az elmúlt évek pozitív magyar–magyar kisebbségpolitikájának (státustörvény, magyarországi továbbtanulási lehetőségek stb.), valamint Magyarország mint EU-s állam státusának, presztízsének tudható be. Ezt a helyzetet rendítették meg az emelt szintű érettségiről és az ukrán nyelv oktatásának javításáról szóló miniszteri rendeletek. A rendeletek következtében a szülők egy része gyermeke boldogulása érdekében az ukrán oktatási intézményekbe írták be/át csemetéiket a 2008/2009-es tanévben. Számos faluban (például Koncházán, Badalóban, Szürtében, Bótrágyon) a magyar tagozatra alig vagy egyáltalán nem jár magyar gyermek, csak a roma szülők iskolaválasztásának köszönhetően maradt fenn a magyar oktatás. Huszton, Técsőn nehezen tudták megszervezni a magyar tannyelvű első osztályt, Szürtében a 2008/2009-es tanévben nem indult magyar tannyelvű 10. osztály, mert az általános iskola után elvitték a gyerekeket a közeli városi oktatási intézményekbe.

A magyar tannyelvű oktatási intézmények fennmaradásának, megtartásának kérdése a magyar kultúra megmaradásának alapkérdéseként jelent meg Kárpátalján, ezért tartottuk fontosnak megvizsgálni, hogyan látják helyzetüket a leginkább érintettek: a kárpátaljai magyar szülők, a gyermekeiket magyar iskolába íratók és azok, akik már az ukrán nyelvű oktatást választották, illetve a magyar iskolában dolgozó pedagógusok, igazgatók. Interjúk segítségével próbáltuk az adott kihívásra keresendő válaszokat összegyűjteni az érdekeltek, a szülők, a pedagógusok és az igazgatók körében. Az iskolák tantestületeinek véleményét az iskolaigazgatókkal készített interjú alapján ismerhetjük meg. A kutatás kapcsán 30 magyar tannyelvű intézményben készítettünk interjút. Az intézmények kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy tükrözze a kárpátaljai magyarok területi és számbeli elhelyezkedését, a különböző régiókban kialakult oktatási intézményhálózatot. Miután a magyar iskolaválasztás

főleg a tömbmagyarság és a nyelvhatáron lévő települések iskolái körében okozott gondot, ezért kutatásunkat ezekre a régiókra fókuszáltuk.

Az alábbi oktatási intézményekre terjedt ki a kutatás:

Beregszászi 3. Számú Középiskola	Beregszász
Beregszász 4. Számú Kossuth Lajos Középiskola	Beregszász
Beregszászi 6. Számú Általános Iskola	Beregszász
Beregszászi 8. Számú Középiskola	Beregszász
Barkaszi Középiskola	Munkácsi járás
Bátyúti Középiskola	Beregszászi járás
Csetfalvai Általános Iskola	Beregszászi járás
Tiszakeresztúri Általános Iskola	Nagyszőlősi járás
Csongori Általános Iskola	Munkácsi járás
Eszenyi Középiskola	Ungvári járás
Beregszászi Bethlen Gábor Magyar Gimnázium	Beregszász
Nagybereg Református Líceum	Beregszászi járás
Nagydobronyi Református Líceum	Ungvári járás
Nagyszőlősi 3. Sz. Perényi Zsigmond Középiskola	Nagyszőlősi járás
Tiszabökényi Általános Iskola	Nagyszőlősi járás
Szernyei Általános Iskola	Munkácsi járás
Verbőci Középiskola	Nagyszőlősi járás
Péterfalvai Református Líceum	Nagyszőlősi járás
Salánki Középiskola	Nagyszőlősi járás
Nagypaládi Középiskola	Nagyszőlősi járás
Oroszi Általános Iskola	Beregszászi járás
Karácspalvai Sztojka Sándor Görög Katolikus Líceum	Nagyszőlősi járás
Forgolányi Általános Iskola	Nagyszőlősi járás
Fertőszalmási Általános Iskola	Nagyszőlősi járás
Tiszaújvárosi 2. Számú Széchenyi István Középiskola	Nagyszőlősi járás
Nagybereg Középiskola	Beregszászi járás
Kígyósi Elemi Iskola	Beregszászi járás
Beregrákosi Általános Iskola	Munkácsi járás
Nagydobronyi Középiskola	Ungvári járás
Szalócai Általános Iskola	Ungvári járás

Az interjúk kapcsán az alábbi nagy témakörben kértük ki az intézményvezetők véleményét:

1. Az iskolára és a beiskolázásra vonatkozó helyzetkép felvázolása, erre vonatkozó statisztikai adatok
2. A tendenciák okainak értékelése
3. A tantestületre és a tantestületben kialakult hangulat jellemzése
4. A továbblépési lehetőségekre az oktatási intézmények jövőképevel kapcsolatban.

Az igazgatók által szolgáltatott statisztikák szerint a hallgatók nemzetiségi megoszlása évfolyamonként nagyon változó, ami a kutatások szerint függ az adott körzet, település nemzetiségi összetételétől, az iskolaválasztási tradícióktól, de az utóbbi idők rendeleteinek hatását is tükrözik. Az oktatási intézményekbe járó diákok megoszlása nemzetiségi hovatartozás szerint az alábbi: magyar – 5474, ukrán – 524, roma – 533. A vizsgált oktatási intézmények beiskolázási mutatói iskolák és évfolyamok szerint a 2009/2010-es tanévben az alábbiak szerint alakult:

	Osztályonkénti bontás																							
	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		9.		10.		11.		12.	
	m.	u.	m.	u.	m.	u.	m.	u.	m.	u.	m.	u.	m.	u.	m.	u.	m.	u.	m.	u.	m.	u.	m.	u.
Beregszászi 3. Sz. Középiskola	16	24	7	15	12	18	17	23	16	13	26	13	18	14	30	13	34	21	29	9	38	7	0	0
Beregszász 4. Sz. Kossuth Lajos Középiskola	26	0	43	0	43	0	43	0	22	0	47	0	23	0	40	0	62	0	45	0	60	0	0	0
Beregszászi 6. Számú Általános Iskola	14	0	24	0	24	0	23	0	32	0	22	0	32	0	36	0	38	0	0	0	0	0	0	0
Beregszászi 8. Számú Középiskola	14	0	11	0	14	0	12	0	8	0	11	0	14	0	16	0	10	0	16	0	23	0	0	0
Barkaszi Közpiskola	26	19	31	10	19	11	21	5	28	5	41	6	23	7	32	0	15	0	24	0	20	0	0	0
Bátyú Közpiskola	23	0	14	0	18	0	16	0	20	0	14	0	16	0	18	0	24	0	35	0	44	0	0	0
Csetfalvai Általános Iskola	5	0	5	0	7	0	9	0	7	0	7	0	6	0	8	0	8	0	0	0	0	0	0	0
Tiszakeresztúri Általános Iskola	7	0	7	0	8	0	6	0	6	0	14	0	11	0	13	0	9	0	0	0	0	0	0	0
Csongori Általános Iskola	31	0	34	0	31	0	31	0	45	0	35	0	34	0	32	0	31	0	0	0	0	0	0	0
Eszenyi Közpiskola	13	0	12	0	28	0	12	0	19	0	22	0	20	0	24	0	20	0	15	0	15	0	0	0
Beregszászi Bethlen Gábor Magyar Gimnázium	0	0	0	0	0	0	0	0	63	0	59	0	59	0	57	0	54	0	34	0	45	0	27	0
Nagybereg Református Líceum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28	0	25	0	25	0
Nagydobronyi Református Líceum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	0	20	0	36	0
Nagyszőlősi 3. Sz. Perényi Zsigmond Középiskola	14	0	9	0	46	0	18	0	12	0	20	0	27	0	29	0	32	0	20	0	14	0	0	0
Tiszaökönyi Általános Iskola	24	0	21	0	40	0	25	0	20	0	35	0	23	0	23	0	25	0	0	0	0	0	0	0
Szernyei Általános Iskola	21	0	33	0	37	0	25	0	36	0	31	0	17	0	23	0	21	0	0	0	0	0	0	0
Verbóci Közpiskola	19	14	15	10	15	13	23	0	22	0	23	0	31	0	31	0	31	0	18	0	18	0	0	0

Péterfalvai Református Líceum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	27	0	21	0	26	0
Salánki Középiskola	18	18	15	18	14	13	23	7	13	6	23	8	34	11	31	8	36	13	16	5	19	11	0	0
Nagypaládi Középiskola	19	0	23	0	19	0	17	0	15	0	18	0	11	0	21	0	16	0	13	0	16	0	0	0
Oroszi Általános Iskola	8	0	5	0	14	0	6	0	8	0	9	0	7	0	8	0	8	0	0	0	0	0	0	0
Karácskalvai Sztójka Sándor Görög Katolikus Líceum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	0	13	0	11	0
Forgolányi Általános Iskola	2	0	6	0	6	0	5	0	5	0	7	0	7	0	6	0	11	0	0	0	0	0	0	0
Fertősalmasi Általános Iskola	12	0	9	0	18	0	15	0	11	0	12	0	13	0	9	0	14	0	0	0	0	0	0	0
Tiszaújvárosi 2. Sz. Széchenyi István Középiskola	13	0	16	0	16	0	14	0	17	0	20	0	15	0	22	0	28	0	22	0	15	0	0	0
Nagyberegai Középiskola	27	23	18	12	34	16	25	16	31	13	30	9	26	5	28	10	23	9	23	8	15	11	0	0
Kigyósi Elemi Iskola	3	0	5	0	2	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Beregrákosi Általános Iskola	21	0	17	0	15	0	15	0	18	0	21	0	19	0	21	0	23	0	0	0	0	0	0	0
Nagydobronyi Középiskola	68	5	66	8	81	8	65	5	82	0	83	0	66	0	75	0	81	0	38	0	74	0	0	0
	10	0	9	0	7	0	11	0	5	0	6	0	8	0	8	0	9	0	0	0	0	0	0	0
Összesen	454	103	455	73	568	79	482	56	561	37	636	14	560	37	641	31	662	43	440	22	495	29	125	0

Az igazgatóktól kapott statisztikák alapján megállapíthatjuk, hogy a két tan nyelvű osztályokat működtető oktatási intézményekben az ukrán tagozatokon a hallgatói létszám növekedése, a korábbi arányok eltolódása, illetve az ukrán tagozatok megjelenése a magyar tan nyelvű iskolákban a 2006–2007-es tanévben kezdődött, amikor bevezették az emelt szintű érettségi rendszert a 2005-ös bolognai csatlakozásra hivatkozva.

A városok kivételével az iskolák vezetőinek a helyi törvények, rendeletek lehetővé teszik, hogy körzetükben ismeretekkel rendelkezzenek a következő évek-re vonatkozóan a beiskolázható tanulói létszámról. Az adatokat nagy pontossággal megtudhatják a körzetek rendelőintézeteiben, ahol a kötelező oltások miatt minden gyermekről nyilvántartást vezetnek, illetve a községi tanácsoknál. A városok esetében ez problematikus, miután elvben létezik egy-egy oktatási intézményre vonatkozó beiskolázási körzet, de a szabad iskolaválasztás joga, valamint az, hogy nem mindegyikben található magyar tan nyelvű iskola, általában mindezt felülírja. A városok esetében ez azért is problematikus, mert a városokban az iskolaválasztásra mindig nagyobb hatással van az aktuális oktatáspolitikai trend, a városon belül kialakult intézményi hierarchia. Pl. Beregszászban a magyar gimnázium megnyitása-kor, 1991-ben a városban még nem működött ukrán gimnázium, a közhangulatban Magyarország és a magyarországi továbbtanulás mint kíváncsú perspektíva jelent meg, így a vegyes házasságból származó gyerekek számára is az adott intézményt preferálták a szülők. A döntésben közrejátszott az is, hogy Magyarország az éppen hogy megszületett, gazdaságilag és politikailag instabil Ukrajnához képest erős, vonzó államnak tűnt. A fentiek alapján azt gondoltuk, hogy mindegyik igazgató

rendelkezik az elmúlt öt év beiskolázási adataival, ami intézménye középtávú fejlesztési tervének részét/alapját kellene, hogy képezze, de sajnos inkább a kis és homogén nagy falvak adatait ismerték és ezeket kaptuk meg a kutatás során. A vizsgált körzetekben az iskolák által biztosított adatok szerint a gyermekek születési számát tekintve jelentős kilengéseket a 2005/2008 közötti időszakban a statisztikák alapján nem mutathatunk ki. Az egy-egy évben született gyermekek száma 300–350 között van a vizsgált és adatokkal rendelkező településeken. Elgondolkodtató és további kutatást igényel, hogy a 2009-es évben mindössze 191 gyermek született ugyanezen településeken. Az igazgatók, akik az adatokat szolgáltatták, vagy nem rendelkeznek még pontos információval, miután a 2009-es évet éppen hogy lezártuk, vagy valóban ilyen drasztikusan, egyharmadával csökkent a gyermeklétszám a múlt évben. Amennyiben a gyermekvállalási kedv továbbra is így marad, úgy a magyar iskolák problémái önmaguktól megoldódnak, mert gyerek hiányában tarthatatlanná válik helyzetük. Ez utóbbi adat, amennyiben nem változik egy további pontosítás után felhívja a figyelmet arra is, hogy a nagyon kedvező pénzügyi támogatást ígérő születést ösztönző kormánypolitika csekély mértékben hatott az adott településeken. Az oktatási intézmények hallgatói közül 83% magyar nemzetiségű és anyanyelvű, míg 11% roma nemzetiségű, magyar anyanyelvű. Miután nem mindegyik oktatási intézmény magyar tannyelvű, a vizsgált intézmények között több olyan is található, ahol párhuzamosan magyar és ukrán tannyelvű osztályok működnek (Barkaszói Középiskola, Beregszászi 3. Sz. Középiskola), így természetes, hogy az oktatási intézmények tanulóinak 7%-a ukrán nemzetiségű.

Tudomása szerint hány diákot vittek át ukrán tannyelvű iskolába?					
Járások	Beregszászi	Nagyszőlősi	Ungvári	Munkácsi	Összesen
2005	5	10	16	0	30
2006	5	15	20	0	40
2007	14	26	40	0	80
2008	15	60	5	4	83
2009	8	33	7	4	51

Az iskolaigazgatók nyilvántartása szerint az utóbbi évek ukránosítási tendenciájának köszönhetően több gyereket is átvittek ukrán tannyelvű iskolákba. Különösen érzékelhető ez a tendencia 2007-től kezdve, amikor a bevezetett továbbtanulás esetén a kötelező emelt szintű érettségi általánossá vált.

Míg 2005-ben 31 tanulót, 2006-ban 40 tanulót vittek át szüleik ukrán tannyelvű intézménybe, addig 2007-ben már 80-at, 2008-ban 84-et, 2009-ben pedig 57 tanuló hagyta el a magyar tannyelvű oktatási intézményeket az általunk vizsgált iskolákban. Az igazgatók véleménye szerint általában azokat a tanulókat vitték át, akik felsőoktatási intézményekben kívánták folytatni tanulmányaikat, és az iskolákban a legjobb képességű tanulók között tartották számon őket, akik a magatartásukkal is példát mutattak, így csökkent az intézményben az oktatás színvonala, annak presztízse. A magyar iskolák elhagyásának aránya járásonként különböző. A legnagyobb arányban a Nagyszőlősi járásban írták át gyermekeiket a szülők ukrán tannyelvű intézménybe. Az átiratott gyerekek száma összesen 287 fő, ami egy nagy általános

iskola létszámának felel meg kárpátaljai viszonylatban, és ebből 144 gyereket, vagyis a felét az említett Nagyszőlősi járásban írárták át más oktatási intézménybe. Itt a legtöbb gyereket az Tiszaújlaki 1. Számú Középiskolába vitték át. A szülők ezen döntése a megváltozott kisebbségi nyelvpolitikával magyarázható, nem az oktatási körülmények közötti különbségekkel. Tiszaújlakon az utóbbi években magyar–magyar összefogással és nagyon jelentős magyarországi közalapítványi támogatással teljesen újjáépítették a magyar középiskolát. A nagyközségben (Ukrajnában hivatalosan városi típusú település) a 90-es évek elején mindkét oktatási intézmény, az ukrán és a magyar tannyelvű iskola is életveszélyes állapotban volt. A központi hatóságok kilátásba helyeztek egy új, két tannyelvű, ukrán és magyar párhuzamos osztályokat működtető oktatási intézmény építését, de az ország gazdasági válsága miatt az építkezés leállt. A település magyar közössége önvédelmi reflexként társadalmi alapon hozzákezdett a magyar iskola teljes rekonstrukciójához, létrehozva a Széchenyi István Alapítványt, ami mögé odaállt a Kárpátaljai Ferences Misszió és az ő kiktartásuknak, valamint a helyi közösség aktivistáinak köszönhetően 2006-ban átadásra került az új épület. Az épület átadása után válaszreakcióként az állam 2007-ben gyors ütemben felépítette a 90-es évek elején elkezdett immár ukrán tannyelvű iskolát, aminek jelképes átadását 2008. január 13-ra, Jucsenko államelnök és Sólyom László kárpátaljai találkozójához időzítették. Az átadási ceremónia időzítése sajátos üzenetként is felfogható az állam részéről, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy ez az intézmény a járás számos iskoláival egyetemben ekkor iskolabuszt is kapott abból a célból, hogy a környező, főleg magyar falvakból az ukrán tannyelvű iskolába beíratott gyerekeket behozza. Az átadáskor az épület kihasználtsága alacsony szintű volt, de az igazgató személyes agitációs körútjának és az ukránosítási tendenciáknak köszönhetően mára telítettek az osztályok a környező magyar falvakból naponta beszállított gyerekek révén. Mint látjuk, az ukránosítási állami tendenciákat a helyi hatalom saját eszközeivel is segíti.

A Beregszászi járásban az általunk vizsgált iskolákban és periódusban 47 diákot vittek át ukrán tannyelvű iskolákba, főleg a Beregszászi 1. Sz. Középiskolába. Ez a szám nem tűnik jelentősnek statisztikailag, bár ettől sokkal több magyar gyerek tanul ukrán osztályokban. Azokban az oktatási intézményekben, ahol párhuzamos ukrán és magyar tannyelvű osztályok működnek, ott átvitték az egyik osztályból a másikba, így a tanulói létszámra nincs hatással, de megrendíti az oktatók státusát a magyar tagozaton és kihatással lesz az intézmény rejtett tantervére. Egyes szülők az adott oktatáspolitikai trendre már korábban reagáltak, és az igazgatók elmondása szerint eleve az első osztálytól kezdve az ukrán tannyelvű iskolát választották gyermekeik számára, különösen, mióta az utazás az iskolabuszok hálózata által már nem okoz gondot.

• *Az idén hármat vittek el közülünk tiszta magyar szülők ukrán osztályba. De szerintem az emelkedőbe van, hogy sokkal többen adták ukrán első osztályba, mint magyar első osztályba. Nálunk nem az a probléma, nem azért van több ukrán az első osztályban, mint tavalyelőtt, hanem azért adtak többet ukrán osztályba, mert nekem Újfaluból és Remetéről vannak elsőbe gyerekek, hozza az iskolabusz. Beregi szülők közül hárman adták csak, aki tudom, tiszta magyar szülő és ukránba adta, a többi mind magyarba adta, és vannak olyan szülők, akik félig magyar, félig ukrán vagy az apuka vagy az anyuka ott ukránba adták.*

- *Ugye az ukrán nyelv az kötelező, ukrán nyelvből tollbamondás, plusz a külső tesztek. Ukrajna története, megint csak matematika, úgyhogy úgy gondolták, hogy ezekben az osztályokban, tehát 7., az egyik tanuló 7.-be ment át a másik 2 tanuló pedig 8. osztályban folytatja tanulmányait. Tehát középiskoláig bizonyos szintet jobban el fogják sajátítani, hisz ugye ezekben az, ebben az iskolában minden tantárgy ukrán nyelven folytatódik.*

- *Azzal, hogy Ukrajnába laknak, és kell nekik perfekten tudni ukrán nyelvet. Nagyon sokan dolgoznak Beregszászba, aki dolgozik Beregszászba, az reggel megyen gyereket viszi magával, este jön szintén haza hozza gyereket, avval meg van oldva a Beregszászi utazás. ...*

- *Tehát többségben a barkasziak, azok magyarba járnak. Tehát az ukrán osztály feltöltése többségben a környező falvakból... Igen, többségben igen a rafajnasi gyerekek 6-kor kelnek és hozza az iskolabusz őket Csongorról, meg Szernyéről is.*

Az arányok szempontjából jól érzékelteti az elvándorlás mértékét a Beregszászi Magyar Gimnázium igazgatójával készített interjú, ahol az igazgató elmondása szerint a jelentkezők aránya drasztikusan csökkent az utóbbi években: „Öt évvel ezelőtt a felvételre jelentkezők száma 170-180 fő volt, míg a múlt évben mindössze 70.” (Az intézmény nyolcosztályos gimnázium, a 4+8-as rendszerben működik, évente két osztályt indítanak, s a 4. osztály után a jelentkezőknek matematikából és magyar nyelvből kell felvételit tenni.)

- *Valójában nálunk nem indokolták, a gimnáziumban ez egyáltalán nem jellemző, hogy átviszik a gyerekeket ukrán tannyelvű iskolákba, viszont az jellemző, hogy a gyerekeket nem adják be a gimnáziumba, mert ezelőtt öt évvel például volt 170-180 jelentkező, most van 70 körül, úgyhogy itt van a probléma, nem avval, hogy már a bekerülteket, azokat innen vinnék át. Valójában nincsen honnan meríteniünk.*

Bár az ukrán iskolákra nem terjesztettük ki a kutatást, de a beregszászi városi iskolák helyzetéről rendelkezünk hiteles információkkal. A 2009-es augusztusi osztálytanári értekezleten az 1. számú ukrán középiskola igazgatónőjének beszámolója szerint új kihívást jelent számukra, hogy a túljelentkezések miatt engedélyezték nekik, hogy két olyan osztályt is indítsanak, ahol túlnyomó többségben magyar ajkúak tanulnak.

A beregszászihoz hasonló a helyzet Ungváron, Csapon, Nagyszőlősen, ahol már esetleg iskolaválasztáskor nem a magyar osztályt preferálják a szülők, így nem jellemző az iskolaelhagyás, de drasztikusan csökken az első osztályok létszáma. (Beregszászi 6. Számú Általános Iskola, Beregszászi 3. Számú Középiskola, Beregszászi 4. Számú Kossuth Lajos Középiskola, Nagyszőlősi Perényi Zsigmond Középiskola stb.) Talán ezzel magyarázható, hogy az ungvári körzetben 2008-ban 4, míg 2006-ban 6 tanulót vittek át ukrán tagozatra, és közülük is kettőt azért, mert sporttagozatra kívánták íratni, és ilyen magyar nyelvű oktatási intézmény a járásban nem működik. A Munkácsi járásra is a tudatos iskolaválasztás jellemző csakúgy, mint az Ungvárra. A szülők már az első osztály előtt eldöntik, hogy ukrán iskolába adják, s ez főleg Munkácsra jellemző. A járásban egy két tannyelvű osztályokat működtető iskola van, a barkaszoói, ahol növekedett az ukrán osztályok tanulói létszáma, de az igazgató elmondása szerint főleg a környező települések magyar tanulói által, akiknek az iskolabusz-hálózat lehetővé tette a beutazást.

- *Ebben az intézményben nem beszélhetünk tendenciáról, mivel egy szülő sem azért vitte át gyermekét ukrán iskolába, hogy ukrán nyelven tanuljon, hanem azért, mert nincs magyar tannyelvű sportiskola, akik elmentek, csak a sportiskola miatt mentek el.*

- *Egyet sem, mert az elején kiderül, hogy ukrán osztályba fognak járni a gyerekek, vagy magyarba.*

Az iskolaelhagyásra kihatással lehet természetesen a család helyzete is. Erre is találtunk példát a kutatás során.

- *Tehát, mint mondtam, családi okok. Az első esetben szülők kérték, különösen nem magyarították meg, a gyerek nem tudott a 9. osztályban haladni.*

- *Családi okok miatt vitte át a gyermeket. A második pedig válás miatt, az anyukával maradt a kislány és ezért visszaköltöztek Csapolckára, ahol az elemi iskolába tanul.*

- *Amúgy Forgolányban kevés a lakos. Sokan elköltöznek Péterfalvára. Már ez is az egyik ok, hogy ennyi kevés gyerek van az iskolában. Ott építkeztek Péterfalván és oda is költöztek. Ott kaptak építési telket, mert a községháza ott van. A községházánál dolgozok, és a községháza azt ösztönözte, hogy építkezzenek.*

A tanulói létszám fogyása kihatással lesz a pedagógusi állomány helyzetére, a munkahelyek számára, és fordítva is igaz, a pedagógusok képzettsége és hozzáállása kihatással lehet a szülők iskolaválasztására. Ezért érdekelt a pedagógusok képzettségi szintje a vizsgált intézményekben. A vizsgálat szerint az intézményekben dolgozó 743 pedagógus közül 76 fő, vagyis a kollégák 11%-a nyugdíjas. A pedagógusok közül mindössze 80-an rendelkeznek érettségivel, illetve szakközépiskolai végzettséggel, ami 11%. Feltételezhetjük, hogy a nyugdíjasok, bár erre vonatkozó adatokkal nem rendelkezünk. A tanárok közül 77-en baccalaurátusi, 58-an magisteri (Master), 526-an specialist oklevéllel rendelkeznek. (A specialist oklevélnek Magyarországon nincs alternatívája, Ukrajnában ebben az esetben egyetemi szintű, pedagógiai szakirányú diplomát jelent.) A negatív folyamatok a munkahelyek megőrzése végett ösztönzően hatnak a pedagógusok továbbtanulási kedvére, ahogy az egyik igazgató mondta, hogy többen is továbbtanulnak specialist szinten, reménykedve abban, hogy így sikerül megőrizni munkahelyüket, ha a tanulólétszám csökkenése miatt elbocsátásra kerülne sor.

- *Megmondom őszintén, hogy nagyon sokan, akinek nincs megfelelő végzettsége, vagy pedig attól félve, hogy az a végzettség nem elég, értem ezalatt a Bechelevr diplomát ugye, oklevelet, azok mennek továbbtanulni, illetve más szakokat is vesznek fel. Tehát nálunk, különösen az alsó osztályban most jelenleg is 3-an tanulnak specialista szakra, hogy ha az esetleges szűkítések lesznek, akkor ők bentmaradjanak a munkájukba. Vagyis komolyan veszik azt, hogy változtatást kell véghezvinni, nemcsak felülről, hanem helyben is. Ahhoz, hogy helyben megmaradjunk. Nagyon sokan úgy látják, hogy a magyar iskoláknak ebből kilábalni nagyon nehéz lesz. Különösen azok, akik tantárgyaikat két nyelven is kell előadni, itt matekre gondolok meg a földrajznál is. Tehát egyre jobban, úgymond a nemzeti államépítés közepette, az ukránság egyre jobban érvényesíti azt, hogy többen vannak, mint mi. Hát mi meg megpróbálunk mindent úgy tenni, hogy tudjunk érvényesülni*

- *A tantestület végzi a dolgát. Úgy mondom meg, ahogy van. Mindegy, hogy milyen politikai irányt vesz az ország, mindegy. A mi tantestületünk, hát már régóta ilyen beállítottságú, hogy végzi a saját dolgát. A feladat az, hogy a programot*

teljesíteni. És megtenni mindent a gyerek érdekében, amit csak lehet, hogy az megkapja azt a tudást, ami egy iskolában megkapható. Én mondhatom azt, hogy vannak eredményeink. Tanulnak a gyermekeink a főiskolán is, a beregszászi, Kárpátaljai Magyar Főiskolán. Tanulnak az egyetemen is és tanulnak Budapesten is. Tanulnak Kijevbe is. Vannak eredményeink és én azért azt mondom, hogy mi nem fogunk rá mindent arra, hogy hát nyelvi nehézségek vannak. Vannak, mint ahogy az előbb is mondtam, vannak nyelvi nehézségek, de ha van akarat, akkor nagyon sok mindent el tud érni a fiatal. Ahhoz akarat kell. Mi pedig, hát próbáljuk őket segíteni. És mi bízunk továbbra is abban, hogy lesznek eredményeink

- Én mindent megpróbálok, úgy a kollegáknak, mint az előbb elmondtam a kollegáknak is a fülébe rágni, legyen meg, aminek meg kell lenni, ez értem ez alatt a mindenkori okleveleket, a mindenkori továbbképzéseket, a mindenkori 5 évenkénti fokozatoknak a megerősítését, illetve a továbbfejlesztését, mert sajnos nálunk Ukrajnában, és sajnos a világban nagyon sok helyen elsősorban az a fontos, hogy megvan-e az oklevél, megvan-e a papiros róla. Ha megvan a papiros róla, akkor az illető lehet hülye is. Értendő ezalatt, hogy itt is vannak olyan kollegák, akiknek az esze házába nincs meg az a megfelelő kórkép, tehát megvan az a diploma és ezért nehéz kimozdítani a helyéről. Tehát sajnos ez így van.

Az interjú kapcsán kikértük az igazgatók és a tantestület véleményét arról, hogy miben látják az iskola elhagyásának okát, mivel indokolják a szülők, mikor átviszik gyermekeiket, hogyan látják intézményük saját helyzetét, illetve annak jövőjét. Mind az igazgatók, mind a szülők az okokat elsősorban az ukrainai oktatáspolitikai intézkedéseknek tudják be. A legtöbben a továbbtanulási lehetőségek korlátozottságára hivatkozva vitték el gyermekeiket, illetve ezt tartják a gyereklétszám-csökkenés fő okának:

- Az oktatási, az új oktatási törvények bevezetésével.
- Döntésüknek az oka, gondolom lehet az, hogy a továbbiakban gondot okoz a továbbtanulás, mivel ukrán nyelven kell tenni az érettségi vizsgát a vizsgaközpontokban, aztán majd később a főiskolákon, egyetemeken ukránul kell tanulni.
- A szülők azzal indokolták döntésüket, hogy a gyereknek könnyebb lesz letenni a magas szintű érettségi tesztvizsgát, ha ukrán tannyelvű oktatási intézményben folytatja a gyerek a tanulmányait.
- Hogy később tudjanak a gyerekek egyetemre menni és jobban boldoguljanak az életbe. Az ukrán nyelv elsajátítása végett. Egyébként közepes átlagú tanulók voltak mind.
- Ezek a szülők azzal indokolták, első szempont ez az emelt szintű érettségi ugye..
- Az érvényesülés az életben, hogy jobban tudjanak érvényesülni.... Ez volt a fő ok. Na még hozzájárult itt a felsőfokú intézményekbe a tesztek, ugye az érettségi vizsgák tehát az emelt szintű vizsgákat ukrán nyelven kell tenni.
- Hát ezzel az ukrán oktatási miniszter rendeletével, hogy tehát a gyerekek féltik a továbbtanulást, a gyerekek jövőjét ezzel magyarázzák, hogyha átviszik, a gyerekek biztosabb lesz a jövője továbbtanulás téren.
- Hát ezek a szülők azzal indokolták, hogy ők tovább szeretnék taníttatni a gyerekeket, hogy minél jobban tudjanak ukránul, meg, hogy bejött ez a tesztvizsga,

jól mondom. És a tesztvizsgát, hogy most behozták, a gyerekek még a kérdést sem értik.

- Legfőképpen az ukrán nyelvű érettségi miatt döntöttek így és az ukrán nyelv miatt. A szülők arra hivatkoztak, hogy a gyerek az ukrán nyelvet ukrán iskolában jobban megtanulja és később könnyebb lesz az érvényesülés.

- Az váltsa ki benne, hogy ez az ingatlan változat, az minden ember nincs nem lehet biztos abba, hogy a továbbtanulási lehetőség adott lesz majd a magyar iskola után

- A tapasztalat a következőket mutatja, az első sorban, a felvételizés és a továbbtanulás lehetősége beszűkült az utóbbi két évben, miután megnyitották a vizsgaközpontokat és a gyerekek úgynevezett tesztvizsgákat tesznek, és eleve hátránnyal indulnak az ukrán anyanyelvű gyerekekkel szemben. Miért? Azért, mert magyar tannyelvű iskolák részére kiadott tantervek tartalmukban eltérnek az ukrán tannyelvű iskolák számára kiadott tantervektől.... És felmerül ilyenkor a kérdés, ha nem tanul-ta a gyerek az anyagot, akkor honnan tudja rá a választ.

- Szerintem az ukrainai oktatási politika. Tehát volt egy időben, amikor igen is pozitívan állottak, tényleg nekünk is volt több ukrán gyerekünk, mert akkor úgy gondolták, hogy határkörzet stb., meg akkor úgy még nagyot tett a latba az a bizonyos 20 000 Ft-os támogatás is. Hát most pedig csak egyértelműen ez, hogy hát a felvételi nehézségek, tehát az anyanyelvvel, hogy mennyire meg van szorítva minden.

A felvételi mellett a kárpátaljai magyarok életét, előmenetelét az utóbbi években nagyban befolyásoló ukrán nyelv ismeretnek, és elsajátítási lehetőségének problémája mint döntő kérdés merül fel a tannyelvválasztáskor:

- A másik tényleg az, hogy nem megfelelően tanítják a magyar iskolákban az ukránt. A szülők ezt megtapasztalták nagyobb gyerekeiken, akik már végeztek korábban, hogy nem boldogulnak a gyerekek, ha akarnának se tudnának elrendezni ügyeket, mert nem megfelelően beszélnek az ukránt. A szülők is ezt tapasztalták. Ez csak egy riasztás volt, hogy bejött ez az oktatási törvény, de ez nagyban hozzájárult, hogy tömegével vitték el a gyerekeket.

- ...gyerekeknek többet kell adni, ezért adnak be ukrán iskolába, hogy az a gyerek többet érjen el az életbe mint ők. Azzal indokolták, hogy szeretnék, ha megtanulnának ukránul, mivel érvényesülni csak így tudnak az életben.

- ... azt próbálták tudtunkra adni, hogy mivel ebben a körzetben kevesen beszélnek ukránul és a gyerekek jobb lenne, ha ukrán iskolába járna, mivel ott ukrán közegben van, tud beszélni ukránul. Szóval a gyerekekkel ukránul kommunikálnak.

- ...jobban megtanul ukránul.

- ...meg megtanulja a nyelvet.

Egyes igazgatók ambivalens módon a szülők részéről tapasztalható ukrán iskolaválasztást az utóbbi években hozott 461-es kisebbségi oktatást érintő intézkedéssel magyarázza, amely előirányozza, hogy a nemzetiségi iskolákban az elemi iskola után az oktatást átírányítási technikával ukrán tannyelvűvé tennék. Ez az elhíresült miniszteri rendelet, amely a magyar médiának köszönhetően a köztudatba úgy épült be, mint minden baj okozója, ami lényegében az egyik kárpátaljai magyar párt hatékony tájékoztatáspolitikájának megfelelően sugallta ezt, ezzel részben feledtetve a felvételi rendszer kialakításakor képviselt ténykedésüket. Amennyiben a 461-es számú rendelet lenne az oka a magyar szülők azon lépésének, hogy gyermekeiket

átviszik, vagy eleve ukrán iskolába íratják, úgy a szülők döntésükkel ennek a rendeletnek a hatását és intézkedéseit keveslik.

- *Gondolom, hogy mindezek a tendenciák, amelyet hoztak legutóbb, az egyik a 461-es rendelet, amely ugye előírja, hogy a két tannyelvű magyar tanintézményekben, tehát a fokozatos bevezetése egyes tantárgyak fokozatos bevezetése ukrán nyelven. Természetes a szakkifejezések elsajátítása ukrán nyelven, ezeken a különórákon.*

Az ukrán iskola preferálásához igen nagy mértékben hozzájárul az a kisebbség-jogi deficit, amit az utóbbi évek, a felgyorsult nemzetállamot építő ukrán nemzetpolitika okoz, ami az élet minden színterére kihatással van. Ennek a politikai trendnek a hatását önhibájukként érzékelik a kárpátaljai magyarok, vagyis mintha a magyar hibás lenne abban, hogy magyarnak született Kárpátalján és az ő felelőssége, hogy ezt a hibáját kiküszöbölje. Ezt a hangulatot az állami szervek képviselői, a vezetők hangoztatják a különböző fórumokon és az ukrainai sajtó révén tényként kezelik. Fel sem merül a kárpátaljai magyarok széles rétegeiben, hogy lehetnének kisebbségi jogaik, amelyek számukra biztosítanák az esélyegyenlőséget a tanulás, a továbbtanulás, a munkába állás terén, biztosítaná a magyar nyelvhasználatot bizonyos területeken, élethelyzetben és közösségekben, a közigazgatásban. Az eszköztelenség és kisebbségi jogok gyakorlásának a hiányára utal, hogy elfogadják azt az ukrán állapotot, amely azt követeli, hogy minden munkahelyen és minden élethelyzetben tökéletesen, „perfect” ismerjék az államnyelvet. Ezt az elvárást tudatosítja a média a kárpátaljai magyarokban, míg az ukrán lakosokat a magyar expanzióról, az agresszív magyar terjeszkedésről győzködi. (Lásd www.youtube.com/watch?v=BOCVOBODA "Загроза: Угорський напрям").

- *Hát amiről beszélünk, ugye, tehát az, hogy a gyerek, ha itt lakik Ukrajnában, ez az államnyelv és hogyha odanő, akarták, hogy akkor ne az ő hibájukba essen, hogy tudják a nyelvet, hogy hivatalokba vagy akárhová mennek tudjanak.*

- *Megszólalni tudjanak és érvényesülni, így a munkahelyekre is már csak újabban úgy vesznek fel, mert most nyílt meg egy üzlet, ez a Bárva Szőlőson és a magyar ajkú embereket nem veszik fel.*

- *Azzal, hogy Ukrajnába laknak, és kell **nekik perfekten tudni ukrán nyelvet.***

- *Az érvényesülés az életben, hogy jobban tudjanak érvényesülni, a nyelvtudás képességével indokolták.*

- *Szóval úgy is mondták a szülők, hogy hát na majd elveszett, elveszett emberek lesznek a gyerekek, majd a későbbiek folyamán.*

- *Az emberek csak azt látják, hogy azok, akik nem tudják teljes egészében az ukrán nyelvet anyanyelvi szinten, azok kevésbé, úgymond tudnak érvényesülni...*

- *Hát az utóbbi időnek a politikája, tehát ennek az öt évnek a politikája, nemzetiségi, nemzetiségek elleni politikája, amely megnyilvánul, mindenben tehát megnyilvánul a mindennapi életben az oktatásban. Mióta viszont Vakarcsuk került az oktatási minisztériumnak a székébe, ez még hatványozódott. Tehát ha ez a tendencia folytatódni fog, lassacskán a magyar iskolákat fel fogjuk számolni...*

Az új oktatási trend elsősorban a vegyes házasságban élők iskolaválasztását befolyásolja, ők azok akik az ukrán oktatást preferálják:

- *Meg egy kislány volt, akinek az anyja ukrán, ukrán anyanyelvű, ukrán nemzetiségű és akkor az vitte át a 9.-be a gyereket. Tehát 8 osztályt járt nálunk, és 9.-ben ment át.*

- *De vannak ugye egyes olyanok....., akiknek az anyukája mondjuk ukrán vagy ukrán szakos is, ugye hát adja, pedig itthon is be tudna segíteni neki abból a tantárgyból, úgyhogy ezzel indokolják, hogy nem tudnak eléggé ukránul, pedig hát az élőnyelvbe tanulják meg ugye az ukránt... Elmennek reggel, de délbe jönnek. Nem tanulnak többet, mintha itt tanulnának, vagy ha leülne otthon vele a szülő, aki ért is...*

Az ukrán nyelv oktatásával kapcsolatban a pedagógusok, igazgatók véleménye szerint a fő probléma a sajátosságokat figyelmen kívül hagyó tantervekben, tankönyvekben, követelményekben, a módszertani eszközök hiányában kereshető. A kisebbségek számára előírt, az ukrán anyanyelvűekkel azonos követelményrendszert úgy tűnik, sokan elfogadják, mintha nem érzékelnék ebben a diszkriminációt, vagy nem merül fel bennük, mert már elfásultak, esetleg az utóbbi évek rájuk nehezedő nyomásgyakorlásának eredményeként már nem is merik ezt a kérdést felvetni.

- *A legnagyobb probléma az oktatási program, tehát belelapoztam az irodalomkönyvekbe, a gyerekek irodalmi könyvébe, hát hogy ukrán nemzetiségű iskolának való, nem ezeknek a gyerekeknek, nem ezeknek a követelményeknek, tehát az nem egy nemzeti iskolának az egy, egy ukrán oktatásterv, amit kiküldenek a nemzeti iskolába az az ukrán ajkú gyerekek valóság és az, hogy ránk erőszakolják és akkor 40-45 perc alatt nem, nem tanulják meg. És olyan írók, költők vannak..... ezek az újak, akiket tehát én még nem is ismerek. Csak akkor, amikor én tanultam azok, azok se voltak és most, most azok olyan divatba jöttek és arról, hogy tehát olyan szövegek vannak a könyvben, hát szerintem az, azt lehetetlen, hát ez, ez a módszertan, szerintem, hogy, amit mi kapunk, lehetetlen a gyerekeknek tanítani, magyar ajkú gyerekeknek és magyar környezetbe lehet.*

- *... 45 perc alatt, tehát 45 percig úgyse tud a szülőkkal ukránul. 45 percet ül az órán, a szünetben magyarul beszélnek.*

- *Régen azért könnyebb volt az orosz nyelvvel, abban az időszakban jobb könyvek voltak. Szerintem hiányoznak ezek a nyári táborok, mert van most táborozás egy hónap és nálunk az iskolában június 1-től június 28-ig, na de megint csak magyarul, de lehetne egy ilyen egyéves, vagy pedig.*

- *Hát ez sem jó járt, én szerintem ez is nem nagyon jó, másik az is, hogy a könyvek amékből tanulnak, nem nagyon jó én szerintem, én tanítom ukránt és látom, hogy nem nagyon jó van összerakva. Ukrán nyelvet kell úgy tanítani, mint idegen nyelvet, mert ezek a gyerekek nem hallják ukrán nyelvet sem otthon, sem maguk között nem beszélnek ezen a nyelven, csak az osztályba. Nekik ukrán nyelvet kell úgy bevezetni, mint idegen nyelvet. És akkor az lenne nagyon sok hát példa olyan, hogy harmadik osztályba nagyon jó osztály nekem tavaly volt, megtanultunk, két gyakorlatot meg csináltunk az órán és egybe három mondat, de olyan mondatok, ahová be kellett pótolni szavakat. És ezeket a szavakat a gyerekek bepótolták meg is tanultunk minden mondatból volt hat-hat szó már húsz szót megtanultunk az órán, tudták hova tenni milyen szó mit jelentett. Már másik mondatot is próbáltunk összerakni azokkal a szavakkal. És én tovább keresem a könyvben ugyanezekkel a szavakkal gyakorlatokat már nincsen, haza adom nekik gyakorlatokat, ahon csak gyakorolnak az írást, de az hogy ők nem értenek, mit írnak, az biztos.*

- *...így járnak gyakran hozzánk az ukránok, igen, oktatást ellenőriznek, mondom, hogy menjenek be egy angol órára, és miért szeretik a gyerekek az angolt és*

tudják már, mint az ukránt, és miért szeretik, mert ott a gyerek 4 éven keresztül ilyen témakörökben beszél, hogy az én családom, a mi iskolánk, hogy megyek az üzletbe vásárolni, hogy megyek el moziba, menni kell egy vetélkedőre, tehát itt pedig mint 2. osztálytól kezdődik az ukrán, az a 2.–3. osztályos gyerekek tanulják a szabályokat. Szegény gyerek bemagolja azt a szöveget, nem is tudja megmondani, hogy hol él, apuka hol dolgozik, anyuka hol dolgozik, hogy hívják a községet, milyen utcán lakik, azt nem tudja megmondani, de szegény a szabályokat bemagolja, tehát ezen, ezen kellene változtatni. És az angol nyelvet éppen ez, hogy csak olyan témakörökben beszélgetnek, és majd 5. osztálytól kezdik a gyerekek tanulni a szabályokat, helyesírási dolgokat, tehát ezek szerintem, hát tanulnak valaki, hogy kettést ne kapjon. Szeretik a gyerekek, mert nem erőltetik az angol nyelvet, mert nálunk is az angol nyelvet már, hát már lassan 6 vagy 7 éve nincs a 2. osztálytól csak, a gyerekek megkedvelték, szeretik. Az is, hogy még egy úgy értem szerintem ezek az angol módszereszek, hogy mi az oka, azt tudják. És azt szeretik a gyerekek, mert ha szólnak angolul, válaszol az a gyerek is. Ukránul hozzászólnak, nem tudja, a gyerek, aki így igen.

- Ha olyan tanmenet lenne legalább, hogy a magyar iskolába is meg tudják tanítani a gyereket, nem csak azok a szabályok nem kimondottan olyan magas szinten, hogy amire a gyerekek egyáltalán nincs is szüksége, figyelni is a beszédkészségre elkülönített óraszámokban alsó osztályban, mert ott kéne, akkor meg tudnánk az ukránt a magyar iskolákba, a magyar osztályokba is tanítani, de tehát mivel, hogy nálunk a program teljesen más, meg tehát nem egyezik meg a kisebbségi, nemzeti-ségi iskoláknak az igényeivel. Azért már a szakmába 30 éve dolgozom, és már olyan tapasztalatom van, hogy biztos, hogy ilyen, ilyen módszerek mellett meg ilyen tanmenet mellett biztos, hogy nem tanulják meg. Hát évről évre. Mondtam, hiába adok nekik minél több óraszámot, a legtöbb óraszámot, keretet adtam nekik és még akkor se, akkor se. Eredményt nem értünk el.

Az erőszakosan asszimiláló ukrán állampolitika eszközét látják az állami ukrán nyelv oktatásával kapcsolatos intézkedésekben, a kialakult nyelvoktatás helyzetében az igazgatók egy része, akik szerint nem az ukrán nyelv oktatása a cél, hanem ez csak eszköze a minél hatékonyabb és gyorsabb asszimilációnak. Ennek tudják be azt, hogy az ukrán nyelv elsajátítása érdekében a kisebbségi iskolákban valódi, pozitív lépések nem történtek a függetlenség óta eltelt időszakban, és a vezetők a követeléseken, az ellenőrzéseken kívül a probléma megoldásának lehetőségeivel, az érdekeltek bevonásával nem is akartak komolyan foglalkozni.

- Meg lehet tanulni az ukránt is. Minden esetre azért bennem is van egy kis tüske, mer a lényeg az, hogy mi is úgy vettük észre, hogy talán nem is akarják, hogy a magyar gyerek tudja az ukránt. Én megmondom, úgy ahogy van. Nem számít az, hogy be van kapcsolva, nem akarják. Mert amikor én évekkkel ezelőtt mondtam a magamét a tanfelügyelőségen, hogy hát figyeljenek, hogy álljunk már hozzá más-képpen. Na próbáljuk meg így, vagy próbáljuk meg úgy. Nem, azt csak úgy lehet megpróbálni! Ahogy ők azt gondolják, kiosztották nekünk. Meg hát ugye az ember sokat tapasztalt ezen a munkahelyen. Annak idején az orosz érában kezdődött az előkészítő osztállyal az iskola a gyerek részére, azután mehet az első osztállyal, hát hat nap tanultunk egy héten, a szombat is munkanap volt. Az első osztályos gyerekeknek 6 orosz órája volt. Tehát mindennap egy orosz óra. Mindennap egy orosz óra. És akkor mindennap milyen volt a beosztás, a program mindennap, az első osztályos

gyereknek meg kellett tanulni 4 új szót, amit a következő órán, már másnap, már nem volt az ilyen szlovoszocsetanyije (szóösszetétel, oroszul sk.). Például mondjuk asztal mondjuk fehér, ez volt az a szó. Az asztal fehér. És akkor már megkérdezte tőle a következő órán, hogy hát van e nálatok asztal, hol van az asztal stb. stb. stb., és így fejlődött a gyereknek a tudása az első osztályban, az első osztályos gyereknek a tudása. Én ki merem mondani azt, hogy abban az időben, hát én nagyon sok órát lelátogattam az első osztályban. Szerettem lenni az orosz órán. Az első osztályba, mert láttam a gyereknek a fejlődését. Most az ellenkezőkét váltják ki. Nem mondok nagyot, hogyha azt mondom, amikor kipróbáltam egy olyan dolgot, hogy na csak mondom az 5. osztályba vagy a 6. osztályba tegyük ki csak azt a képet, ami az első osztályban volt az oroszórán és hát beszélgetsenek erről a képről. Az történt, ami vártam. Hogy az 1. osztályosok több mondatot tudtak megfogalmazni a képről, mint a 6. osztály. És mi ezt ajánlottuk, próbáljuk az ukrán nyelvet is ilyen formába tanítani. Nem! Nem! Nem! Ki mertem mondai azt, hogy próbáljuk úgy tanítani, mint az idegen nyelvet. „Maga mit gondol, hát az ukrán nyelv az, az....” Tehát nem mentek bele abba, hogy idegen nyelvként. Kértük, hogy idegen nyelvtanítási módszerrel próbáljuk. Tehát felfogták a dolog lényegét, megértették? Nem akarták felfogni. Az volt a válasz rá, hogy hogy gondolom én azt, az ukrán nyelv az állami nyelv. Az állami nyelv, az nem idegen nyelv. Jó, értem, én megértettem magukat, de ne felejtsek el, hogy a magyar gyereknek éppen olyan idegen, mint az angol vagy a német vagy a szlovák vagy akármelyik, éppen olyan idegen, mert ezek a gyerekek akkor hallanak ukrán szót, ha eljöttek az iskolába. Na hiába beszélünk. Ezt nem csak én mondtam azt azt megbeszéltük a magyar tannyelvű iskolák igazgatói, de hát... nem ment.

- Most ugye még a választások előtt is állunk és, hát ki tudja, hogy majd maga az államelnök hogy fog ehhez az egészhez viszonyulni. Nem kevés levelet juttattunk el annak idején a miniszterelnöki kabinetbe, akár a miniszterelnöknek, akár Vakarcsuknak, annak idején Juscenkónak is. A válasz mi volt, hát én már csak nevettem, mer úgy képzeltem el, hogy hát halljátok hát ezeknek lehet, hogy nincs papírjuk. Küldünk nekik, hogy írják meg a választ. Paródia, paródia, de sajnos ez van. Ez csak hitegetés! És jött válasz: Á dehogy! Nem! Hát olvasom a Kárpáti Igaz Szóba tegnap, hogy hát a Gáti iskola igazgatónőjének jött most meg a választ. Na de hát milyen válasz, szégyellem magamat! Meg minden oktatásügyi dolgozók szégyellhetik magukat! Hát ilyen választ nem kellene írni azért. Ha ennyire tisztelnek bennünket, akkor inkább valóba ne írjanak semmit! Nem kell hazudni az embereknek. Ugye a vizsgaközpontnak az igazgatója a főigazgatója, az megírta, hogy mi a helyzet. Nem lesz semmiféle változás. Majd az emelt szintű érettségi vagy tesztek, tesztkérdésekre semmi! Most a két periódus között, a két választási periódus között most nagyon nekiugrottak, hogy lesz, így lesz, ezt fogjuk csinálni, azt fogjuk csinálni. Nem fogunk semmit csinálni! Sajnos. Hitegetés, igen. Nem tudom, hogy az emberek mennyire fogják fel az egészet, de nem az, aminek lenni kell. Nem úgy gondolkodnak a felsőbb szinten, mint ahogy azt elvárnánk. De hát ugye nekünk sok elvárásaink vannak. Kérdés, hogy mi valósul meg.

Az iskolaválasztási tendenciával kapcsolatban kialakult helyzetben a felelősséget a pedagógusok egy része a szülőkre és a családokra hárítja, akik nem látják az iskolaválasztás hátrányait, és a gyermek boldogulását nem a gyermek következetes, képességeinek megfelelő kitartó tanulása révén kívánják biztosítani, hanem

a legegyszerűbb, maguktól a felelősséget elhárító lépést választva az ukrán iskola által. A pedagógusok többsége a tudatos, következetes magyar nyelvű oktatás mellett áll ki.

- *A szülők téves felfogása a gyerek jövőjéről, valamint a nagyravágás, hogy megmutassák, hogy ők másképp csinálják.*

- *Akkor a szülők ugye ebből kifolyólag ugye megijedtek, és hát milyen jó lesz, ha a gyerek fog tudni ukránul, de ezzel még a tantárgyat még nem fogja tudni ukránul. Millió, biztos, hogy magyarul gondolkodik a gyermek. És sok szülő biztos így fogja fel és ugye nem adja. De vannak ugye egyes olyanok, meg olyan is közte, akiknek az anyukája mondjuk ukrán vagy ukrán szakos is, ugye hát adja, pedig itthon is be tudna segíteni neki abból a tantárgyból, úgyhogy nem sokan így tőlünk is ezzel indokolják, hogy nem tudnak eléggé ukránul, pedig hát pedig az élőnyelvbe tanulják meg ugye az ukránt és ott csak mi. Elmennek reggel, de délbe jönnek. Nem tanulnak többet, mintha itt tanulnának vagy ha leülne otthon vele a szülő, aki ért is egy kicsit.*

- *Otthon apuka, anyuka magyarul beszél, napközben magyarul beszél, televíziót, magyart néznek, a könyvek, folyóirat, minden magyar, tehát lehetetlen.*

- *Volt, hogy olyan eset volt, hogy a gyerek elment tőlünk, és akkor 2 hónap múlva a gyerek, egyszer a gyereket megsajnálta, mikor látták a szülők, hogy a gyerekeknek nem jó. Pedig el, pedig elvitték második osztályba és a gyerek visszajött. Eltelt 2-3 hónap és én visszavettem. Visszavettem, mert visszavettem, mondták, hogy a gyereklétszám meglegyen, és sajátom, orosz szülők, tehát nem beutas gyerek.*

- *Én meg szerintem, amék gyerek tanul hát a kislány is magyar iskolát fejezett be, magyar gimnáziumot, aki tanul, meg van tehát nagyon sok példa, hogy a mi végzőseink tehát orvosként dolgoznak, mérnökként dolgoznak építkezésen, nem kellett (...). Tehát újságíróként dolgoznak és megállják a helyüket az anyaországba is, aki, aki akar elérni, tehát nem kérdéses, hogy itt fog boldogulni, hogy még mi. Van rá példa, igen.*

- *Mondjuk én nem vagyok ennek híve, mert ha a magyar szülő odafigyel időbe az ukrán nyelv oktatására függetlenül attól, hogy ő orosz vagy bármilyet tanul, akkor a gyerek meg fog tanulni ukránul.*

- *Hát énszerintem a szülők hozzáállása, mert hát azért mi mindig magyarázzuk, hogy nem származik abból jó, mert attól, hogy mert attól, hogy a gyerek még valamit fog tudni makogni ukránul, de a tantárgyat azt nem fogja tudni, megérteni azt a fizikát vagy matematikát, csak az anyanyelvén magyarul. Hát csak ez, hogy a szülők. A gyerek nem is akar menni, itt lehet, hogy a szülő ösztökéli, hogy mégis, nem számít, hogy a gyerek nem tud írni, csak a szülők kényszerítik, csak a szülők.*

- *Szerintem nem tesznek helyesen, mert végül a gyerek sem ukránt nem tudja megfelelő szinten, se a magyart. A magyart csak a szülőktől. És ha meg is tanul bizonyos szinten ukránul beszélni, de a többi tantárgyból sose fog olya szinten teljesíteni, mint az ukrán gyerekek, akkor mindig le lesz maradva és egy szülőnek mindig az a célja, hogy tovább tanuljon a gyerek, akkor végül is nem jól döntött, mert nem biztos, hogy több tantárgyból olyan szintet fog tudni elérni.*

- *Hát az én véleményem szerint az anyanyelvén tudja a legtöbb tudást az ember megszerezni az anyanyelvén. Nagyon fontos, hiszen ezen tudjuk magunkkal vinni a kultúrát, a műveltséget és tudást. Hát szaktantárgyakat szerintem nehezen tudják*

azok a gyerekek elsajátítani, akik 5-6. osztályból mentek át ukrán tanintézménybe, hiszen azoknak elég először a nyelvet megtanulni és így lemaradnak a tantárgyak oktatása terén, tanulása terén, majd leszakadás várható szerintem, mert így nem tudják tehát nagy tudásra. Tehát a tanulás szükséges ahhoz, sok tanulás, hogy ők fel tudják dolgozni és szerintem ezt egy ötödikes, hatodikos gyerekek képtelenség.

- Az emberek csak azt látják, hogy azok, akik nem tudják teljes egészében az ukrán nyelvet anyanyelvi szinten, azok kevésbé, úgymond tudnak érvényesülni, habár, hogyha a statisztikát vesszük figyelembe, akkor úgy az iskolába, mint a környezetemben is majdnem mindenki, aki valamire vitte ukránt nem tanult, hanem csak az iskolában és magyar oktatási intézményben végzett. Sőt nagyon sokan magyar szakon, illetve Magyarországon is.

- Szülői fejjel, hogy ők hogyan gondolkoznak, nem tudom, ebbe nem tudok eligazodni, mert valóban itt ha a gyerekek a tudását figyeljük, ez szerintem hátrány lesz neki. Mert van nagyon sok olyan szülő, aki maga sem beszél ukránul, és ukrán osztályba adja a gyermekét. Segíteni eleve nem tud neki, akkor ez most csak annyiban lesz most a gyerekek valami előnyösebb, hogy már gyerekkorában hallani fogja az ukrán nyelvet, és lehet, hogy megtanul valamilyen szinten ukránul, de a tudása nem biztos, hogy ezzel egyvonalon fog fejlődni. Ez szerintem viszont visszaesés lesz, egy 50%-nál biztos. Tehát most, hogy ők miért gondolják úgy, hogy nekik jobb lenne... egy az, hogy mondom félnek attól, meg eleve az van nálunk most, mindent ez a nyelvi problémát, ami most jelenleg fennáll. Most pedig az, hogy ha valamelyik értelme-sebb lesz, és fog haladni ebben az ukrán osztályban, akkor lehet, hogy a vizsgákkal kapcsolatosan, és a továbbtanulással később könnyebbség lesz a számukra (egy harmadik személy beszél).

- ...De én utána érdeklődtem, hogy hogy is mennek ott a gyermekeink, mert nagyon érdekelt a dolog, nagyon nehéz nekik beilleszkedni. Még aki első osztályba vitte oda, azt megértettem, de aki már 6.osztályba vagy felsőbb osztályba vitte át, azt sehogysem.

- Hát, az egyik indok, ami szerintem helytelen, a szülők abban a hiszemben vannak, hogy az életben majd jobban boldogulnak ezek a gyerekek és jobban érvényesülnek. Ez a fő motiváció. Aztán nincsenek vele tisztában, hogy mekkora kárt is okoznak a gyerek boldogulása szempontjából és továbbtanulása szempontjából a továbbiakban. Itt gondolok elsősorban arra, hogy az anyanyelvű oktatás nélkül a tudományokat elsajátítani nem lehet, nem kell csak öseinktől, tehát régiek közül szeretném idézni Bessenyei Györgyöt, aki már régen megmondta, felvilágosodás korának kiemelkedő alakja, hogy „minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, az idegenén sohasem”. És azonkívül zavart okoz a gyerekek gondolkodásában egyaránt.

- Hát ha sikerül meggyőzni a szülőket arról, tulajdonképpen, hogy nem helyes, hogy ukrán iskolába adják a gyerekeket, akkor van remény, mert több mint 15 felső osztályosunk lenne. De már az óvodában döntik el, hogy ukránba szeretnék adni. És örülünk, ha közülük 5 gyereket össze tudunk szedni a 15-ből. Ha majd tudnánk az óvodában utolsó, vagyis végzősöknak meggyőzni valahogy, akkor lenne remélhető, hogy elkezdenék a gyerekeiket akkor.

Ami a közhangulatot illeti, a helyzettel kapcsolatban a tantestületek és azok vezetőinek véleménye sokféle. Egyes tantestületek közhangulatára jellemző a depresszív magatartás, nem látják a kiutat. Reménykednek, főleg a külső tényezőktől

várják a megoldást, de egyelőre mintha nem is keresnék maguk azt. Az oktatási trend kenyérkérdéssé válik a pedagógusok számára, így érthető az elkeseredettségük. Főleg azok számára, akik a szovjet rendszerben tanultak, és önhibájukon kívül ukránul nem is tudnak, mert akkor az orosz volt a kötelező. De azok a fiatalok sem tudnak ukránul, akik az „országváltáskor” éppen az átmeneti időszakban jártak iskolába, egyetemre, amikor nem vagy rendszertelenül, alig tanították az ukránt, ráadásul minden eszköz nélkül, olyan pedagógusok, akik valamilyen szinten beszéltek a nyelvet. Az ukrán nyelv oktatásának feltételei és helyzete lényegében alig egy évtizede, hogy úgyahogy rendeződött. Míg a lehetőségek terén alig történt valami, az elvárások egyre nőttek, ma már az államnyelv anyanyelvi szintű ismeretét kérik számon. Ezt a helyzetet nehéz kihívásként megélni, de mintha egyesek nem is keresnék a lehetséges válaszokat, a közösségben rejlő erőt, hanem szenvedő alanyként várják a megváltó intézkedéseket hol Magyarország, hol Ukrajna irányából.

• *„sajnos vagyunk olyan szorításban, hogy már néha magam is ott tarok, hogy ha azt mondanák, állj a falhoz, odaállnék oszt azt mondja, hogy ukrán vagyok, mert ebből a munkahelyből van a megmaradásom lényege, innen kell eltartani magamat. Tehát nagyon megszorított helyzetbe vagyunk. És ami Kárpátalján dominál, az, hogy mindig az számít, hogy ki kinek a kicsodája. Vegyünk már oda a vezetőségnek olyan embereket, akik oda valóak. Ne onnan induljunk ki, hogy ez ennek az akárkije! Mind-egy, hogy hülye, elnézést kérek, de az az akárkije, az adja. Rövid időn belül nem tud megváltozni.*

• *Igen, tehát a tendencia az első, ami nagyon soknak az érdekét, vagyis nagyon soknak a véleményét most kiváltotta az, hogy egyre kevesebb az a tanuló, aki akar tanulni, s jó a tanulmányi előmenetele. Úgyhogy nagyon sok kolléga panaszkodik, hogy rendszeresen nem készítik el a házi feladatot, nincs kivel foglalkozni. Itt nehézséget okoz nekünk az, hogy részt kell vennünk mindenféle megmérettetéseken, értem ezalatt a tantárgyi vetélkedőket, különböző járási versenyeket is. Ha az elmúlt öt vagyis az öt évvel ezelőtt még minden osztályba akadt három-négy olyan tanuló, akivel lehetett foglalkozni elmélyített szinten, akkor ez az utóbbi két évben jelentősen megcsappant. Úgyhogy minden kolléga próbál kiutat találni ebből, hogy hogyan lehetne a gyerekeket érdekeltté tenni a tanulásban, hisz ha nem tanulnak, akkor továbbtanulási lehetőségük lecsökken a nullára.*

• *Nagyon borúlátó vagyok, nem tudom, hogy meddig fogunk még így létezni.*

• *El vannak keseredve, hogy nem lesz munkájuk.*

• *Én mondjuk nagyon kétségbe vagyok esve. Ha ez így megy tovább, hogy egyre kevesebb gyerek fog magyar tannyelvű iskolába iratkozni, akkor mi meg fogunk szűnni. Remélem, hogy ez átmegy majd, a szülő rá fog jönni, hogy rosszul döntött, csak azok a gyerekek, akik már így kezdik, azok eleve nem lesznek se magyarok, se ukránok. Identitástudattal nem lesznek.*

• *A magyar iskola helyzete elsősorban központilag meghatározott. Ukránul kell tanítani a történelmet, földrajzot. Lassan bevezetik minden tantárgyból, és az nem a szülőknak na meg nem a tanároknak a függvénye, tehát **mi itt magyarok keveset teszünk, vagy nem tudunk tenni ez ellen, mert olyan utasítások jönnek, hogy nekünk végre kell hajtani, akkor azt mondjuk, hogy meg vannak kötve a kezeink és tehetetlenek vagyunk, hát ez nem tőlünk függ a magyar iskola helyzete. Milyen- nek látom: attól függően, hogy a választások most milyen eredményeket hoznak,***

meg hogy fog a Janukovics hozzáállni a nemzetiségi iskolákhoz. Meg az oktatásügyi minisztérium milyen rendeleteket fog hozni, meg milyen rendeleteket fognak aláírni. Meg mennyire leszünk képesek mi magyarok ezeket a rendeleteket elfogadni vagy ellene tenni valamit. Itt mi abszolút tehetetlenek vagyunk, ilyen szinten.

- *Csak annyit tehetünk, hogy beszélünk a szülőkkel, ennyit tehetünk, az már az ő lelkiismeretükön múlik.*

- *Hát remélem, hogy megmarad a magyar iskola, ha a törvény szerint nem fogják kötelezni azt, hogy magyar osztályokban ukránul tanítsanak, akkor a magyar osztályok megmaradnak.*

- *Hát, kicsit félek, mivel az elmúlt években több mint 100 diákkal csökkent a létszámunk, ami azt jelenti, hogy egyre kevesebben lesznek, és ha nem fog változni a helyzet ez a szám egyre csak csökkenni fog, mivel a szülők már eleve ukrán osztályba adják a gyerekeket, holott ez nekik nagyon nehéz, mivel teljesen ukránul kell tanulniuk.*

- *Az oktatási intézmény jövőjét hát szomorúan látják, el vannak keseredve. Ha így folytatódik, akkor megszűnik az iskola előbb-utóbb. Ha 40 gyerek, nem tudom, van Ukrajnában törvény talán 40-44 gyerek kell, hogy legyen. Ha ez alá süllyed, akkor bezárják, másikhoz csatolják. Tehát bizonytalannak látják a jövőt. Hát énszerintem igen. Ilyen negatív véleményt nem hallottam, pedig már én is itt vagyok mindössze 30 éve a kollektívába. Régi munkatársak ezek, úgyhogy szerintem ugyanazon a véleményen vannak.*

- *Hát egyelőre nem látom túl rózsásan, mivel hát már mondtam ezelőtt, hogy a jelentkezők száma megcsökkent, de hát én felsoroltam ezeket a falvakat ahol, ahonnan jött három, négy, öt gyerek, például a beregszászi Kossuth Lajosból 20-24 gyerek jött, ahol most csak egy pár gyerek tud jönni, most annyi gyerek jött hozzánk, a gimnáziumba, hát például az intézményből, amennyit ők felvesznek az első osztályba. Tehát a probléma, problémák egyelőre, hogyha nem változik meg a tendencia, akkor hát azt kell mondanom, csökkenni fog a létszámunk, ameddig tudjuk, hát fogjuk tartani magunkat.*

- *...a magyar iskolának most attól függ, hogy mit fog hozni a választás nagyon egyszerűen megmondom. Ha egy nacionalista államfő lesz, akkor ez a tendencia a minisztertől, a kabinettől kezdve folytatódik, ami itt megindult. Akár egy tíz éven belül a magyar iskolának vége nemcsak magyar minden nemzetiségűnek. Ha figyelembe veszik a nemzeti kisebbségnek, nem azt mondom követelményét, hanem jogait és ezt be is fogják tartani, akkor a magyar iskolák, nemzeti iskolák akár Kárpátalján, akár Ukrajnában meg fognak tudni, maradni.*

- *a pálfordulóban, a most következő elnökválasztásban, valamint Janukovicsban bízhatunk.*

Akad egy-két iskolaigazgató, aki pragmatikusan, az intézményi munkahelyek és gyereklétszám megőrzése érdekében kompromisszumos módon a kisebb ellenállást választva nyitott ukrán osztályt, illetve a megmaradás érdekében tervez ilyen lépést.

- *Akkor a 2010/11-es tanévben szeretnénk, hogyha lenne elég jelentkező, akkor a magyar nemzetiségű gyerekeknek, akik ukrán tannyelvű iskolában tanultak meg az általános iskolában, de és szeretnénk egy ilyen egyházi intézményt, mert ott szeretnénk tanulni, és egy ukrán tannyelvű osztályt is nyitni, améiben tehát a fő tantárgyakat tanulják ukránul, továbbra is ukránul, ahogy eddig 9 évig már, de kötelezően tanulják*

majd a magyar nyelvet és irodalmat, a magyar nép történetét is, a hittant magyarul és minden mást, ami a neveléssel kapcsolatos, ez mind magyarul történne, a kollégiumban magyar, tehát magyar lenne minden és, és a gyerekek is tehát mindenképpen magyar nemzetiségű kell, hogy legyen és tudjanak jól, tehát magyarul beszéljenek, és tehát, hogy nem szeretnénk őket kizárni abból, hogy egy egyházi iskolába járjanak, csak azért, mert ők egy ukrán tannyelvű iskolába jártak eddig, tehát általános iskolába, és, és nehéz nekik átállni, mondjuk egy magyar tannyelvű iskola, tehát, hogy utolsó 2 évet, tehát a középiskolát, hogy befejezzék magyarul anyanyelvű iskolában. Igen, tehát nem, igen, tehát nem is célszerű áttenni, a másik pedig az, hogy ez nem azt jelenti, hogy megszűnne a magyar nyelvű osztály, de aki általános iskolában magyar tannyelvű osztályba járt, azt csak a magyar tannyelvű osztályba fogjuk felvenni, nem, nincs olyan, hogy átmegy az ukrán tannyelvű osztályba, tehát ezt, ez nem azt jelenti, hogy akkor már néhány év múlva nincs már tehát esetleg nem lenne magyar osztályunk, remélem, hogy ez nem fog bekövetkezni, az csak azért lenne, mert nem lenne jelentkező, aki magyar tannyelvű iskola után jönne, mert ugye, ha nézzük a tendenciát, most az 1. osztályokban nagyon sok, több iskolában, vagy nem is nyitottak, vagy csak 3-4 gyerek van tehát az osztályba, és ha azokat vesszük, akik most 1. osztályba 3-an indultak, tehát akkor 10 év múlva nem biztos, hogy az a 3 majd hozzánk jön, vagy még mindig a magyar tannyelvű diák ukránba fog járni, mert Karácsván, itt csak elemi iskola van, mivel most már a 2. tanéve úgy van, hogy nincs magyar tannyelvű osztály, hanem van most már 3 ukrán tannyelvű osztály és egy magyar gyerek sem tanul, aki magyarul szeretne tanulni, 1. osztálytól az vagy Keresztúrba megy, vagy esetleg Tiszaújhelybe megy felvételizni, tehát hogyha itt 10 vagy 15 évre előre nézem, az attól függ, hogy a szülők mennyire, mennyire igen, tehát lesz jó az öntudatuk és magyar tannyelvű iskolába adják annak ellenére, hogy, hogy milyenek a felvételi arányok, tehát, hogy szeretnénk, hogy egy tényleg egy egységes és magyar gyerek legyen váljék vagy igen, magyar érzelmekkel, öntudattal, tehát egy olyan érettségiző diák legyen, akkor mindenképp első osztálytól kell beadni a magyar tannyelvű iskolába, nem pedig már 1. osztálytól szenvedjen a gyerek, hogy nem tud senki segíteni neki, házi feladatot megoldani, mert nem tud senki ukránul és neki muszáj ukrán osztályba járni, tehát remélem, hogy azér a szülők, néhány éven belül belájták, hogy rosszul csinálták, csak azért több ismerősünk is volt ilyen, tehát ők is próbálták megértetni az ismerőseinkkel, mint mondjuk ukrán tannyelvű iskolában látták, minthogy sokkal jobb magyarba jár, mert hogyha csak azon múlik, hogy megtanuljon ukránul, akkor ha foglalkoznak a gyerekekkel, ha délutánonként foglalkozik egy tanár, akkor meg tudja tanítani ukránra, tehát osztályba. Igen, tehát, hogy ezt mindenképpen, tehát egy ukrán tannyelvű iskolában mint magyar nemzetiségű gyermek nagyon kevesek kap abból magyar öntudattal nőjön fel vagy egy gyerek legyen, aki, aki, hát aki oszlopos tagja lehet a társadalomnak, mert, mert igazából ő nem tudja, hogy hová tartozik, és így hát odahajlik, ahová fűjja a szél is.

- Én, igen, azért nyitottam ukrán osztályt, mert én teljesen a szülőket meg tudom érteni én, mert én is azon a véleményen vagyok, ha ukrán, Ukrajnában élünk, az államnyelvet tudni kell és a gyereket kicsi kortól neveljük, nem pedig majd a későbbiekbe is. Ha olyan tanmenet lenne legalább, hogy a magyar iskolába is meg tudják tanítani a gyereket, nem csak azok a szabályok nem kimondottan olyan magas szinten, hogy amire a gyerekeknek egyáltalán nincs is szüksége, figyelni is a beszédkézségre

elkülönített óraszámokban alsó osztályban, mert ott kéne, akkor meg tudnánk az ukránt a magyar iskolákba, a magyar osztályokba is tanítani, de tehát mivel, hogy nálunk a program telj meg, tehát nem egyezik meg a kisebbségi, nemzetiségi iskoláknak az igényeivel. Azért már a szakmába 30 éve dolgozom, és már olyan tapasztalatom van, hogy biztos, hogy ilyen, ilyen módszerek mellett meg ilyen tanmenet mellett biztos, hogy nem tanulják meg. Hát évről évre. Mondtam hiába adok nekik minél több órászámot, a legtöbb órászámot, keretet adtam nekik és még akkor se, akkor se. Eredményt nem értünk el.

Az igazgatók többsége bizakodó, főleg a nagy iskolákban, akik tenni is akarnak valamit, és érzik a kihívás jelentőségét. A kihívásra adott válaszként főleg a minőségi munkát nevezik meg. Az ukrán nyelv minőségi oktatásában látják a jövőt, bár ez alatt nem mindenki ugyanazt érti, főleg nem azt, amit minőségi tudáson ukránból a minisztériumban: az anyanyelvi szintű nyelvismeretet. Az igazgatók a realitásokból kiindulva inkább az ukrán nyelvi kompetenciát tekintenék megfelelőnek.

- *Rajtunk múlik. Rajtunk múlik, hogy dolgozunk. Itt dolgozni kell, tanítani kell, nem siránkozni kell, nem jajgatni kell! Dolgozni kell! Fel kell készíteni a gyerekeinket, hogy tudják megállni a helyüket itt. Mondjuk Bátyúba nem jellemző, inkább a környező falvakban, hogy a szülők inkább adják át ukrán nyelvűbe a gyerekét, erre való tekintettel későbbiekben mit gondol, nem lesz itt is tendencia esetleg? Egyúttal a helyi tantestületen múlik, ha a tantestület úgy dolgozik, hogy a szülőnek az igényét nem fogja kielégíteni, akkor ez a folyamat természetes, és a szülő oldaláról ez érthető, mert ha azt akarja, hogy a gyereke boldoguljon, akkor szükséges ma az államnyelv tudása a jelenlegi feltételek között. Erre őket meg kell tanítani.*

- *Hát igen, az ember mindig próbál optimista lenni, olyan értelemben, hogy tehát fenn tudjunk maradni. Elsősorban az, hogy iskolánk fennmaradjon. Ez nagyon sok mindentől függ, ez hogyan alakulnak az oktatási fejlemények országunkban, tehát megmaradnak ezek az általános iskolák. Hisz voltak olyan tendenciák, hogy lecsökkentik, ugye ez a mi iskolákra vonatkozik. Na de ahogy megnéztem az elkövetkező évek születését, tehát minidig tudunk első osztályt nyitni, azaz a 80, sőt 90 tanuló közötti létszám ez az elkövetkező években megmaradhat, ez az egyik. Második az, hogy ő ugye megfelelő bázissal rendelkezünk, ez is megvan, hisz ugye azok a alapvető technikai, anyagi bázisok, amelyek az iskola működéséhez szükségesek, megvannak. Nagyon lényegesnek tartom a tanári kollektívát. Jelen pillanatban minden szakra van megfelelő pedagógusunk, amelynek segítségével megfelelő szinten tudjuk oktatni a tantárgyakat. És hát a követelménynek megfelelően készíteni a gyerekeket, úgyhogy én még egyszer mondom, optimista vagyok e téren, hisz minden éven vannak olyan tanulóink, akik gimnáziumokba, liceumokba, sőt hát ha még visszamegyünk az elmúlt 15 évre. Hisz ebben az évben iskolánk már 20 éve működik mint kibővített iskola, ez lesz a huszadik kibocsátó osztályunk. Nagyon sokan befejezték az egyetemét. Sőt az anyaországban nagyon sokan tanulnak. Úgyhogy eddig az iskola jó anyagi bázist biztosított a tanulók létszáma, a tanulók nevelése érdekében. Úgyhogy én úgy gondolom, hogy megmaradunk, tehát muszáj vagyunk szembeszállni azokkal a nehézségekkel, ami előttünk áll, mert másképpen, ha nem szállunk szembe és nem próbáljuk ezt orvosolni, akkor nem tudunk tovább működni. Én gondolom, hogy ha minden pozitív ok meg lesz ennek az érdekében, akkor iskolánk tovább működik.*

- Én gondolom, hogy azok, akik a jelenlegi 7.-es 8.-osok, mire kimennek, fogják tudni az ukránt. Váltani kellett volna ezelőtt 10-15 évvel és nem lett vón probléma. Hogyha a dolgokat nem görgetjük magunk előtt, hogy majd, majd, majd, valaki jön a jótevő, megoldja nekünk, ezt a csodát, hogy Ukrajna megtanul magyarul, mi miattunk. Ha nem lett volna ez a mentalitás, ez a beállítottság, ha hamarabb kapcsolunk át. Tehát most nekünk sikerült volna 3 évvel ezelőtt többé-kevésbé váltani, hát a jelenlegi 7.-eseink ha kikerülnek, akkorára már szerintem, az ami szükséges egy átlagembernek azzal az ukrán tudással, akkorára fog rendelkezni.

- Én mindent megpróbálok, úgy a kollegáknak, mint az előbb elmondtam a kollegáknak is a fülébe rágni, legyen meg, aminek meg kell lenni, ez értem ez alatt a mindenkori okleveleket, a mindenkori továbbképzéseket, a mindenkori 5 évenkénti fokozatoknak a megerősítését, illetve a továbbfejlesztését... Az intézménynek a jövőjét úgy látom, hogy megalapozott, hiszen 2007-ben láthatóan új iskolaépület szárnyba jöttünk át, ami elég jól felszerelt iskola, jó körülmények között dolgozunk. Jelenleg beindult az étterem és a sportterem építése..., akkor nekünk minden feltétel meglesz ahhoz, hogy az iskolánk létezni tudjunk. A másik a gyerekek lélekszáma, ebben az évben a legkevesebb, tehát olyan 31 gyerekünk van, ami annyit jelent, hogy az első osztályba 2 osztályt nyitottunk újra. Ezt most volt a legnehezebb megtartani, a következő években ez a tendencia javul, tehát egyre több gyerek születik. Mondtam 2009-ben több mint 50 gyerek született itt Csongoron. És alapfőnyében, hogyha marad ez az ukrán nacionalista tendencia, tehát egyelőre még nem jellemző máshol sokkal inkább az elvándorlás, tehát az, hogy vagy ukrán osztály létesítenek a magyar mellé, vagy elviszed a szomszéd faluba, ahol van ukrán tannyelvű osztály: hát mint mondtam ez még nálunk az első tendencia, most történt meg szeptemberben..., amikor régebben az orosz osztályok léteztek a 80-as években, akkor sem nagyon volt ez nálunk tendencia, tehát akkor se adtak, a másik a kivándorlás, tehát meg tudom számolni a két kezemen, hány család ment ki az utóbbi 20 év alatt. Ez sem jellemző Csongorra, elég földhözragadt népség és elég jól kapaszkodik a földjébe. Tehát a fiatalságot is nem látom, azt, hogy nagyon el akarnak menni, habár amikor a gazdaság úgy változik, hogy csökken a megélhetési lehetőség, akkor nagyon sokan gondolkodnak, de merszük, ahhoz hogy elinduljanak, nincs! Tehát ez egy kicsit jó is, hogy itt maradnak.

- Több szempontból közelíthetjük meg. Az első, gyerekek létszámát tekintve iskolánknak van jövője a továbbiakban is, mert hozzánk tartozik két általános iskola még. A gyerekek tehát iskolába járása meg van oldva a szomszéd községekből is, iskolai autóbusz hozza őket középiskolába. Tehát mint középiskola remélem, hogy megmaradunk még nagyon sokáig. Itt a két szomszéd iskolára, gondolok itt elsősorban a szalókai általános iskolára és az ásványi általános iskolára, innen jönnek a diákok 10. osztályba és itt érettségiznek nálunk. A másik szempont a mint magyar tannyelvű iskola szintén van rá esélyünk azt hiszem, hogy ha változik az oktatáspolitikai, megmaradunk a továbbra is egyelőre mint magyar tannyelvű iskola és nem két nyelvű iskola. A egyes tantárgyak oktatását már részben terminológiát tekintve két nyelven végezzük, itt gondolok elsősorban a földrajz, történelem, matematika tantárgyakra és na természetesen a torna és a katonai oktatás az addig is már bevittük oktatását bevittük az ukrán terminológiát. A következő az ukrán nyelvet igyekszünk kijelölt fakultációkon elmélyülten oktatni, és ha mint mondtam nem ez a tendencia,

megváltozik, ami most jelenleg van akkor is a valamilyen magyar hátrányosan érinti a magyar iskolát, befejeződik, ebben az évben reméljük, akkor továbbra is az iskolának van jövője. Az anyagi, műszaki bázisát tekintve iskolánk már majdnem megfelel a követelményeknek, ami nagyon hiányzik jelenleg egy tornaterem. Most az évben a járási tanács ülésén elhangzott ez a kérdés is, és ha lesz megfelelő anyagi, tehát az anyagi hátterét tudják biztosítani, akkor hozzá kezdenénk a tervdokumentáció elkészítéséhez. És a tornaterem felépítése után már, mint mondtam az anyagi, műszaki bázis többnyire megfelel majd a követelményeknek.

- Az oktatási intézményünk jövője felerősödik olyan szempontból, hogy átérnek az állami iskolában is a 12 éves oktatásra és nálunk már a kezdetek óta a 12 éves oktatás van, méghozzá szakoktatás. Tehát mi már némi tapasztalattal rendelkezünk szakoktatás terén, tehát ez a 12 éves oktatás terén. Gondolom ez... fognak érkezni hozzánk a többi iskolákból, tehát az általános iskolákból, középiskolákból, mert az oktatásnak a szintje nálunk magasabb, ugyanis a délutáni foglalkozásokat is szaktanárok felügyelik. Ezek a délutáni foglalkozások, az úgynevezett szilenciumi foglalkozások. Úgyhogy a másnapi órához a tanulók, hát tanári segítséggel készülnek, és ez meglátszik a tanulmányi előmeneteleiken, meg azon is meglátszik, hogy tőlünk a gyerekek nagyszámban mennek, és ez az előző években olyan 90% volt. Mióta az emelt szintű érettségit bevezették és ukrán nyelv és irodalomból kell vizsgázni, itt az arány csökkent, olyan 60%-os eredmény, 60-70%. Tehát inkább olyan két harmados, tehát inkább mondanám, hogy olyan 60, közel a 70%-hoz a tanulóinknak a száma, akik emelt szintű érettségit tesznek sikeresen. Ezen az éven 32 diák érettségizik, és ebből a 32 diákból mindenki tovább szeretne tanulni az ukrainai egyetemeken és főiskolákon s magyarországi egyetemeken és főiskolákon. Tehát nincs olyan tanuló, aki ne próbálna az itteni emelt szintű érettségivel, a magyarországi felvételizés lehetőségével. Tehát a mi gyerekeink a gimnázium befejezése után a tantárgyak nagy többségéből a szakszavak ismeretében elég jól állnak, mert ugyanis az órákon, amikor a tanár valamilyen fogalmat megnevez magyar nyelven, párhuzamosan megnevezi ukrán nyelven is. A témák felíródnak a táblára, de ez nem jelenti azt, hogy a diákjaink beszélik az ukrán nyelvet. Esetleg eligazodnak az adott szaktantárgyon belül. Legegyszerűbb nekik a matematikán belül, úgyhogy diákjaink nagy többsége nem igényli az algebrai rész fordítását. Viszont probléma van a mértani résszel. Szöveget kell fordítani és értelmezni kell. Ez merészség, főképpen most lesz nehéz, hogy a gyerekeink nem fognak magyar nyelvű fordítást kapni, ha minden igaz, akkor ezt ígérük nekünk. És attól esetleg nem félnek, hogy pont e miatt az ukrán nyelv erőltetése miatt, mondjuk csökkenni fog a felvételizők száma? A gimnáziumból tovább is meg a gimnáziumba is elég, szóval, kevés a jelentkező, aki magyar nyelven akar esetleg továbbtanulni, már középiskolai szinten..... Reménykedünk, hogy ez a létszám emelkedni fog az iskolákra és a liceumokra nézve is. Tehát, hogy több tanuló fog hozzánk jelentkezni.

- Iskolánk 2010-ben lesz 100 éves, és remélem, hogy az országban a helyzet úgy fog alakulni, hogy még 100 év múlva is magyar tannyelvű iskola lesz, magyar általános iskola a gyerekeink be fogják végezni és majd jól fognak felvételizni és továbbra is anyanyelvükön fognak tanulni az iskolánkban.

- Én mindamellett, hogy olyan körülmények között dolgozunk, én még pozitívan látom. Mert megmondom úgy ahogy van, hogy annak idején én is magyar

tannyelvű iskolát végeztem, ezt a szernyei általános iskolát, utána Bátyúban tanultam, szintén magyar tannyelvű iskolában, és hát nekünk is meg kellett futni a pályánkat annak idején az orosz szférában. És hát elmentünk az egyetemre felvételizni és az egyetemen oroszul tanultunk, éppen úgy, mint ha most elmegy a gyerek és tanul ukránul a magyar tannyelvű iskolából. Az most nem kérdés, hogy hát de mi akartunk, mert mi akartunk. Most kevésbé akarnak a gyerekek, a mostani gyerekek inkább mást akarnak. Én gondolom, hogy a gyerekek anyanyelvén kell megszerezni a tudást, és ha az meg van alapozva, az a tudás, akkor szerintem nem fog számítani az, hogy milyen nyelven fog tanulni a későbbiekben. Az a tudás alapos! Mert ha a fiatal törtétni fog előre, nagy akarattal, akkor még a nyelvet megtanulja. Nehéz, mert nagyon nehéz, de nem elérhetetlen. Mint ahogy angolul, különórával meg lehet tanulni, úgy ukránul is meg lehet. Igen! Nálunk is van erre példa. Jó hogy említette a példát, van rá példa, hogy hát a gyerekek innen jártak délután angolórákra és kérem szépen most a budapesti egyetemeken tanulnak, és hát angolul is.

• Hát most ezt így a néhány évvel ezelőtt megvolt kezdve, de mert régen nem volt a törvény, ha 15 gyerek, vagy 15 gyerektől kevesebb van, akkor összezsapják az osztályt, aztán bejött az oktatástörvény, a falusi iskolákban engedik, hogy 5 gyerekből szabad egy osztályt, tehát most már egy kicsikét jobb, de az árvíz után nálunk és tőlünk sok család elköltözött. Ott, akik itt, itt tanították a gyerekeket, tehát volt család, aki azt mondta, abból a segélyből, amit az állam kiutalt, nem építék új házat, hanem beköltözök Beregszászba vagy Borsavára vagy Újlakra vagy Benébe vagy Jánosiba, hogy így akkor könnyebb, sokkal egyszerűbb, még a családban a gyerekeket. Most már növekvő tendencia van már, ugye volt egy 4-5 évvel ezelőtt 5-6 gyerek az osztályba általában, most azért mer 8, 10, 11-14 gyerek is van már a 3.-ban most 14. Hát 5-5 főtől már osztályt nyitnak, tehát hivatalosan az oktatási törvény azt mondja, hogy a költségvetés, helyi költségvetést megengedik, akkor már 3 gyerek nyithat osztályt, na de arra hivatkoznak, hogy a helyi vezetőség is tehát nem engedi meg azt a luxust, tehát 5 gyerek kell most már. Ha 5 gyerek van, akkor megnyithassuk az osztályt. Persze, úgy több ideje van, meg sokkal több ideje van a gyerekeknek foglalkozni, mert minden gyerekkel van idő, hogy foglalkozzanak, csak annyi, hogy a kis osztályokban ez van itt egy rossz dolog, hogy vagyis a gyerekekben nincs az a buzgóság, mint ahol van egy 10, 14, 15 létszámú osztályban, ott, ott van, egy, ahol egy, 2-3 tanuló jól tanul, akkor az próbálja a többit. Igen most 1 olyan osztályban, ahol 5-6 gyerek van, vagyis 5 gyerek van nekünk a 2. osztályban. Hát bizony ott elég, elég, elég, gyengécske az osztály és nem hiányzik, ami odavonzza a gyerekeket valahogy. Hát persze. Tehát egyformán a gyerekek is nehezebb, nehezebb, tehát ezzel magyarázható, meg még most, mostan, hát én meg azt mondom, a falusi iskolában is tisztelettudóak, illetmudoak, én, én az értekezletin sokszor az igazgatóknak kikapnak azért, hogy hiányoznak a gyerekek, de nincs megindokolva, hogy ki, hogy nem, nem jelennek meg, hál Istennek nálunk még 15 éve vagyok igazgató, nálunk nincs ilyen, hogyha a gyerek nem jön iskolába, akkor ír az anyuka vagy az apuka, vagy előtte csenget anyuka, apuka vagy nagymama, igaz, ha beteg a gyerekek, de ha valahova úgy, hogy nem jön az órára és azt mondják, hogy Jancsi vagy Juliska hiányzik, nem tudom miért, hál Istennek, tehát nincsen. Remélem a jövőben még sokáig így lesz. De még nálunk meg volt a tudás, tudom, hogyha és akkor, akkor bizony a munka van és csak úgy nem megyek iskolába. Hát hál Istennek 2 éve már gázfűtés is van az iskolában, próbáljuk a tornaterem meg a meleg, nagyon

nagy tornaterem, meg így lehet akár egy középiskolás, vagy egy computertermünk, az internet, úgyhogy ezt mondom. Hogy pályázatunk, pályázatunk, de hát, ami pályázat az utóbbi évben, amit a KMPSZ-en keresztül, a többi mindet elutasították, a szülők oda egyenesen felkerültünk Budapestre. Egy pályázatunk sincsen, oktatástechnikai eszközökre a pályázatunk pozitív volt. Van computerünk, aztán tehát DVD, televízió, ami, ami sikerül. Tehát most is megjelent megint az (...) az új lapokér, hogy próbálunk, hát, hát az utóbbi években biztos, tehát kicsikét lehetne jobban, egy kis politika és erről. Úgyhogy a gyerekek létszáma megfelelő tendenciát fog mutatni, akkor az iskolát hagyományörzésből is mindenütt igyekeznek megjeleníteni, a nemzeti ünnepeket tartjuk, tehát színvonalasan igyekszünk, meg minden. Szerintem, ha így fog tovább menni, hogyha nem lesz rosszabb a helyzet, akkor én bízok benne, hogy lesz az iskolának jövője.

Egy-két igazgató bizakodó, de másképp, mint a többi. Ők az idealisták, akik a magyar iskola fennmaradását kárpátaljai mentalitással, a lakosságára egyébként jellemző módon, legalábbis a korábbi szociológiai kutatások szerint (Gereben, 1999, KárpátPanel2007, Orosz, 2001, stb.) a vallásos hitnek tudják be.

- *Hát bizakodó a tantestület. Merünk remélni és bízunk a jövőben, hogy továbbra is már ha 50 évet megélte az iskola, a magyar tannyelvű intézmény megmaradt a szovjet idők alatt is, akkor továbbra is úgy érezzük, hogy fennmarad ez az intézmény, főleg ezen a végeken, ahol anyanyelvéért küzdenek az emberek és átfogják végig ennyi éven keresztül. Úgy érzem, ez megmarad a jövőben is.*

- *Szerintem ugyanúgy. Annyival könnyebb nekünk, mert figyelembe vesszük a napról napra való biztatást, vezetést és, és reménységet is. Nem gondolkozunk rajta, hogy az Ur mást akar ránk adni vagy, vagy az az ő szent akarata, hogy, hogy, hogy ne legyen az az intézmény, ami megint csak az ő akaratából jött létre. Hát ha úgy akarja, hogy ne legyen, akkor nem lesz. De ha úgy akarja, hogy legyen, akkor bármi jöhet, semmi sem zavarhatja meg. Igen ők is így gondolkoznak, tehát ettől jó nekik.*

- *Reményeink szerint az oktatási tanintézmény jövője pozitív változások elé néz.*

- *Teljesen optimistán, mindig bizakodó voltam.*

- *Pozitívan én szerintem úgy látom, hogy lesz itt iskola, kell, hogy legyen itt az iskola, mert ha nem lesz iskola a faluban, akkor mi más lesz, iskola kell, hogy legyen.*

Egy-két iskolának úgy tűnik, nincs igazi perspektívát biztosító jövőképe, többségük helyzetük változását a szovjet rendszerben kialakult, és azóta is működő kézi vezérlési elv szerint, felülről irányítva várja. Arra a kérdésre, hogy milyen segítségre lenne szükségük, a legtöbben csak az állami feladatnak tekinthető tárgyi-anyagi fejlesztésre tudtak koncentrálni, és nem gondoltak arra, hogy esetleg az iskolai innováció terén kérjenek segítséget, ami új lendületet adhatna az intézmény számára, vagy esetleg a kisebbségjogi garanciák biztosítása révén. Ambivalens módon egyszerre várják a fentről jövő intézkedéseket, kritizálják azokat, akik ezen intézkedéseket meghozhatnák, akik az ő közvetlen oktatásirányításukért felelősek, mert nekik mintha ebbe nem lenne beleszólásuk, de valahol valakiktől elvárnák, hogy a helyzeten változtassanak. Állami kötelezettségeket vetnek fel, mintha egyébként az intézménynek csak feladatai lennének az ukrán állam irányába, de attól nem várhatnának el semmit, mindent önerőből, a szponzorok révén kellene megoldaniuk. Néhányan fontosnak tartják az oktatás minőségét segítő módszertani segédeszközöket, laboratóriumi felszereléseket, a magyar kultúrát és identitást alakító tankönyveket,

módszertani és szépirodalmi kiadványokat, szemléltetőket, de mintha mindez már nem is lenne állami feladat. Az elmúlt évtizedben elfelejtették, hogy ezen eszközöket korábban biztosította a költségvetés, beletörődtek, hogy nem fér bele, nem lehet megvásárolni, mert Ukrajnában már nem forgalmaznak állami boltok sem magyar könyvet, magyar szemléltetőt meg soha nem kaptak, csak amit maguk készítettek vagy önerőből vettek.

- *Hát, hogyan látom. Egy az, hogy ha odafigyelünk, mindem kis pénzt megbecsülünk, adományt keresünk, szponzorokat, vagy szülők támogatásával, akkor tudunk lépésben maradni, olyan szinten tudom az iskolát tartani, hogy rosszabb helyzetbe ne kerüljön, amibe vagyunk mi. Mi még nagyon jó helyzetben vagyunk, aláhúzom és ettől rosszabbra ne is kerüljünk. Viszont újítani vagy pedig nagy terveket szőni a jövőt illetően, egyáltalán nincs sok remény. Amire szükségünk lenne, egy tornaterem, az csak álom, tudom, hogy ameddig én igazgató leszek, ez nem is valósul meg. Ilyen krízisidőbe (...), meg mindig az van, hogy a tanügy is arra az iskolára adja a pénzösszeget, ahol most rekonstrukciót csinálnak, teljesen átalakítják, vagy pedig új iskolákat kell építeni, és ilyen van nekünk, mert most a keresztúri kolhoziródából akarnak iskolát szintén csinálni. Ugyanakkor Mátyfalván le van téve a fundamentum évek óta. Mostra befejezték Ratincet. Ez miben történt, hogyan, hogyan van ez magyarul, Sásvárott? Hát lehet. Befejezték már, már fejezik be az iskolát, viszont kezdik el Mátyfalván. Az, hogy a mi iskolánkra olyan nagyobb összeget, hogy egy tornatermet megépíteni, ha lesz majd egy jó polgármesterünk, akkor még van rá reményünk.*

- *Hát ezen el lehet gondolkozni, mert nagyon sokra, nagyon sok segítségre volna szükségünk. Úgyhogy hát az első az anyagi, műszaki bázis, mindig egy iskolának az a mérvadója, hogy milyen a felszereltsége, megfelelő szemléltetőkkal, mindenféle tanszerekkel rendelkezik, úgyhogy itt elsősorban erre volna szükségünk. Ez egy jó elgondolás volt tavaly, hogy hát a magyar állam segítségével szemléltetőeszközökhöz jutottunk, ebből még többre volna szükség. Hisz magyar nyelvű szemléltetőeszközöket itt vásárolni Ukrajnába nem lehet, csakis Magyarország által kijelölt szaküzletekben, tehát erre kérnénk még segítséget. Hisz ez az összeg, amit kaptunk, ez csak elementáris szükségleteket elégített ki. Ez az egyik, szépirodalom terén, hát az mindig kell, az anyanyelv ápolásához szükséges. Ebben is, ebben az évben kaptunk segítséget, hisz jelentős mennyiségű szépirodalmi könyveket kaptunk. Úgyhogy ezt lehet, tovább lehetne fejleszteni. Technikai eszközök terén ez mindig, mindig mérvadó, hisz szükség van, tehát néhány computerre, számítógépre volna szükség, hisz van számítógépes osztályunk, ahol a gyerekek tanulnak. De sajnos, hogy a kollégák a tanárban az órák felkészüléséhez, anyagok kereséséhez elkészítéséhez szükség volna egy-két számítógépre. Fénymásolóra, ez megint csak, hisz van egy de ez sem elégíti ki a szükségleteinket. Tovább, egy fényképezőgépre, ez már régóta óhaj, régi óhajunk, hogy egy fényképezőgépet meg tudnánk vásárolni. Mivel rengeteg rendezvény van az iskolában, és hát albumokat készítenek ezekről a rendezvényekről, szeretnénk ezeket megörökíteni, sőt gyakorta elküldeni különböző iskoláknak, tehát ismerkedés szempontjából. Nagyon fontosnak tartanám a fényképezőgépet. Na és ami lehet azután az anyaországtól szükségeltlen mértetik, úgyhogy itt nagyon sok mindenről lehetne. De elsősorban tanügyi eszközökről, tehát szemléltető, különböző segédanyagok, térképekre volna szükségünk. Szükségünk volna fizikából, biológiából különböző szemléltetőkre, amiben megint*

csak nagyon szegényes iskolánk. Szóval ezek azok a legfontosabbak, amelyekre az iskolának szüksége volna.

- Taneszközök, nyomtató, fénymásoló, amivel tudunk dolgozni, papír írószerek.
- Technikai eszközökre mindenképpen, nyomtatókra, számítógépekre. Aztán épp az elmúlt tantestületi ülésen beszéltünk róla, hogy a kémiai, fizikai eszközökre nagyon nagy szükségünk lenne, mivel már elavultak és ezeket a tantárgyakat nélkülük nehéz tanítani.

- Bármilyen segítséget szívesen fogadunk. Anyagit, bármilyet.

- Tehát az iskolánk számára, ami szükséges lenne a jövő tekintetében, ez tankönyvek a magyar nép történetére, gondolunk itt ezalatt, magyar irodalom a felső osztályoknak, irodalom... (negyedik személy: irodalom, mert nincsen egyáltalán). Jó, de az iskolánk számára erre van szükség irodalomra, idegen nyelvű tankönyvekre, ezalatt értjük az angolt és a németet. Aztán szemléltetőkre, magyar nyelven, és laboratóriumi felszerelésekre, ez a biológia, kémia, matematika, fizika, amit lehet, az úgy mindenre igényt tartunk. Hát szerintem ennyi. ...most egy interaktív tábla esetleg az jól jönne még az iskolánknak, ami még olyanunk nincs, de számítógépeket is nagyon szívesen fogadunk, mert a mieink azért többsége már régebbi.

- Úgy gondolom, hogy a falak külső javítására lenne szükség, újratatarozni. Akár taneszközök is, jöhetnek számításba könyvek, az is igen elfogadható.

- Nálunk elég nagy probléma van az iskolában. Megkaptunk egy bizonyos régi kolhozépületet, ami tervbe van a megyei költségvetésbe, .. de járási szinten is van róla szó, hogy ezt az épületet átalakítani iskolává, mert jelenleg az óvodával vagyunk egy épületben, ahol nincsen sem étkeзде, sem könyvtár. Tehát ilyen alapvető dolgok ami, és most ez a legnagyobb probléma, hogy ide honnan lesz pénz. Mert ugye a megye is meg a járás is pozitívan állana hozzá, ha lenne pénzünk. Tehát ígérik, hogy a költségvetésbe beteszik, meg amennyit tudnak, majd szorítanak, tehát van már egy előzetes tervrajz, meg ilyen átalakítás is... viszonylag jobb állapotban van, mint a verbőci volt, de már lenne, beférne egy étkeзде, könyvtár, egy kis ... tornaterem, ilyen sportfoglalkozásra egy kisebb terem. Taneszköz, hát ugye mint ahogy mindenütt, hát ilyen elavult szemléltetőink, például kémiából, biológiából mindenki a saját maga felé húz. Mikroszkópok, akkor hát vegyszerek, mert nem is lehet ugye már az utóbbi időben beszerezni, például 9.-ben is már szerves kémia van, ami eddig nem volt, ahhoz semmiféle szemléltető, se vegyi anyagok, semmi. Nem is kaptunk már évek óta, meg hát nincs is. Meg ilyen alapvető dolgok, körzők, vonalzők, van egy-egy, ami osztályterembe használható lenne. Gondolom, ami mindenütt. Ami van, az is 25-30 éves, ami úgy megbecsülődött állapotba van.

- Iskolánk eléggé, tehát lehet mondani, hogy jól felszerelt. Szükség lesz majd a továbbiakban egyes tantárgyakból még szemléltetőeszközökre, gondolok itt elsősorban biológiára, a kémiára, földrajzra, történelemre. Pályázatok útján igyekszünk ezt pótolni, de még van mit pótolni a továbbiakban is. Segítségre szorulunk, itt elsősorban ebben a tekintetben nagyon sokat segített számunkra a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség. Továbbá, hogy iskolánknak, ami az anyagi műszaki bázist illeti, természetesen a tornateremre koncentrálnánk és a tetőszerkezet cseréjére. A iskolánk két épülettömbből áll és a második tömbnek a tetőszerkezete eléggé labilis. És egyben már összekötnénk az első számú épülettel, és felül nagyon szeretnénk egy szép könyvtárat létesíteni, alul pedig hát a víz bevezetése után öltöző és a vezetékveszély után a vécéket is természetesen, iskolai véce üzemeltetése benn lenne magában az

épületben. És ha még egy kicsit ha előre ugrunk, akkor a tornaterem építésénél szükség lenne még segítségükre, abban az esetben az állami finanszírozás legtöbb eset kevés lesz, ami legtöbbször előfordul, ha szeretnénk pályázati úton pótolni ezeket a hiányokat, és egyben nem csak ennek az előnyeit nem csak az iskolánk tanulói élveznék hanem az egész falu ifjúsága.

- Az iskolának legfőképpen azonkívül, hogy a mindennapi problémákkal küzdünk, papír hiánytól kezdve sok mindennel, azonkívül az iskola bővítése lenne a legfontosabb, amely ugye megakadt. Amikor a magyar gimnázium kerül szóba, akkor mintha süket fülekre találnánk, úgy a megyében, úgy az ukrán minisztériumban, Magyarország sem foglalkozik evvel a kérdéssel, mert inkább ilyen kisebb iskolákat támogat. De hogy itt van egy iskola, amely körülbelül 400 fővel rendelkezik, és tehetséggondozással foglalkozik, azt nagyon nem érdekli, ebből a szempontból senkit nem érdekel ez.

- Hát a segítség mindig jól jön, az utóbbi hónapokban pláne jól jönne. Hát azt kell mondjam, anyagi. Elég szűkösen vagyunk, de még eddig mindig megérkeztek a fizetések. Ugye építkezés megy, azt tudja mindenki, igaz egy teljesen más jellegű anyagi forrásból jön a pénz, de hát Isten úgy alakítja, mindig, amire kell, arra teszi. Kicsit féltünk mindig, de aztán eddig még megsegített mindig. Most hogy is mondjam, pályázatok folytán elég jó a felszereltségünk. Az egy probléma a tankönyvekkel van. Volt és még mindig van. Ugyanis az állam nekünk nem ad tankönyveket. Kicsi nevetséges, de saját tankönyvek nélkül tanulnak a diákjaink és érnek el ilyen szinteket. Magyarországról hoznak be tankönyveket, de most azt tudjuk, hogy az annyira más a program. De mivel oda is mennek felvételizők egyes tanulók, ezért azt az anyagot is el kell sajátítaniuk valamilyen szinten. De a felszereltségünk az viszonylag jó, átlagos iskolához képest. Mi is pályázatok alapján kapunk vetítőt, kaptunk már számítógépet, interaktív táblát kaptunk nemrég, még épp most folyik a beszerelése. Térképeket kapunk, segédkönyveket, mikroszkóp, ilyesmikre gondolok. Tankönyvön a probléma, azt mindig innen-onnan, egyik-másik iskolából kérjük, gyerekek hozzák, ki honnan tudja. A beregi iskola, a szomszéd iskola, középiskolából jobban vagyunk, úgyhogy onnan tudjuk a feleslegeseket, vagy amit már nem használnak ide adják, és ezt használják a diákjaink.

- Liceumunk bármilyen segítséget elfogad, tehát értem alatta akár technikai eszköz terén, akár tankönyv terén, ugyanis mi az ukrán államtól, semmilyen támogatást nem kapunk. Már még a tanáraink fizetését is a Kárpátaljai Református Egyház Jótékonsági Alapítványa biztosítja.

- Különböző szemléltetőeszközökre, CD-lejátszó, videomagnó, diktafon, nyomtató és fénymásoló, valamint egy digitális fényképezőgép. Ezekre a dolgokra nagy szükségünk lenne, mivel vagy hiányban szenvedünk belőle, vagy pedig már a meglévő dolgok kezdenek elavulni, elromlani.

- Egy jó minőségű fénymásoló nagyon kellene.

- Azt mondtam nemrég, márciusba azt hiszem volt egy ilyen dolog, hogy be kellett adni ottan a vágyainkat, segítenének. Szerettem volna felszerelni a sporttermet. Azt úgy teljesen. Hát úgy teljesen, hogy svédfalat rakni, majd aztán a benti más eszközöket is, és a KMKSZ nagyon biztatott. Hogy meg lehet oldani. Tessék. Ennyi pénz és abból, amit tudunk kihozni, hát annyit gazdálkodunk belőle. Beadtuk a kérvényünket, pályázatunkat, hát mivel hogy soha nem kértünk se a KMKSZ-től, sem az UMDSZ-től, egyik magyar szervezettől sem kértünk soha semmit. Nem

mondok, hogy semmit nem kaptunk, mert kaptunk televíziót, kaptunk egy másológépet a KMP SZ-től. Na ennyit kaptunk, ez is köszönet, én ezt is értékelem, de kérem szépen, mikor arra került a sor, akkorára már nem kaptunk semmit. És én akkor megígértem saját magamnak, hogy többet soha nem kérek. Most se kértem volna, de felajánlották. Megpróbálom magam úgy ahogy lehet, innen onnan, meg hát sajnos régen így muszáj voltam foglalkozni, hogy hát tudjuk felszerelni az épületeinket. Eddig így sikerült. Tankönyvek, azok nagyon kellenének. Magyar fordítású tankönyvek, amit nem ígértek meg nekünk az irodalmi, magyar tannyelvű irodalmi könyvek az nagyon kellene. De viszont minden évben, az iskolai könyvtár bővítése céljából szoktuk, most harmadízbe a könyvtáron belül, az ukrán nyelv oktatásának az emelése céljából évente kapunk 1000 hrivnyát, amit felvásárolunk könyveket, az is jó! Nagyon jó! Hát most megkaptuk ezeket a könyveket Magyarországról, most legutóbb. Jó könyvek. Magyar irodalmi könyvek, elbeszélések stb., stb.– nekünk nagyon megfelelnek. Mert helybe nem tudjuk beszerezni. Megcsinálni, nem tudjuk ellátni magunkat azzal az irodalommal, ami szükségeltetik a programnak a teljesítéséhez. Valamikor volt Ungváron, úgy nevezték, hogy biblikollektor. Mi azzal tartottuk a kapcsolatot. Évente olyan könyveket kaptunk, hogy az le a kalappal. Bővítettük a könyvtárunkat vele. Kaptunk orosz könyvet is, de olyan orosz könyvet, hogy az valóba az jó volt. Azt mi válogattuk ki. A magyar könyveket azt biztosították a részünkre. Tartjuk a kapcsolatot és akkor, amikor csak megjelent nekik egy mittudom én csomag, könyv nagyobb tételbe, akkor tudomásunkra hozták és mentük és hoztuk, de akkor az iskola maga rendelkezett olyasmivel, hogy átutalom és kész. Elmentem, elhoztam a számlát átutaltuk, és már vittük is. Most nincs olyan, ezt nem tudjuk megoldani. De ez amit kaptunk magyarországi könyveket jók és köszönet érte. Mer hogy még azért vannak emberek, akik gondolnak a kisebbségi nemzetre.

- Tornateremről, igen én hát most, ami a legfontosabb, mondjuk, amit szeretnék hát a tornatermet megépíteni, a régi iskolát, meg mondjuk a tornaterem építését szeretnénk, ez lenne a legfontosabb a két iskolát átépíteni. Oda folyosót, csempét levakolni, és ami nagy tervbe van véve, az a kosárlabdapályának a leöntése, az is, hogy aszfaltot letenni, mert egy az, hogy ott járnak keresztül a végébe, és amikor esős latyak idő van, ott akkor elég sár van, úgyhogy nehéz közlekedni. Meg a kosárlabdapályán ottan, hogy pattogjon jobban a labda olyan az is kell. Hogy legyen tehát az is az idén aszfalt, ha nyáron belefér, akkor meg tudom oldani. Hát technikai eszközökkel fel vagyunk szerelve, mondjuk a földrajzszakosnak térképekre lenne szükség, világtörténelmi, akkor az a dolgozati térkép, ami a legszükségesebb ez a két pontos térkép, ami most fontos lenne neki. Úgy pedig hát fizikából lényegében vannak szaktantermek, ott lényegébe kéne egy néhány ilyen ampermérő meg voltmérő, hogy hát tudjanak laboratóriumban végezni, akkor minden padra jusson, mert van, de nem jut minden gyereknek. De még most is azt akarom megcsinálni, azt pedig még most a közeljövőben, de még most ebben a negyedévben nem márciusig, hogy minden padba hozzávezetni az áramot, tehát, hogy konnektor legyen ott és, hogy ottan tudják a laboratóriumi munkákat végezni, tehát egy fizika szaktanteremnek, ahogy ki kell nézzen, annak úgy is kell és az önköltségből, tehát fogjuk meg-megcsináltatni, tehát annyit, hogy esetleg vállalkozókat fel fogunk keresni, hogy esetleg tudnak valamivel segíteni, akkor segítenek, de ezt mindent teljesen magunk szeretnénk megcsinálni. Hát ennyi, aranyom.

• Hát az optimizmusunkból kifolyólag mi mindig fejlődünk. Aztán most is ugye túl vagyunk a kollégiumnak az építésén. Most amibe bele kellene húzni, az a szaktantermek. Kimondottan erről, tehát a, így kellene segítség akár módszertani, akár ötletben gazdag felfogás vagy más vagy tanácsok, akár pedig egy olyan, egy olyan forrás, ami rámutatna, hogy hogyan lehetne egy-egy szaktantermet felszerelni, fel, tehát természetesen minél olcsóbban, de azért, hogy a színvonalnak megfeleljen, mert ugye készen vagyunk az ukrán kabinettel, a magyar és az angol kabinettel, most van kilátásban a matematika, és nem tudom, hát így a kabinet szeretnénk fejleszteni. Az informatika kabinetünk is rendben van. Tehát tulajdonképpen ez a folyamat kell most, kabinetizálás. Ezekre itt, itt lenne szükség hát nem tudom, így hirtelen most én ezt látom a legfontosabbnak. Esperes úr is egy másban tervezőklubbal is akar nézni, mer egy kicsit is másképp akár nem régi is maximum ez az épület, de azért vannak ilyen, ilyen kollektív témák, mint például, hogy a háztető befolyik meg hasonló, tehát ez mind pénz, pénzért meg-meg még egy emeletet szeretnénk felhúzni inkább vagy, vagy pedig erre, erre a tetőt tétetni, vagy inkább anyagi, teljesen anyagi dolgokról, meg az meg hogyha szellemi úton vagy pedig pedagógiailag, hát az jól jön a fiatalság mindig. Mindig jöjjön azért, mindig cserélődés van ebből a szempontból, én azt hiszem, hogy rendben vagyunk, tehát kimondottan ilyen építkezések vagy pedig bővítési, tökéletesítési téren amik, amik előttünk állnak. Hát igen ennyi

• Interaktív tábla, anyagi támogatás. Díszterem, ahol ünnepeket lehet levelezetni. Ukrán nyelv oktatásához munkafüzet.

• Hát szüksége lenne a szaktantermek felszereltségére. Kémia, biológia, fizika szak, szaktantermek felszerelésére. A sportszaktanterem felszerelésére, szemléltetőeszközökre. Hát ez minden tanteremben szükség lenne. Az alsó osztályokban és a felső osztályokban is.

• Szóval bizunk mindig a jövőbe, hát legalábbis az étkeztetésben, hál Istennek az étkeztetés már jó. Bejött az oktatástörvény ezeket a gyerekeket, most akkor úgy van, hát mi magánerejből, festtetünk, meszeltetünk., de, de hát így már kértem a tiszteletes urat is, hogy tudna-e nekem segíteni. Tehát megpályázni, tehát fel kell az étkezdét, a konyhát csempézni, tehát komoly átalakítást kell csinálni. Persze, teljes átalakítás, de hát de nem ártana most a, a berendezést, ami a 60-as évektől van egy villanyspórunk, főzünk vele, hát az egy temető, egy temető, mert, bekapcsoljuk a 2500 kilovattosba az a minimális, mer most már hál Istennek nem fogyasztunk annyi elektromos áramot, csak, a világítás meg a főzés. Hát az egy temető. Hát aztán nem árt egy néhány hűtőszekrény, ami egy konyhába kell, már a 2010-es évekbe vagyunk, hát kell így leghyivjokolni, csempézni, tehát, ezek, ezek a legnagyobb gondok akkor konyha, hát aztán oktatástechnikát, hát jó lenne egy kivetítő, nagyon jó lenne a gyerekeknek, hál Istennek a computereink vannak, aztán kellene egy computer, mert van nekünk egy komputerosztály, nem akarom megmondani, de reméljük, tehát az iskola dokumentál, a helyettes-igazgatónak kellene, egy olyan osztály, hát nekem se árt egy, mert az osztály, amit kaptunk, a komputerosztály, azt nem széjjelszedni, megbontani, hát az oktatást, mert nagyon volt régi, minden elavult, minden, most, most, hogy beindult, tudod ez a pályázat és addig, addig volt egy időszak, hogy a 90-es évektől kezdve, semmi se volt, hiába volt, tönkrement, tehát főleg ezek. Könyveket hál Istennek kapunk, hát most is kapunk egy csomagot, aztán Magyarországról szoktunk kapni valamennyit, ami másnak is jár iskolákba, meg a szépirodalmi könyveket, meséskönyvet a gyerekeknek,

egyéb könyvellátás, aztán ami helyettesíti a gimnáziumokból kapunk, csak úgy hoztuk, mint pótirodalom, a tanórákon nem szabad használni. Hát főleg, főleg ezek. Az iskolabútorzatot, valamikor pályáztunk az Apáczai Közalapítványnak, ekkor pozitív olt az elbírálás, tehát be tudtam bútorozni, meg volt a sikeres feltétel, megszűnt, a gimnázium is, megszűnt az Illyés, határon túli hivatal, lett egy Szülőföld Alap és volt akkor avval és, tehát most már csak itt pályázhatunk, ha kell ezeken keresztül valami, ott is csak egy olyan pályázat is összejönne, tehát egy osztályt szeretnék. Azt kellene felújítani az iskolabútorzatát, sporteszközöket, aztán kémia, mert régen volt a kémiakabinetünk, tele volt, gazdag volt a kabinetünk, tehát ez. De ez abból semmi nem maradt. Törökabinetünk megvan, azok a szép szemléltető, fizikából megint csak mindenből, na most munka terén én tehát igyekeztem a tanulóléte rendben tartani. Igyekeztem és most is szeretnék, de hát minden nagyon jó. Legnagyobb volt a konyha, szerintem kémiából a legégetőbb, munkából se ártana még tehát nem.

• Mindenképpen hogyha, hogyha előbbre tervezünk, akkor szükségünk lenne egy fiúkollégiumra, mert most elférünk abban a kollégiumban, ami van, de, de hogyha az hát reméljük azt hogy többen jönnek évről évre és, és akkor nem tehát lesz majd egy idő, amikor nem nagyon férünk el és akkor szeretnénk külön egy fiúkollégiumot, és még amire nagyon nagy szükségünk lenne, az egy tornaterem, mert most nincs csak hátul van egy kis sportpálya, foci és röplabdapálya van, ahol tudnak egy kicsit sportolni, hát ő van egy kondigépünk is, pingpongasztalunk és csocsóasztalunk, mint egy, hát egy ilyen kisebb terem, amit pingpongteremnek nevezünk, tehát ott van berendezve, kicsit lehetne azt mondani, azaz tornaterem, de hát az nem tornaterem, az csak egy kisebb helyiség, ahol tudnak pingpongozni, csocsózni meg, meg hát a fiúk főleg, főleg a kondigépet próbálják kihasználni és hát focizni pedig ki kell menniük még ilyenkor is, tehát a hidegben is kint tudnak focizni is úgy hogy bentmaradnak kéthetente. Rossz nekik, mert úgy, hogyha ha kimennek télen focizni vagy ha hideg van, akkor egykettőre megfáznak, de, de, hát, de kimennek. Kimennek focizni, tehát szükségük van a friss levegőre, főleg úgy, hogy mondom, hát kéthetente járnak haza és akkor mindenképpen friss levegőre ki kell menniük naponta, kevesebben, nem sokan betegszenek meg, de volt már, hogy foci után egy-ketten megbetegedtek, úgyhogy mindenképpen szükség van tornateremre, hát és szükségünk lenne tankönyvekre, ami van, tehát, amit az ukrán oktatási minisztérium engedélyezett, ahogy nézzük a mostani parancsokat, rendeleteket, de most már csak ilyet használhatunk az oktatásban és mivel magániskola vagyunk, ezért azokat a tankönyveket, amit az állami iskolák megkapnak, tehát ilyet nem tudunk kapni, ilyet nem kapunk, tehát a tanfelügyelőségtől vagy ő, vagy más oktatási szervezettől azért, mert ők csak az állami iskoláknak biztosítanak és csak annyit rendelnek, amennyire szükség van. Már próbáltunk néhány évvel ezelőtt. Azóta fel is adtuk, mert ugye nem tudtunk szerezni, tehát néhány évvel ezelőtt próbáltunk a kiadóval rendelni tankönyveket, amit lefordítottak, ami államilag vagy hát az oktatási minisztérium engedélyével és mondták, hogy hát ők csak állami megrendelésre adnak ki könyvet és tehát ugye magán megrendelésre nem foglalkoznak, mert ők egy állami cég és tehát, hogy forduljunk a tanfelügyelőséghez, hát ugye amikor tudnak, hát akkor tehát nem mondom, hogy nem adnak és nem is szeretnék, csak amikor tudnak esetleg adnak, de, de az nem elég nem elegendő, hogy tudjunk rendesen oktatni ugye a tanárok, tehát ugye, általában úgy

van, hogy, hogy a kormány, hogy az ukrán könyveket, az ukrán nyelvű könyveket meg tudjuk szerezni, ugye aminek, tehát aminek a fordítását nem, tehát ezeket meg lehet vásárolni is és akkor több tanár is úgy készül órára, hogy, hogy lefordítja az ukránt és akkor úgy tudjuk használni. És tehát főleg jegyzetelniük kell vagy jegyzetet kapnak már a diákok. Ezekből az óraanyagokból, akkor így tudnak készülni. Szerintem ennyi elég lesz már.

• Igen. Hát azt tudom mondani, hogy tornatermünk nincs, tudom mondani, hogy nagyon rosszak az ajtók és ablakok, de olyan, hogy szinte van olyan ablakunk, még szinte szimpla, nagyon hideg van ott. Az osztályokban elég meleg van, de a folyosókon hideg van. Nagyon rosszak az ablakok. Aztán szépirodalmi könyvek esetleg. A tornatermet mondtam, hogy nincs nekünk, de hát ez úgy is olyan dolog, hogy ennyit nem adhatnak, esetleg meg ha tudnának segíteni szemléltetőkre, ami a kabinetekre vonatkozik, mondjuk biológia vagy kémia, vagy magyar kabinet, mert már ukrán kabinetünk van. És igen, ha esetleg lennének szépirodalmi könyvek és szemléltetők.

• Legfőképpen most a sportterem építésében lenne szükség a legtöbb segítségre. Ezenkívül különböző szemléltetőeszközökre is szükség lenne.

• Elsősorban térképekre gondolnák, szemléltetőkre a kabineteknek a felszerelésére, akármilyen kabinet, magyar, kémia, biológia, főleg biológiai-kémiai szemléltetők, fizika valami technikai eszközök televíziók.

• Nahát nálunk nagyon nagy a probléma, hogy kint van a vécé, igen hogy gyerekek első négy osztályos kis gyerekek tíz évesig kell ki a 20 fokos hidegbe szaladgálni, ez a legrosszabb. Jó lenne, ha a gázt bevezetnének, mert az iskolába az osztályba meleg nagyon is meleg, de mikor kimenni a folyosóra, ott hideg, és gyerekek csak az osztályba tudnak azt a szünidőt is, szünetet is lenni. Meg van, van az iskolába tv, van számíterek, van fénymásoló, hát DVD mondjuk, vagy ha lenne több labda vagy ugrálókötelek, akkor ez jó lenne.

• Hát több segítségre is lenne szüksége, de a megvalósításhoz az anyagiakat előteremteni nem olyan egyszerű. Mint mondtam, az iskola 100 éves, most novemberben fogjuk ünnepelni a 100 éves fennállását és az épületen már végeztünk javításokat külső homlokzatjavítást, ablakcserét, ajtócsere. külső ajtóknak a cseréje, tetőzet javítása ez már megvalósult, de mivel egy régi épületről van szó, szükségünk van belső javításra is. Mire gondolok, belső tatarozás, fűtőcsere, ezenkívül az udvar is, meg kéne javítani a sportpályát, mivel már leereszkedett, nem megfelelőek a járdák, le kellene betonozni, aszfaltozni, vagy valamilyen más módszert. Az infrastruktúrára kellene egy kicsit több segítséget kapni, ide még hozzá tenném, hogy kellene egy játszótér a kicsiknek, mivel két napközi is dolgozik az iskolában, úgyhogy délután le tudjuk kötni, úgyhogy játszótérre lenne szükség. Ezenkívül fontosnak tartanám a technikai eszközökkel való ellátás javítását. Jóformán a kémia-fizika szaktanterem alapjában véve nem is tekinthetném szakteremhez, mivel a felszerelése nem elégséges, ezért elsősorban a fizika, kémia szaktanterem ellátását technikai eszközökkel és más eszközökkel ez volna, fontos. Természetesen, ha már a XIX. századot írjuk, akkor jó lenne, ha a termekbe lenne vetítő, számítógép, interaktív tábla, különösen azt figyelembe véve, hogy több olyan tanár is van, aki a számítógépet tudja használni, és megtanulná az interaktív tábla és vetítő használatát is és ezt fel tudnánk használni. Megint hivatkozva a szaktantermek felszereltségét javítani kell, biztosítani kell a működésüket, technikai eszközök, például amit

a fizika terembe használunk több mint 30 évesek, az utóbbi frissítés már az is több mint 20 évvel ezelőtt volt. A fizika terembe szükségünk volna, például hőmérőkre, kevés van belőlük, dinamométerekre, karos mérlegre, ez, hogy a legegyszerűbbet említsem, demonstrációs ampermérő, galvanométer, amellyel be tudunk mutatni kísérletet. Ugyanez vonatkozik a kémiára, tehát a kémiai vegyszerek, amik az iskolában vannak, már jó pár éve használjuk őket és kifogyóban vannak, de maga a tanteremnek is meg kell, hogy feleljen a követelményeknek, amelyek a kémia szaktanterem előtt vannak. El kell látni folyóvízzel, szellőztető rendszerrel, itt is a kémiai vegyületekre, amelyek nincsenek meg a legegyszerűbb kísérletek bemutatásához. Hát ezenkívül, mivel az iskolában angol nyelvet tanítunk, jó lenne cd-k, egyszerű tankönyvek, ha javítani szeretnénk az oktatás minőségét, akkor minden olyan tanterembe, ahol valamilyen szaktantárgyat tanítunk, oda szükség lenne kivetítőre, számítógépre természetesen, hát jobbik esetben interaktív táblára. Hanganyagok angolból, még akár magyarból is, a történelem tanításához térképek, földrajz tanításához térképek, különböző minőségűeket lehet most már vásárolni és eléggé jó anyagból is készülnek, viszont az áruk az olyan, hogy az iskola nem tudja megengedni magának ilyen támogatás mellett, mint amilyet kapunk. Ezenkívül az ukrán tanításhoz szintén hanganyag, könyvek, táblázatok, habár az utóbbi években, most már második éve járási oktatásügyi 1000 hr összegben támogatja az ukrán oktatást. Tanárit ellátták például olyan könyvekkel, melyek elősegítik, hogy az ukrán nyelvet tudjuk jobban használni, tehát szótárak, az ukrán nyelv tanításához szükséges anyagokat, könyveket, szemléltetőket biztosítják.

- Elsősorban a szertárakat kéne feltölteni. Van biológia, kémia szertárunk, fizika szertár hiányos. A könyvtáraink elég jól el vannak látva könyvekkel, mert a falusi könyvtár könyveit is megkaptuk, amikor megszűnt a falusi könyvtár. Azonkívül most Magyarországról kaptunk segítséget. Azonkívül még lexikonok, módszertani könyveket még szívesen fogadnánk. A tornafelszereléseink is felújításra szorulnak. Tornatermünk van, de a kinti sportpályák még nincsenek rendben. Az osztályokban a padlózat nagyon rossz állapotban van, a linóleum felszakadt, le kellene padlózunk az osztályokat. Új ajtókra, ablakokra lenne szükség, mert ezek nagyon rossz állapotban vannak. Nincsen írásvetítőnk, projektorunk, számítógépeink vannak. Ha volna egy írásvetítő, azt fel tudnánk használni az órákon, talán ki is tudnánk vetíteni.

Azért akadtak olyan igazgatók is, akik az iskola fejlesztését nemcsak az építkezésekben, a tárgyi-technikai fejlesztésben, a kollégiumban és a falakban, kövekben látják, hanem a szellemiek fejlesztésében, a gyermekekben, a gyereklétszám növekedésében, vagyis abban, amitől iskola az iskola. A segítséget, a megmaradás esélyeit a korábbi kisebbségi jogok visszaállításában, garantálásában, az anyanyelvű érettségi-felvételi lehetőségének biztosításában látnák.

- Mire lenne még szükség? Szakképzett és elhivatott pedagógusokra van szükség, akik szeretnének dolgozni és minőségi oktatást adni a gyerekeknek, akik majd remélhetőleg jól megállják a helyüket, amikor tovább fogják folytatni tanulmányaikat.

- Gyerekekre lenne szükségünk, a bázisunk elég jó, természetesen a technika fejlődik, nemcsak évente, hanem hetente, naponta is, de hát ha ennyire alacsony lesz a gyerekek létszáma, akkor nem is számíthatunk, nem is nagyon tudunk pályázni, vissza fogják utasítani.

- Tehát az előbb beszéltük, hogy legalábbis nálunk a tantárgyak oktatásának a színvonalát, én úgy gondolom, hogy megüti az átlagot, a kárpátaljai átlagot. Amit

az előbb beszéltünk róla, az ukrán nyelv oktatásának, na most ide az, hogy csak a tanárookra dűtsünk mindent, dobjunk rá mindent, hogy áttérjünk olyan módszertanra, aminek az alapján a gyerekeink megtanulnak ukránul. Nem verseket fognak tudni, nem szabályokat, nem idézeteket fognak tudni, hanem a beszédnyelvet fogják tudni elsajátítani. Erre szükség volna segédanyagokra. Ez a segédanyag valaminek nincs. Beszélünk rajta, róla, legalábbis 7-8 éve konferenciákra, szemináriumok, szimpóziumok, De a lényeg, ami kellene az nincs. És az pedig nem az iskolán múlik, nem a tanáron múlik. Értem itt a könyveket. Van ilyen elég jó könyv, ami a beszédkészséget fejleszti, amit Káplár, a nyíregyházi főiskolának az egyik tanára írta stb., egy könyvet tudtam szerezni. A tanárok adják egymás közt. Akkor miről beszélünk. Vannak a nagy dumák, beszélgetések, ez, az, amaz, ezt vállaljuk, azt vállaljuk, ezt csinálunk, de ami kellene, az nincs. Ez kellene, hogy legyen mivel dolgozni. Pénz van sok mindenre, de erre meg sehonnan, sehol semmi. Akkor van egy másik könyv, annak, nem is tudom, hogy füzet, szerzője a kanadai ukrán nagykövet. Füzet formájában. A magyar gimnázium valahogy, valamilyen úton-módon nyomtatott magának. A többi magyar iskola áll, nézi oldalról. Na most miért nem lehet ezt csinálni. Akik a pénzeszközök fölől döntenek. Tehát ha jól értem, akkor ez igazából csak megszervezés kérdése? Ez akarat kérdése? Akarat, megszervezés és jóakarat kérdése! Tehát nem az, hogy csak beszélünk, legyen egy csont, amin éveken, évtizedeken el lehet rágódni hosszasan, és minél tovább görgetjük, minél tovább nem oldjuk meg, annál tovább rágódhatunk ezen a koncon.

- Hát elsősorban, hogy biztosítsák azt, hogy továbbra is minden tantárgy lehetőleg magyaron, magyarul folytatódjon, tehát ne legyenek ezek a matematikára vagy földrajzra, vagy különböző másokra vezessük be bizonyos időn belül, hogy részbe magyarul, részbe ukránul is adjunk le egy fél órát vagy egy órát – ez ne legyen, ne legyen kötelező. Tegyük minden iskolába kötelezővé azt, hogy mindenképpen legyen érettségi, vagy nem érettségi, hanem 9. utáni vizsga anyanyelvből, ez nagyon fontos lenne. Az is nagyon fontos lenne, hogy a magyar történelem, idáig úgy volt, hogy választható tantárgy volt, vagy az úgynevezett variatíva csasztinából adtunk rá órákat. Sajnos megveszerte nagyon sok iskolára nem adott órát. A mi iskolánkban ez a hagyomány tovább folytatódik, a történelmet tanítjuk. Ennek az éllovasa vagyok, én indítottam el, most már a kollégáknak átadtam. Szóval, hogy azért tudjuk, honnan jöttünk meg hová tartunk, mindenképpen fontos, de nagyon sok igazgató mellőzte, ez baj, ezt valahogy meg kellene oldani, hogy minden magyar ember tanulja a saját történelmét is. Más szükségünket azt valahogy kigazdálkodjuk, vannak problémák, mint minden iskolába most itt nem fogom ezeket felsorolni mer ezekből innen úgyse lesz segítség.

- És szükségünk lenne inkább szellemi segítségre. Tehát ha valaki tudná elvállalni a főiskoláról a leendő elsősök szüleinek tartani egy előadást, hogy miért hátrányos dolog, ha ukrán iskolába adja a gyerekét és valamiképpen segíteni abban, hogy meggyőzzük a szülőket is, segítség lenne, nagy segítség lenne. Terveztük a tavaly, hogy elhívjuk Orosz Ildikót, mert, hogy ő tartott már ilyen témára előadást, hogy a leendő elsősök szüleinek tartson egy ilyen előadást és hát ez segítene, hogy meggyőzzük őket talán.

- ... meg kellene őrizni a szocializmusban kivívott oktatási jogainkat.

Motivation and differentiated ability development

LESTYÁN ERZSÉBET

Szent István University, Faculty of Pedagogy Institute of Education and
Social Sciences

Abstract

A nevelés–oktatás egyik kiemelkedő feladata a tanulók megfelelő motiválása. A szerző bemutatja a tanulási motiváció terén végzett vizsgálatait, melyek egy nagyobb ívű, a differenciált oktatásnak a tanulási sajátosságokra gyakorolt hatását tanulmányozó kutatás elemei. Kísérleti és kontrollcsoport alkalmazásával követi nyomon a differenciált fejlesztés hatását több éven keresztül. Kutatási eredményei közvetlenül alkalmazhatók a pedagógiai gyakorlatban. Jelen tanulmány e kutatássorozat egyik összetevőjére, a tanulási motivációra koncentrál.

Introduction

Learners are mainly different from each other regarding intellectual ability, performance, motivation, creativity and other characteristic features. Thus the question arises how we can promote our students' individual ability development. During my research I considered learning motivation as one of the main important indicators to get to know the students. It is an important task for the teacher to get to know the students in view of learning abilities, learning orientation and motivation. It is often heard that the teachers teach with all their words and gestures, if this look and gesture is a positive pattern for the students and they start to be interested in the given subject or education material then learning might be also successful. The solution may be to develop the students' appropriate motivation, which meets the aims of their education and motivates the children. We distinguish two types of motivation: intrinsic (internal) and extrinsic (external) motivation, our aim is that external motivation will be internalized. The quality of the learning activity is influenced by the learner's motivation, his or her established cognitive strategy and the learning environment. (Réthyné, 2003)

Kozéki Béla distinguishes three types of motivation dimensions. The first one is the affective (emotional) dimension; this is the dimension of identification from the motivating effects. The teacher can be seen as a positive model for the learner and the child feels that the teacher likes and helps him/her. We should mention the positive relation to peers, which helps effective learning. Unfortunately, this may be a negative sign, which indicates aggression and confrontation. The second dimension is the cognitive (mental) dimension. From the point of view of teaching and education, it indicates the efforts of co-operation and the teaching of separateness. It can be manifested from a positive and a negative side. The positive side indicates

open-mindedness, honesty, self-expression in the learner's personality, the negative side indicates inhibitedness, the tendency of permanent avoidance. The third dimension is the effective (behavioural, volitional) dimension. This expresses the effectiveness of education. In this dimension the teacher's role is to have what the learners acquired in the first and saw in the second dimensions observed for the good of the children. In this system, the teacher has an important role in point of consistent, exemplary behaviour and attitude (Kozéki, 1990). During my research I paid particular attention on motivating factors, the intention, which makes somebody do the activity and ends when the aim is achieved. The level of demand that we expect from ourselves and the third is the stimulus as motivating factor. The purpose of education is to endear learning. In order to do this, I paid particular attention to endear learning and raise interest. Learning performance and motivation are interacted to each other. I also took note of the following tasks because of the individual characteristics:

Stimulus by the curriculum

- the variety of tasks
- creating situations to solve
- the application of several kinds of work

Moral stimulus

- the development of duty, responsibility, separateness
- to encourage initiatives

Emotional stimulus

- democratic atmosphere, tone
- to ensure experiences

Creating state of mind ready for learning

- Interest for curriculum
- Formulation of learning objectives

The ones previously described and almost all educational studies today draw attention to the role of differential development but the proper studies on the effect of differential development are kept waiting. The present study demonstrates one segment of those research sequences with which we want to assess to effect of differentiated education on learning motivation.

My research in differential development

The aim of this research is to follow the upper school students' leaning characteristics from fifth grade to eight grade, examine the changes of leaning characteristics and make a comparison between the performance of the students learning in differentiated education and the performance of the students participating in control group.

Both the pilot group and the control group consist of 150 children. The schools can be found in different parts of the country. (Figure 1)

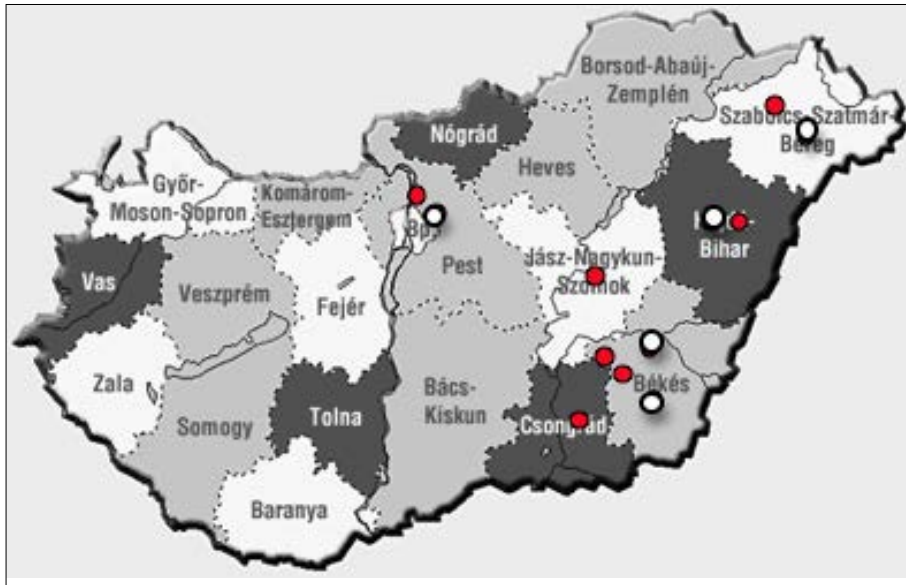


Figure 1. Sample location

Procedure

Questionnaires:

- Kozéki - Entwistle's leaning orientation questionnaire
- Kozéki - Entwistle's leaning motivation questionnaire
- Szitó's learning style questionnaire
- Raven's test
- Test for assessing intellectual abilities

Observation:

The learner groups for differential development were formed by observing and analyzing students' classroom activities, who were involved in the research.

Interview:

Interviews with the teachers, who were involved in the research, considerably helped the drawing up of the development program and the students' tasks. Parents were informed on parents' meetings and individual consulting hours. In the study the motivational test results are presented.

The results of measuring motivation

I used Kozéki - Entwistle's learning motivation questionnaire as a survey. Questionnaires were filled out in groups. The framework of the questionnaire:

- Following dimension.
- Inquiring dimension.
- Performing dimension

The results of the questionnaire were processed in SPSS statistical system. In this study I would like to present the results of the motivation questionnaire since the motivation of students refers to the relationship between the students and their leaning, whose knowledge can promote the teacher's job.

Table 1. The motivation scores in the pilot and control groups in 2006

Motives	Pilot group			Control group			average difference	t-value	szign.
	N	average	dispersion	N	average	dispersion			
Emotional Warmth	150	25,58	4,18	150	25,91	3,68	0,33	-0,731	0,466
Identification	150	23,88	4,16	150	24,53	4,00	0,65	-1,406	0,161
Affiliation	150	23,82	4,82	150	25,07	4,03	1,25	-2,453	0,015
Independence	150	22,72	4,11	150	23,17	3,88	0,45	0,924	0,324
Competence	150	23,45	4,07	150	24,10	4,05	0,65	-1,400	0,161
Interest	150	22,3	4,6	150	22,85	4,33	0,55	-1,071	0,285
Conscience	150	24,7	4,68	150	25,15	3,96	0,45	-0,907	0,365
Need for order	150	23,84	4,42	150	23,99	3,89	0,15	-0,330	0,741
Responsibility	150	23,31	4,34	150	23,95	4,08	0,64	-1,330	0,184
Feeling of Pressure	150	14,99	5,78	150	15,91	6,60	0,92	-1,305	0,193

Table 2. The scores of motive groups in the pilot and control groups in 2006

Motive groups	Pilot group			Control group			average difference	t-value	szign
	N	average	dispersion	N	average	dispersion			
Following	150	73,28	11,06	150	75,51	8,47	2,23	-1,976	0,049
Inquiring	150	68,47	10,48	150	70,11	9,18	1,64	-1,461	0,145
Performing	150	71,84	11,38	150	73,09	9,46	1,25	-1,042	0,298

The pilot (developmental) and the control groups' input scores can be seen in Table 1 and Table 2 (2006). In the case of motives the pilot and control groups have similar averages (following, inquiring and performing motive groups). In the case of the following 2,23 (pilot group's average 73,28 ; control group's average 75,51) , in the case of the inquiring 1,64 (pilot group's average: 68,47; control group's average 70,11), in the case of the performing 1,25 (pilot group's average 71,84; control group's average 73,09) . There isn't a significant difference ($p > 0,05$) between the two

groups neither in the case of the inquiring nor in the case of the performing group, there is difference in the case of the following motive group ($P \leq 0,05$).

Table 3. The motivation scores in the pilot and control groups in 2008

Motives	Pilot group			Control group			average difference	t-value	szign.
	N	average	dispersion	N	average	dispersion			
Emotional Warmth	150	26,15	3,18	150	25,99	3,50	0,16	0,415	0,679
Identification	150	24,45	3,64	150	24,65	3,84	0,2	-0,471	0,638
Affiliation	150	24,21	4,15	150	25,14	3,92	0,93	-2,016	0,045
Independence	150	22,97	3,78	150	23,30	3,72	0,33	-0,762	0,447
Competence	150	23,86	3,46	150	24,22	3,94	0,36	-0,851	0,396
Interest	150	24,38	2,74	150	23,05	4,06	1,33	3,379	0,001
Conscience	150	25,63	3,22	150	25,35	3,57	0,28	0,730	0,466
Need for order	150	25,10	2,77	150	24,10	3,75	1,00	2,677	0,008
Responsibility	150	26,06	2,84	150	24,09	3,86	1,97	2,543	0,011
Feeling of Pressure	150	14,99	5,78	150	16,07	6,51	1,08	-1,553	0,122

As we see in Table 3 there are bigger differences between averages in the case of Affiliation, Interest, Need for order and Responsibility so there is a difference between the pilot and control groups ($p < 0,05$). In the case of Affiliation, the pilot group's average is: 24,21 the control group's average is 25,14, the difference is 0,93. In the case of Interest, the pilot group's average is 24,38, the control group's average is 23,05, the difference between the averages is 1,33. In the case of Need for order, the pilot group's average is 25,10 the control group's average is 24,10, the difference is 1,00. In the case of Responsibility, the pilot group's average is 26,06, the control group's average is 24,09, the difference between the two is 1,97.

Table 4. The scores of motive groups in the pilot and control groups in 2008

Motive groups	Pilot group			Control group			average difference	t-value	szign.
	N	average	dispersion	N	average	dispersion			
Following	150	74,81	8,75	150	75,78	8,16	0,97	-1,005	0,316
Inquiring	150	71,21	7,81	150	70,57	8,67	0,64	0,683	0,495
Performing	150	75,79	6,80	150	73,53	8,82	2,26	2,530	0,012

In Table 4 the results of the motive groups can be found in 2008. The averages changed. In the case of Performing group, the difference between the averages is 2,26 (the pilot group's average: 75,79, the control group's average: 73,53), significant difference can be observed between the two groups $p = 0,012$ ($p < 0,05$).

Table 5. The motivation scores of the pilot group in 2006 and 2008

Motives	Pilot group 2006.			Pilot group 2008.			average difference	t-value	szign.
	N	average	dispersion	N	average	dispersion			
Emotional Warmth	150	25,58	4,18	150	26,15	3,18	0,57	-4,360	,000
Identification	150	23,88	4,16	150	24,45	3,64	0,57	-5,532	,000
Affiliation	150	23,82	4,82	150	24,21	4,15	0,39	-3,363	,001
Independence	150	22,72	4,11	150	22,97	3,78	0,25	-2,753	,007
Competence	150	23,45	4,07	150	23,86	3,46	0,41	-3,376	,001
Interest	150	22,3	4,6	150	24,38	2,74	2,08	-8,708	,000
Conscience	150	24,7	4,68	150	25,63	3,22	0,93	-4,684	,000
Need for order	150	23,84	4,42	150	25,10	2,77	1,26	-5,861	,000
Responsibility	150	23,31	4,34	150	26,06	2,84	2,75	-7,900	,000
Need for Pressure	150	14,99	5,78	150	14,99	5,78	0	0	0

Table 6. The scores of the motive groups in the pilot group in 2006 and 2008

Motive groups	Pilot group 2006.			Pilot group 2008.			average difference	t-value	szign.
	N	average	dispersion	N	average	dispersion			
Following	150	73,28	11,06	150	74,81	8,75	1,53	-6,019	,000
Inquiring	150	68,47	10,48	150	71,21	7,81	2,74	-8,327	,000
Performing	150	71,84	11,38	150	75,79	6,80	3,95	-7,655	,000

Table 7. The motivation scores of the control group in 2006 and 2008

Motives	Control group 2006.			Control group 2008.			average difference	t-value	szign.
	N	average	dispersion	N	average	dispersion			
Emotional Warmth	150	25,91	3,68	150	25,99	3,50	0,08	-1,835	,069
Identification	150	24,53	4,00	150	24,65	3,84	0,12	-2,326	,021
Affiliation	150	25,07	4,03	150	25,14	3,92	0,07	-2,142	,034
Independence	150	23,17	3,88	150	23,30	3,72	0,13	-2,838	,005
Competence	150	24,10	4,05	150	24,22	3,94	0,12	-2,541	,012
Interest	150	22,85	4,33	150	23,05	4,06	0,20	-2,965	,004
Conscience	150	25,15	3,96	150	25,35	3,57	0,20	-3,052	,003
Need for Order	150	23,99	3,89	150	24,10	3,75	0,11	-2,723	,007
Responsibility	150	23,95	4,08	150	24,09	3,86	0,14	-2,901	,004
Need for Pressure	150	15,91	6,60	150	16,07	6,51	0,16	-2,559	,012

Table 8. The scores of the motive groups in the control group in 2006 and 2008

Motive groups	Control group 2006.			Control group 2008.			average difference	t-value	szign.
	N	average	dispersion	N	average	dispersion			
Following	150	75,51	8,47	150	75,78	8,16	0,27	-3,615	,000
Inquiring	150	70,11	9,18	150	70,57	8,67	0,46	-4,373	,000
Performing	150	73,09	9,46	150	73,53	8,82	0,44	-4,471	,000

It follows from the foregoing that if we compare the 2006th year with the 2008th year there was a significant change in 3 important motive groups (Following, Inquiring and Performing) in the pilot group. In the Following dimension the averages increased by 1, 53 in the 2006th year (73, 28) compared to the average of the 2008th year (74, 81). In the case of the Inquiring dimension the average increased from 68, 47 (2006th year) to 71, 21 (2008th year), this means 2, 74 increase. In the case of the Performing dimension the average increased from 71, 84 (2006th year) to 75, 79 (2008th year), so the increase is 3, 95. In the control group compared to the pilot group there was no similar significant change in these three dimensions.

In the Following dimension the average increased by 0, 27 from the 2006th year (75, 51) to the 2008th year (75, 78).

In the Inquiring dimension the average increased by 0, 46 (70, 11 in 2006; 70, 57 in 2008). In the Performing dimension the average was 73, 09 in 2006 while it was 73, 53 in 2008, it shows 0, 44 increase.

According to my assumption, if we keep up motivation on high level it promotes a more efficient and effective learning.

Summary

There is a big difference between the students regarding in what extent they take part in the teaching-learning process. Beside the different individual abilities I also observed differences in motivation. Motivation is surpassingly important in the learning process by helping the development of cognitive activities and thinking functions, and obtaining information. Learning and ability development cannot be so successful if students do not have the appropriate relationship to learning. The teacher's personality, his/her methods of getting to know children and his/her differentiated techniques assist the students to perform according to their abilities. Motivation should encourage the learner to want to make efforts in order to learn the curriculum in accordance with his/her abilities.

As I described in my study and my previous research results support that the knowledge of motivation promotes the development of students with different abilities.

I believe that the thoughts described here will help to shed a light upon the importance of this topic and I hope I aroused every teacher's interest.

BIBLIOGRAPHY

- László Balogh – Emese Vitális (1996): *The psychology of the development of learning methods*. In: László Balogh and László Tóth (eds.): *Psychology in teacher training*. Kossuth Lajos University The publication of the Department of Educational Psychology, Debrecen. ISBN 963-472-130-3
- Deese, J. – Deese, E. K. (1992): *How do I learn?* Panem Ltd., Budapest. ISBN: 963-7628-18-5
- Heacox, Diane (2006): *Differentiation in teaching and learning*. For Free Schools Foundation, Budapest. ISBN: 963-0614-57-x
- Béla Kozéki (1975): *Motivating and motivation*. The current issues of pedagogy in our country. Textbook Publisher, Budapest
- Lénárd Ferenc (1987): *Problem-solving thinking*. Akadémiai Press, Budapest. ISBN: 963-05-4565-9
- Endréné Réthy (2003): *Motivation, learning and teaching*. Why should we learn well or badly? National Schoolbook Publisher, Budapest
- László Tóth (2000): *Psychology in teaching*. Pedellus Textbook Publisher, Debrecen. ISBN: 963-9224-57-x
- László Tóth (2004): *Psychological test methods for getting to know the students*. Pedellus Textbook Publisher, Debrecen. ISBN: 963-9396-58-3

Die Sprachwahlstrategien der Ungarn in Transkarpathien in zweisprachiger sprachlicher Art

ANITA MÁRKU

Hodinka Antal Forschungsinstitut und Pannon Universität,
prachwissenschaftliche Doktorschule

Abstract

Kárpátaljai magyarok nyelv választási stratégiái kétnyelvű nyelvi módban

Mielőtt egy kétnyelvű beszélő megszólal, választania kell: melyik nyelven és milyen nyelvvaltozatot használva fordul beszélgetőtársához. Miután meghozta döntését, még mindig választhat: használ-e a választott nyelven belül a másik nyelvből származó elemeket beszédében, vagy sem. Természetesen ezek a döntések rendszerint nem tudatosan, nem előre megfontolt szándékkal születnek: a beszélő az adott helyzethez (beszélgetőtársához, a témához, a helyszínhez, az időhöz stb.), valamint saját közlési és kommunikációs céljaihoz igazítja nyelvhasználatát. Ahhoz tehát, hogy egy kétnyelvű beszélő sikeres legyen a kommunikációban, érvényes történeteket kell létrehoznia: olyan nyelvi produktumot, amely az adott térben és időben, az adott közösségi normák szerint hatásos, eléri a célját. S kétnyelvű körülmények között, kétnyelvű nyelvi módban a kommunikációs stratégiák időnként megkívánják, hogy a beszélő a közösségben használatos másik nyelvből kölcsönözzön szavakat, vagy akár egész (tag)mondatokat. Egy mélyinterjúkat és egy kérdőíves felmérés tapasztalatait ötvöző kutatás eredményei alapján mutatjuk be tanulmányunkban a kárpátaljai magyar fiatalok (főiskolások és egyetemisták) nyelv választási stratégiáit szocio- és pszicholingvisztikai aspektusból.

1. Einleitung

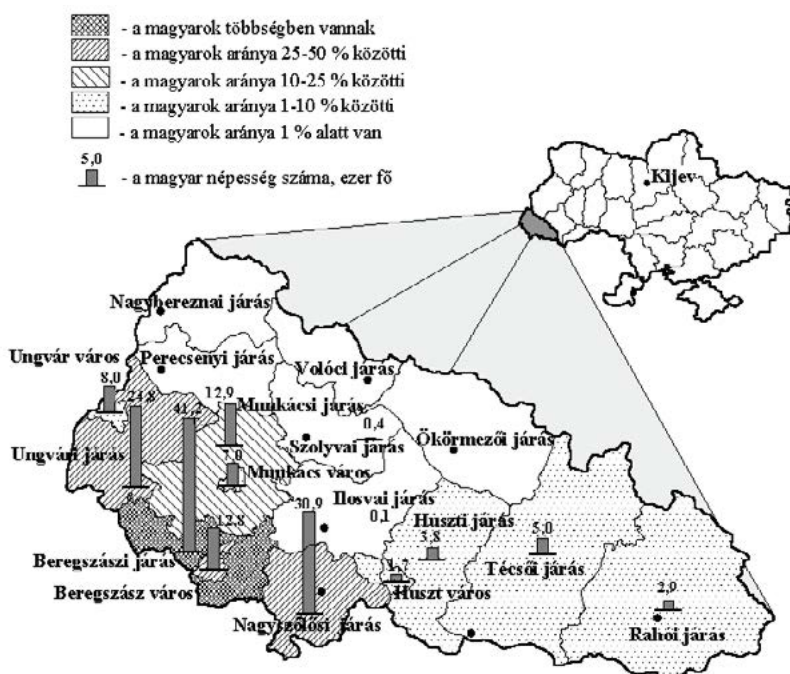
Zahlreiche Konventionen und Vorschriften regeln die Sprachwahl eines Individuums. Die Einsprachigen können unter den in ihrem verbalen Repertoire aufzufindenden Sprachvarianten einen der Situation am meisten entsprechenden Dialekt oder eine angemessene Stilvariante wählen, die Zwei- oder Mehrsprachigen aber können unter den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen eine Wahl treffen.

In Transkarpathien leben laut den Angaben des Zensus im Jahre 2001 mehr als 100 Nationalitäten und Kulturen nebeneinander, sie üben aufeinander auch sprachlich einen Einfluss aus. In der Ukraine ist die Anzahl der Menschen ungarischer Nationalität 1566 Tausend. Dieser Anteil beträgt 03 Prozenten der Gesamtbevölkerung. 96.7 Prozenten der Ungarn in der Ukraine leben in Transkarpathien. Das bedeutet in dieser Region, dass die 151.5 Tausend Ungarn die 12.1 Prozenten der Bevölkerung der Region betragen. (vgl. Molnár-Molnár, 2005, S. 28)

In den Alltags (zwei-, bzw. dreisprachiger Umgebung: ungarisch, ukrainisch, russisch) soll die Mehrheit der Ungarn in der Ukraine zur wirksamen Kommunikation neben L1 (das heißt entweder die zuerst erlernte Sprache, oder die Muttersprache, oder die am besten gesprochene Sprache. In diesem Fall verstehe ich darunter die

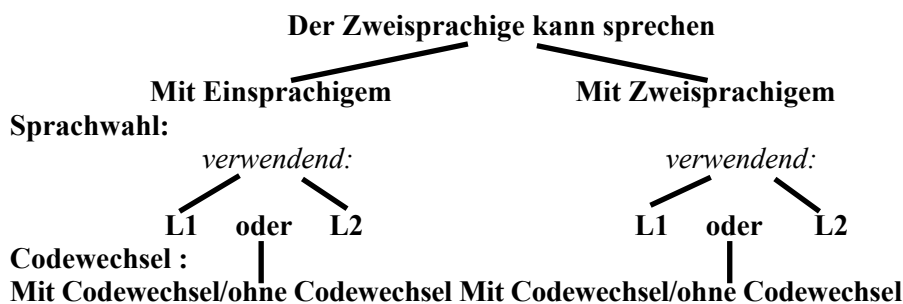
Muttersprache) noch eine andere Sprache/Sprachvariante benutzen, und man soll sogar innerhalb einer Redesituation Sprache/Kode wechseln. Das hängt natürlich auch davon ab, ob die Gesprächssituation in ein- oder zweisprachiger sprachlicher Art stattfindet. Die einsprachige sprachliche Art bedeutet, dass von den Gesprächsteilnehmern mindestens der eine einsprachig ist (oder sie können bilingual sein, aber ihnen steht nur eine gemeinsame Sprache zur Verfügung während der Kommunikation), also es besteht keine Möglichkeit, unter den Sprachen zu wählen, und die zufälligen Codwechseln können die erfolgreiche Kommunikation gefährlichen. In zweisprachiger sprachlicher Art sind alle Teilnehmer in mindestens zwei Sprachen kompetent (vgl. Grosjean 1998).

In der zweisprachigen sprachlichen Art sind beide Sprachen in dem mentalen Lexikon leicht zu aktivieren, es gibt doch keine Hemmung, die Gesprächspartner verstehen gegenseitig ihre Sprachen. Ganz anders ist die Situation bei der einsprachigen sprachlichen Art, wenn der Sprecher seine Sprachverwendung unter bewusstem Kontroll halten muss, um den Gesprächspartner nicht zu beleidigen, dass eine solche Sprache verwendet wird, die der Partner nicht beherrscht (Navracsics, 2007: 16).



1. Karte. Die demografische Lage der Ungarn in der Ukraine
(Molnár-Molnár 2005)

Laut Grosjean kann also der bilinguale Sprecher mehrere Sprachwahlstrategien verwenden, es hängt davon ab, ob das Gespräch in einsprachiger oder zweisprachiger sprachlicher Art geschieht. Die Möglichkeiten der Sprachwahl werden auf der ersten Abbildung zusammengefasst.



1. Abb. Sprachwahl und Codewechsel

(aufgrund der Abbildung von Grosjean, 1982: 129, in ungarischer Sprache
zitiert von Borbély 2001: 122 6.2.1.)

Die Sprachwahl beeinflussen daneben außer der Redeweise noch viele andere Faktoren. Diese Faktoren fasste ich aufgrund bekannten, die Zweisprachigkeit betreffenden Forschungen zusammen (vgl. Grosjean 1982: 136. Borbély 2001: 118):

- die Gesprächsteilnehmer (Sprachkunde, sprachlicher Vorzug/ sprachliche Bevorzugung, gesellschaftlicher-wirtschaftlicher Status, Alter, Geschlecht, Beruf, Schulung, ethnische Zugehörigkeit, die Vorgeschichte der Sprechakte des Sprechers, Qualität der Beziehungen, Vertraulichkeit, Wirkungsgrad der Beziehung, Gefühle/Attitüde zur Sprachen, äußere Wirkungen);
- die Situation (Ort/Umgebung, Anwesenheit Einsprachiger/n, Mass der formalen Beziehung, Grad der Vertraulichkeit);
- der Inhalt des Gesprächs (Thema, Typ des Wortschatzes);
- die Funktion des Gesprächs als soziale Interaktion (die Erhöhung des gesellschaftlichen Status, gesellschaftliche Unterschiede, Ausschließung jemandes, Auftrag oder Befehl) usw.

2. Die Forschungsmethode

Ich habe meine Untersuchung mit Hilfe von Fragebogen im September 2006 im Kreise von 116 Studenten ungarischer Nationalität (Selbstbekenntnis) in zwei Instituten, an der Uzhgoroder Nationalen Universität (Uzhgorod) und an der Ungarischen Hochschule von Transkarpathien namens Ferenc Rákóczi des Zweiten (Beregsas) durchgeführt.

Das Ziel der Forschung war, um zu untersuchen, wie die Sprachwahlstrategien in dem alltäglichen Sprachgebrauch, also in der Praxis funktionieren. Es wurde die Antwort auf den Fragenkreis gesucht, welche Faktoren außer der Sprachkenntnis die Sprachwahl des Individuums in einer Situation beeinflussen.

Die Datenvermittler wurden mit der „der Freund meines Freundes“-Methode (Milroy, 1980) ausgewählt, denn ich war nicht imstande die gesamten Studenten in einem ganzen Studienjahr oder auf einem Fach zu fragen.

Meine Wahl hat auf diese zwei Institute gefallen, weil die Uzhgoroder Nationale Universität tiefe Wurzeln hat, und vom Staat unterstützt wird, wo außer der Fakultät der ungarischen Sprache und Literatur, auf der in ungarischer Sprache

unterrichtet wird, auch auf anderen Fächern, wo die Unterrichtssprache das Ukrainische ist, ist die Zahl der Studenten ungarischer Nationalität bedeutend hoch.

Die Ungarische Hochschule von Transkarpathien ist das erste akkreditierte Institut im Karpathen-Becken und Transkarpathien, die von Stiftungen unterstützt wird, und wo die Unterrichtssprache das Ungarische ist. Zur Zeit studieren hier mehr als Tausend ungarnsprachige Studenten.

Während der Untersuchung wurden 116 Studenten befragt, von den Befragten sind 74 Frauen (64 %) und 42 Männer (36%). Die meisten sind in dem Beregsaser Bezirk zwischen 1986-1988 geboren. 106 Studenten (91%) haben sich als Ungarn bekannt, 8 Studenten (7%) für Ukrainer und eine Person hat gesagt, dass sie Doppelidentität hat, er ist sowohl Ungar als auch Ukrainer. 23 Befragten studieren an der Universität in Uzhgorod, 93 sind Studenten der Hochschule in Beregsas (vgl. Márku 2008: 27-30).



1. Bild. Das Hauptgebäude der Ungarischer Hochschule von Transkarpathien

3. Die Teilnehmer des Gesprächs (ihr Sprachwissen, ihre sprachlichen Attitüde, das Prestige der Sprachen)

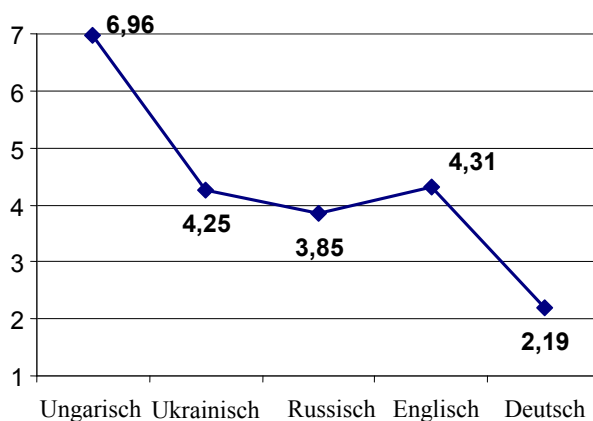
3.1. Sprachwissen, Grad der Sprachkenntnis

Zahlreichen Forschungen gemäß bestimmen die Sprachwahl erstrangig die Teilnehmer des Gesprächs und die Sprachkenntnis der Partner (Rubin 1968, Gal

1979, Borbély 2001: 120, Grosjean 1982). Bei der Planung der Forschung habe ich die Ergebnisse einer früheren Untersuchung¹ in Betracht gezogen und auf Grund dessen habe ich angenommen, dass **1. Für die Datenvermittler charakteristisch ist, dass sie neben dem Ungarischen auch eine andere Sprache beherrschen, also in ihrem verbalen Repertoire ist nicht nur eine Sprache (und ihre Varianten) aufzufinden.**

Bei der Kontrolle der Hypothese verwende ich die Ergebnisse der Forschung unter den Studenten. Während der Untersuchung wurden die Befragten aufgefordert, ihre Sprachkenntnis bezüglich des Ungarischen, Ukrainischen, Russischen und anderer Fremdsprachen auf einer sieben gradigen Skala zu bewerten (1= überhaupt nicht; 7= als die Muttersprache). Aus dem Ergebnis wurde Durchschnitt ermittelt.

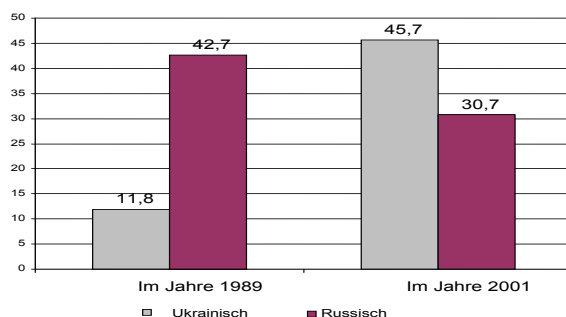
Von den 116 Befragten bekannten 113 Studenten das Ungarische, 3 Studenten das Ukrainische als ihre Muttersprache.



2. Abb. Auf welchem Niveau werden die untenstehenden Sprachen gesprochen?
(N=116, Durchschnitt)

Aus den Ergebnissen ist ersichtlich, dass fast alle auf muttersprachlichem Niveau das Ungarische sprechen. Die Sprachkenntnisse der Jugendlichen sind bezüglich des Ukrainischen ziemlich schwach, im Durchschnitt verwenden sie kaum einige Wörter, zwar verstehen sie die Staatssprache. Ihre russische Sprachkenntnis ist noch niedriger. Die Unterschiede sind damit zu erklären, dass der 27. Gesetzartikel des 1989 geschaffenen Sprachgesetzes (Das Gesetz der Ukrainischen Sowjetischen Republik über die innerhalb der Ukrainischen Sowjetischen Bundesrepublik verwendeten Sprachen) aussagt, dass „In den allgemeinbildenden Schulen der Ukrainischen Sowjetischen Bundesrepublik der Unterricht der ukrainischen und russischen Sprache obligatorisch ist“. So wurde das Ukrainische als Unterrichtsfach in allen Schulen der Ukraine, so auch in Transkarpathien eingeführt (vgl. Beregszászi-Csernicskó-Orosz, 2001: 85-86). Seit 1991 ist aber nicht obligatorisch, das Russische zu lehren/lernen. Die schwachen russischen Sprachkenntnisse der Studenten sind also damit zu erklären, dass die befragte Altersklasse das Russische nicht mehr als vorgeschriebenes Unterrichtsfach gelernt hat, und sie kann sich es nur von ihrer Umgebung aneignen (vgl. Márku 2008: 45).

¹ Rétegződés 2003, vgl. Beregszászi-Csernicskó 2006.



3. Abb. Die Sprachkenntnisse der Ungarn in Transkarpathien in dem letzten Jahrzehnt vor dem Systemwechsel und im ersten Jahrzehnt nach der Unabhängigkeit der Ukraine (im %)

Das Aneignen der ukrainischen Sprache bedeutet für die Angehörigen der Minderheit einen wichtigen gesellschaftlichen Mobilitätsfaktor, der ukrainische Staat schafft aber nicht einmal die elementaren Bedingungen für den wirksamen Unterricht der Staatssprache: es gibt keine Lehrbücher, Wörterbücher, Fachleute, keine für die Minderheiten ausgearbeiteten Methoden (vgl. Beregszászi-Csernicskó-Orosz, 2001: 86-90; Orosz, 2005: 99, 128).² Der Unterricht des Ukrainischen ist zwar schon in der ersten Klasse obligatorisch, man kann aber nicht einmal nach elf/zwölf³ Schuljahren die Staatssprache auf hohem Niveau erlernen. Bemerkenswert ist, dass die Studenten ihre englischen Sprachkenntnisse höher beschätzen als ihre ukrainischen. (s. 2. Abb.) Gleichzeitig muss erwähnt werden, dass unter den Befragten viele Studenten auf der Fakultät englischer Sprache und Literatur studieren. Aus dieser Hinsicht ist aber dieser Betrag nicht so groß, als zu erwarten wäre.

Auf dem niedrigsten Niveau sprechen die Datenvermittler das Deutsche, gleichzeitig ist aber auch diese Angabe trügerisch, denn auch diejenigen haben die Antwortmöglichkeit „überhaupt nicht“ angekreuzt, die in der Schule die deutsche Sprache überhaupt nicht lernten, also auf Grund diesem Ergebnis kann nicht auf den Wirkungsgrad des Deutschunterrichts in den Schulen geschlossen werden (vgl. Márku 2008: 48-49).

Das niedrige Niveau der Fremdsprachkenntnisse kann damit erklärt werden, dass sich der Fremdsprachunterricht in den ungarischen Schulen in Transkarpathien auf methodisch verfehlten Grundlagen beruht, er geschieht mit der Negligierung der Muttersprache der Schüler, und das zeigt sich auch an dem Erfolg (Beregszászi, 2004a: 12). Dazu trug auch der jahrelang bestehende Mangel an beruflich qualifizierten Pädagogen und den zweisprachigen, also ungarisch-englischen Lehrbüchern bei.

Damit die ungarische Minderheit in Transkarpathien eine reale Chance hat, sich in den europäischen Kreislauf einzuschalten, ist eine solche sprachliche Basis

² Az ukrán nyelv oktatásának problémáiról a kárpátaljai magyar iskolákban lásd Beregszászi-Csernicskó, 2004: 97–108, 2005; Csernicskó, 1998a: 164–170, 1998b, 1998c, 1999a, 1999b, 2001, 2004, Koljadzin, 2003, Milován, 2002.

³ Das ukrainische Schulsystem übergang im Jahre 2000 auf den zwölfjährigen Unterricht. Das heißt: diejenigen, die die Schule im Schuljahr 2000/2001 begonnen haben, nehmen schon in zwölfjähriger Ausbildung teil.

unerlässlich, die auf die Erhaltung der Muttersprache beruht, und darauf baut sich die Kenntnis der Staatssprache und einer bedeutenden Weltsprache (Beregszászi, 2004a: 16). Dieses Modell ist nicht neu. „Für diejenigen, die die offizielle Sprache des Staates als Muttersprache nicht beherrschen, ist ein dreifacher Vorschlag zu unterbreiten: a) die entsprechende muttersprachliche Erziehung; b) das erfolgreiche Erlernen der „offiziellen“ Sprache als eine Zweitsprache; c) beziehungsweise ein speziell für sie ausgestaltetes Unterrichtssystem der Fremdsprache“- fasste György Szépe schon 1984 ab (1984: 319).

Ich habe weiterhin angenommen, dass **2. Die Eltern nicht ungarischer Nationalität, die bisherigen Studien, der Wohnort auf die (ukrainischen) Sprachkenntnisse, auf den Grad der Sprachkunde eine Wirkung haben.**

Um meine Hypothese zu kontrollieren, habe ich die ungarischen und fremdsprachlichen Kenntnisse der Befragten mit der Nationalität der Eltern, mit dem Siedlungstyp (die Ungarn sind in Mehrheit/die Ungarn sind in Minderheit), eventuell damit verglichen, in welcher Sprache die bisherigen Studien durchgeführt worden sind. Daraus wurde Durchschnitt berechnet. Der Vergleich der erwähnten Veränderlichen zeigte nur mit der ukrainischen Sprache eine Korellation, mit dem Russischen und einer Fremdsprache aber bestand keine Korellation.

Die Annahme scheint laut den Ergebnissen bezüglich der ukrainischen Sprachkenntnisse sich bestätigen: die Studenten, deren Mutter und/oder Vater nicht ungarischer Nationalität sind, sprechen das Ukrainische besser (auf der sieben gradigen Skala auf dem 5,2 Grad), als diejenigen, deren Eltern Ungarn sind (durchschnittlich 4,0). Das ist selbstverständlich, denn die Kinder treffen sich in einer gemischten Familie während der familiären Sozialisation mit der Zweitsprache, und sie eignen sich sogar diese gewissermaßen an. Die sprachliche Umgebung, der Siedlungstyp wirken ebenfalls auf die Sprachkenntnisse: durchschnittlich auf höherem Niveau sprechen diejenigen die Mehrheitssprache, die in einer minderheitlichen ungarischen Siedlung leben (4,9), während in den Siedlungen, in denen die Ungarn eine Mehrheit bilden, die Befragten nach ihrem Selbstbekenntnis nicht so gut Ukrainisch (Durchschnitt 4,1) sprechen, weil die Sprache der alltäglichen Kommunikation das Ungarische ist (vgl. Márku 2008: 48-49).

Von den Befragten lernten 105 Studenten bisher in ungarischer Sprache, 11 Studenten aber (auch) in ukrainischer Sprache. Nach ihrem Selbstbekenntnis sprechen die Datenvermittler, die ukrainischen oder gemischtsprachigen Schulen besuchten, *sehr gut* (Durchschnitt 5,8) Ukrainisch, wobei die ungarische Schulen absolvierten Studenten (4,1) bloß *kaum einige Wörter* beherrschen.

Die Ergebnisse betrachtend kann festgestellt werden, dass die befragten Studenten wegen der miderwertigen Beherrschung der Zweitsprache bei der Wahl der Gesprächssprache auf ein Hindernis stoßen können, es kann ja oft vorkommen, dass sie sich in der (mehrheitlichen) Sprache nicht äußern oder eine dauerhafte Interaktion aufrechterhalten können, wie es nötig oder erwünscht wäre. Die minderheitliche Unterrichtspolitik der Ukraine, beziehungsweise die verfehlten Methoden des Unterrichts der ukrainischen Sprache (das Ukrainische wird nicht als Fremdsprache, sondern als Zweitsprache gelehrt, es gibt keine für die minderheitlichen Schulen ausgearbeiteten Lehrpläne, Lehrbücher, beruflich qualifizierten Lehrer) befördern nicht, sogar behindern die Chancen der minderheitlichen ungarischen Jugendlichen, nicht

nur in der Karriere, sondern auch in der alltäglichen Kommunikation zur Geltung zu kommen.

Die kommunikative Kompetenz (die Kenntnis der in einer Situation angemessenen Sprachverwendung) beinhaltet nicht nur die Kenntnis der sprachlichen Code, eventuell der abstrakten Regeln, sondern bedeutet auch das Wissen, das uns dazu fähig macht, die betreffenden sprachlichen Code in einer bestimmten Situation ihr angemessen zu verwenden. Außer der sprachlichen Kompetenz gehört dazu auch ein kulturelles Wissen, aufgrund dessen der Sprecher die sprachlichen Formen verwenden und gesellschaftlich interpretieren kann. (vgl. Bartha, 1999: 87-88).

Die oben dargestellten Ergebnisse in Betracht ziehend taucht die Frage auf, wie der niedrige Grad der Sprachkenntnis oder der Mangel daran die kommunikative Kompetenz der Jugendlichen wohl beeinflussen: ob sie ungeachtet dessen, dass sie das Ukrainische nicht (gut) sprechen, imstande sind abzuschätzen, wann, mit wem, wo, in welcher Sprache sie sich unterhalten **sollten**, wann, welche Sprache es erwünscht, gesellschaftlich gefordert wäre zu benutzen. Auf diese Frage wird immer zurückgekehrt, wobei die Sprachwahl beeinflussenden Faktoren der Reihe nach untersucht werden.

3.2. Die Attitüde zu den Sprachen, das Prestige der Sprachen

Die Beurteilung der Sprache und ihre Rolle in einer Gemeinde, also ihr Prestige stehen im engen Zusammenhang miteinander, und beeinflussen die Sprachwahl der Sprecher. Laut den bisherigen Nachforschungen verhalten sich die Ungarn in Transkarpathien positiv zu ihrer Sprachvarianten, sie wird hoch geschätzt. Nach der Meinung von 144 Ungarn in Transkarpathien, die im Rahmen einer, sich auf das Ungartum des ganzen Karpathen-Beckens erstreckenden, über die Grenzen in jedem ungarischen Region verrichteten Forschung (RSS Forschung, 1996, Kontra Miklós und seine Mitarbeiter) durch Fragebogen gefragt wurden, sprechen das Ungarische nicht in Ungarn, nicht einmal auf einem der getrennten Gebiete, sondern in Transkarpathien am besten. (vgl. Csernicskó 1998; Csernicskó szerk. 2003: 247–250). Gleichzeitig tragen das Ungarische und das Ukrainische unterschiedliche Werte (vgl. Borbély, 2001: 122).

3. Ich nehme an, dass ein Teil der Datenvermittler negative Attitüde zur Staatssprache zeigt, und das hängt mit dem Erfolg des Sprachaneignens zusammen.

Die sprachliche Attitüde ist der Terminus der Sozial-Psychologie, bzw. der Psycho- und Soziolinguistik. Dieses Fachwort bedeutet die Einstellung des Sprechers zu den verschiedenen Sprachen, Dialekten, Aussprachevariablen und deren Sprechern, weiterhin seine Anpassung an die gesellschaftliche Umgebung. Soziolinguistische und sozialpsychologische Forschungen haben erwiesen, dass die Attitüde, beziehungsweise die sprachlichen Attitüden keiner sprachlichen, sondern gesellschaftlichen Herkunft sind. Sie sind in dem äußerlich beobachtbaren Verhalten vorhanden und nachzuweisen, sie sind keine angeborenen Eigenschaften des Individuums, sondern sie bilden sich während des Lernprozesses aus. Die Attitüden üben einen starken Einfluss auf die sprachlichen Veränderungen und das sprachliche Verhalten aus, denn sie hängen mit dem Identitätszeichen zusammen. Diese Attitüden

können sich von dem Günstigen zur völligen Ablehnung ausbreiten, und können sich in den Urteilen über die „Richtigkeit“, den Wert und die ästhetische Qualität der Sprachvarianten, beziehungsweise in denen über die persönlichen Eigenschaften des Sprechers zum Vorschein kommen. Da diese die sprachlichen Offenbarungen eines nicht-sprachlichen Vorurteils sind, ermöglicht ihr Studieren nicht nur zu sprachlichen Schlussfolgerungen zu kommen, sondern zum Beispiel ethnische Konflikte rechtzeitig zu erkennen, oder auch anzudeuten. (vgl. Csepeli 1997: 224; Trudgill 1997: 58).

Zur Meinungsbildung über die Sprachen kann ebenfalls beitragen, ob der minderheitliche bilinguale Sprecher wegen seines Sprachgebrauchs schon mal mit den Vertretern der Mehrheitsnation in Konflikt geraten ist, ob er schon mal wegen der Verwendung seiner Muttersprache eine nachteilige Unterscheidung erfahren hat. Im weiteren hängt das Vorstellungsbild über den Sprachgebrauch mit dem Werturteil über die Sprecher dieser Sprache zusammen (Gal, 1991: 128).

Die minderheitliche Bilingualität kann als Folge den eingeschüchterten Muttersprachgebrauch haben (vgl. Kiss, 1994: 61–63; Beregszászi, 1998, 2004a; Kontra, 1999). Dieser Begriff bezeichnet ein Verhalten seitens der mehrheitlichen Menschen, durch das der öffentliche Muttersprachgebrauch der minderheitlichen Menschen stigmatisiert wird, und das beeinflusst negativ die Attitüde der Minderheit zur eigenen oder mehrheitlichen Sprachvariente/Sprache, diese können noch weitere negative Folgen haben (vgl. Kiss, 1994: 61).

Die Ergebnisse der im Kreise der Studenten verrichteten Forschung lieferten die Angabe, dass fast die Hälfte, 45 Prozenten der 116 Befragten mit „Ja“ auf die folgende Frage geantwortet haben: *„Wurden Sie schon mal zurechtgewiesen oder aufgefordert, nicht Ungarisch zu sprechen? Wenn ja, erzählen Sie bitte, wie es passiert ist!“*

Aus den offenen Fragen der Datenvermittler wurden Standardantworten ausgebildet (vor der Antwort wird die Nummer des Fragebogens mit arabischen Ziffern angegeben, alle Antworten werden in der 2. Anlage mitgeteilt).

Auf Grund der Meinung von 11 Prozenten der Befragten hat sich herausgestellt, dass die Mehrheitlichen die Unterbrechung des ungarnsprachigen Gesprächs damit erklären, dass sie nicht verstehen, worüber die Ungarn unter sich sprechen, deshalb fühlen sie sich aus der Kommunikation ausgeschlossen. Dieser Argument kommt aber auch in dem Fall vor, wenn völlig fremde Leute wegen des Gebrauchs des Ungarischen Bemerkungen machen. Ein typisches Beispiel ist dafür der Fall eines Befragten, mit dem während der Ausfüllung des Fragebogens ein Gespräch geführt worden war: *„In Uzhgorod haben einige ukrainische Pädagogen gebeten, mit denen ich zusammen an einer Weiterbildung dort teilgenommen habe, dass man sich in der Pause in einer für alle verständlichen Sprache unterhalten sollen.“* (die Code des Interviews in der Datenbasis: 2/Vári/nő) (vgl. Márku 2008: 51-56).



2. Bild. Studenten in Uzhgorod

Eine Interviewstelle beweist es auch (die Interviewstellen, bzw. die belletristischen Zitate werden im weiteren mit arabischen Ziffern in Klammern bezeichnet):

(1) – A bunkó ukránok az *obsiba*, hogy *po násomu, po násomu*. Hogy ukránul mondjam, nem magyarul. [*obsi*= kollégium; *po násomu* = a miénken, azaz ukránul]

– Die blöden Ukrainer sagten im *obsi*, dass *po násomu, po násomu*. Dass ich Ukrainisch sagen soll, nicht im Ungarischen. [*obsi*= Studentenheim; *po násomu* = in unserer Sprache, also im Ukrainischen]

Auf öffentlichen Plätzen, öffentlichen Verkehrsmitteln

85. Busszal utaztam Beregszászba, és a buszon az egyik ismerősömmel beszélgettem magyarul. A közelben állt egy férfi, aki ráncszólt ukránul, hogy ne beszéljessünk, és *trebá hovorété po ukrájinszki* "ukránul kell beszélni]"

85. Ich bin mit dem Bus nach Beregsas gefahren, und wir haben uns mit einem meiner ungarischen Bekannten auf Ungarisch im Bus unterhalten. In der Nähe stand ein Mann, der uns in ukrainischer Sprache zurechtgewiesen hat, nicht mehr zu reden, und *trebá hovorété po ukrájinszki* "man soll Ukrainisch sprechen]"

95. Egyszer hazafele az egyik barátommal megállítottak, hogy cigarettát kérjenek, és magyarul szoltunk vissza. Ezért úgy ráncszóltak, hogy egy hétig kórházba feküdtem.

95. Wir wurden einmal mit meinem Freund abgestoppt, damit jemand uns um Zigarette bittet, und wir haben im Ungarischen geantwortet. Deshalb wurden wir solchermäßen zurechtgewiesen, dass ich eine Woche lang im Krankenhaus lag.

Bemerkenswert ist, dass unsere Befragten meistens auf öffentlichen Plätzen oder auf informellem Schauplatz während Privatgespräche wegen ihres Muttersprachgebrauchs angesprochen worden sind, damit wurden ihre Persönlichkeits- und Redefreiheitsrechte stark verletzt. Sogar grobe und zu Handgreiflichkeiten ausgestattete Warnungen kommen vor.

(2) Vári/nő; (Interviewstelle. Die Antwort auf die Frage *Wurden Sie schon bevorzugt oder benachteiligt, weil Sie ungarischer Nationalität sind?*)

DV: Hm..., ich weiß nicht, zum Beispiel in einer solchen Umgebung, wenn innerhalb einer Klasse die Ukrainer in der Überzahl sind. Auf unserem Jahrgang sind wir zum Beispiel manchmal in einer gemischten Gruppe, und manchmal werden wir hinausgeekelt, weil wir Ungarn sind. In solchen Fällen wäre es besser Ukrainer zu sein, als Ungar.

GA⁴: Was sagen sie dann?

DV: Hm..., sie sagen nichts, nur ...

GA: Was tun sie?

DV: Nein, nun, wie redet *mágyárké*, und *uhorké*, [sie sagt es spöttisch, mit Betonung], dann sagt sie es so [unverständlich]. Also die ukrainischsprachigen Lehrer verachten uns, wenn wir Ungarisch sprechen, und auch die ukrainischen Schulkameraden tun es. Es kommt vor, wenn ich mit den anderen Ungarn spreche, dass sie hinter unserem Rücken einander etwas zuflüßeln, uns auslachen, und sie kennzeichnen uns mit unflätigen Ausdrücken nur darum, weil wir Ungarisch sprechen.“

Die während der vorherigen Forschungen, und der Ausfüllung des Fragebogens fixierten Gespräche bezeugen, dass nicht nur mit den Datenvermittlern, sondern in ihrer engeren und weiteren Umgebung sind solche Fälle passiert.

Es kam zum Beispiel vor, dass ein von uns Befragter von der Theorie „*Cuius regio, eius lingua*“ ausgegangen zurechtgewiesen wurde (12%).

(3) Azt mondták, orosz kenyeret eszünk, oroszul tanuljunk beszélni. Kérek hleb jes? Ruszkij? Hovóri po-ruszkí! (Zelei 2000: 56)

Man sagte, dass wir russisches Brot essen, lernen wir Russisch sprechen. Kérek hleb jes? Ruszkij? Hovóri po-ruszkí! (Zelei, 2000: 56)

22. Ich wurde zurechtgewiesen. Aber ich habe mich nicht unterkriegen lassen. Mehrmals sagt man, dass ich in der Ukraine lebe und Ukrainisch nicht spreche. Und wie ist es möglich? Na, das lässt mich kalt. Es kann etwas Wahrheit an sich haben. Der ukrainische Staat kümmert sich nicht um uns, warum soll denn sein Wesen, seine Sprache pflegen.

In Dienstleistungseinheiten (Geschäft, Markt)

49. In Nagyszőlös wollten wir in einem Laden Kekse kaufen, und wir haben angefangen Ungarisch zu sprechen. Der Verkäufer war empört, dass wir in der Ukraine leben, warum sprechen dann nicht Ukrainisch? Schließlich hat er uns, zwar grob, bedient.

In der Familie, auf informellem Schauplatz.

26. Ja. Mein Vater weist mich immer zurecht, dass in der Ukraine Ukrainisch gesprochen werden soll, denn es ist die Staatssprache.

Auf offiziellem Schauplatz (beim Arzt, an der Grenze, in den Ämtern)

13. Ja, ich wurde schon darauf aufmerksam gemacht, ukrainisch zu sprechen, denn ich lebe in der Ukraine und esse ukrainisches Brot. Das passierte beim Arzt.

⁴ DV=Datenvermittler GA=Geländearbeiter

55 Prozenten der Datenvermittler haben aber keine solchen Beeinträchtigungen erfahren. Das ist mit der gut funktionierenden kommunikativen Kompetenz der Befragten zu erklären, also sie wissen, wann, mit wem, welche Sprache man benutzen soll, und auch ihre Staatssprachkenntnisse ermöglichen das, oder sie benutzen Abweichungsstrategien, zum Beispiel sie vermeiden die solchen Fälle, wo man Ukrainisch sprechen sollte.

74. Noch nicht, denn ich habe immer versuchen, mich anzueignen.

Die untenstehende Interviewstelle stellt auch dar, dass die Sprecher ohne Schwierigkeiten in ihrem sprachlichen Repertoire den unterschiedlichen Kommunikationsschauplätzen entsprechend wählen.

Trotz der Beeinträchtigungsgeschichten ist sich die Mehrheit der Schüler in den ungarischen Mittelschulen darüber im Klaren, dass die Kenntnis des Ukrainischen in unserer Heimat unerlässliche Bedingung für das Fortgehen im Leben ist, deshalb ist es von hohem Prestige. Die Muttersprache hat aber auch ein hohes Prestige, das trägt aber vorläufig noch nicht zur Verschleunigung der Sprachtauschprozesse in der Gemeinschaft bei (vgl. Márku 2008:50-59).

4. Die Interaktionssituation. (Ort, Schauplätze des Sprachgebrauchs, die Anwesenheit eines Dritten oder Einsprachiger, Status, der Intimitätsgrad)

Auf die Sprachwahl wirken neben den Eigenschaften der Gesprächspartner, ihrem sprachlichen Wissen und Werturteilen auch die Situation, in der sich die Interaktion vollzieht. Der Ort und die Zeit (Ervin-Tripp, 1968), die Gesprächspartner, bzw. die Anwesenheit einer dritten Person, eventuell Einsprachiger (Geertz, 1960) können die Sprachwahl in einer Gesprächssituation beeinflussen.

4. 1 Der Ort, der sprachliche Schauplatz

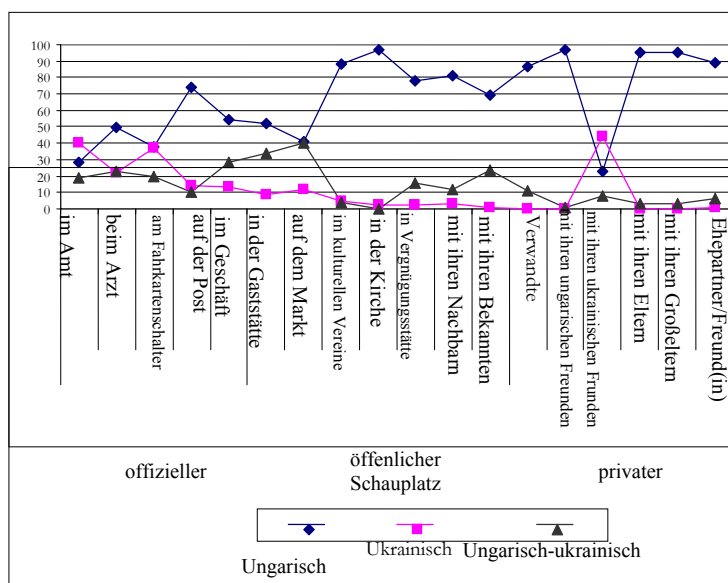
Der Schauplatz des Sprachgebrauchs versucht „aufgrund den typischen Teilnehmern, typischen Themen und den mit denen verbundenen typischen Schauplätzen die Normen der Sprachwahl in einer Sprachgemeinschaft zu modellieren“ (Bartha, 1999: 97). Laut Fishman (1972) sind in jeder Gemeinschaft solche allgemeinen, abstrakten Schauplätze des Sprachgebrauchs aufzufinden, die solche gesellschaftlich-kulturellen Formationen sind, die in institutioneller Form, impliziten Regeln gemäß die charakteristischen Züge je eines Situationstyps fixieren. Diese sind die folgenden: die Teilnehmer, der Ort, das Thema und die zu ihnen gehörende Code (Sprache/Variante). Er listet fünf prototypischen Schauplätze des Sprachgebrauchs auf: Heim, Freundschaft, Kirche, Unterricht, Arbeit (vgl. noch: Borbély, 2001: 116).

István Csernicskó und die Mitarbeiter des Antal Hodinka Instituts haben Ergründungen über die Sprachwahlstrategien der Ungarn in Transkarpathien auf unterschiedlichen Schauplätzen des Sprachgebrauchs durchgeführt. Csernicskó hat gelegentlich einer Untersuchung mit Fragebogen im Jahre 1998 (sogenannte RSS-Untersuchung, 144 Datenvermittler) eine andere Gruppierung verwendend die Sprachwahlgewohnheiten auf drei verschiedenen Schauplätzen des Sprachgebrauchs

untersucht. Auf den öffentlichen Schauplätzen (Kontakte mit Bekannten, Nachbarn, Fernsehen, Geschäfte, Post, Poliklinik, Arbeitsumgebung, usw.) ist der Gebrauchsanteil dreier Sprachen (Ungarisch, Ukrainisch, Russisch) fast identisch. Im offiziellen Bereich verwendet man am wenigsten das Ungarische (vgl. Csernicskó, 1998; Csernicskó (szerk.) 2003: 68–83). Zoltán Karmacs hat auch ähnliche Resultate bekommen, als er nach den Sprachwahlgewohnheiten der Bewohner des Dorfes Tiszaujlak geforscht hat: die Dominanz des Gebrauchs des Ungarischen mindert sich zugunsten des Ukrainischen von den informellen Schauplätzen (Familie, Freunde, Religion, usw.) auf dem Wege zu den formellen Schauplätzen des Sprachgebrauchs stufenweise (vgl. Csernicskó (szerk.), 2003: 74–82).

Bei der Planung meiner Forschung habe ich angenommen, dass auch ich zu ähnlichen Resultaten gelange, wie meine Kollegen, das heißt, auf den Schauplätzen des Sprachgebrauchs **4. mindert sich das Verhältnis des Ungarischen auf dem Wege von den formellen Schauplätzen zur informellen, und vermehrt sich das des Russischen/Ukrainischen; beziehungsweise 5. es besteht unter den Sprachen eine „Arbeitsteilung“: auf einigen Schauplätzen ist das Ungarische, auf anderen das Ukrainische dominant.**

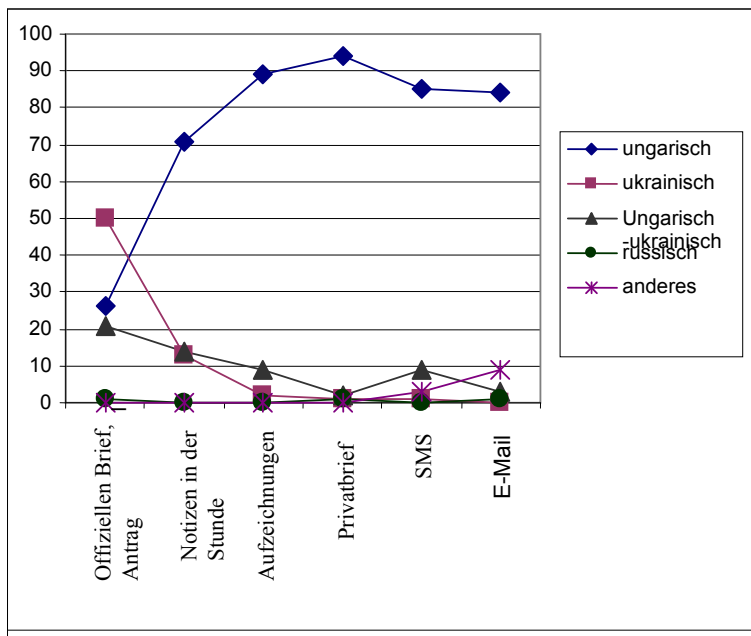
Die 4., 5., 6. Abbildungen stellen das prozentuelle Ergebnis der häufigsten Antworten auf die Frage im Fragebogen (*welche Sprache/Sprachen verwenden Sie auf den verschiedenen Schauplätzen, in den verschiedenen Situationen*) dar. Der Gebrauchsanteil des Russischen und anderer Sprachen war so gering, dass ich nicht für wertig hielt, es auf den Abbildungen anzugeben.



4. Abb. Die Sprache der mündlichen Kommunikation auf den Schauplätzen des Sprachgebrauchs (N= 116, im %)

Der offiziellen Sphäre ordnete ich nicht nur die offizielle Sachbearbeitung, sondern auch solche Institute, Schauplätze zu, wo sich formelle Kommunikation

vollzieht, die von schriftlichen und nicht-schriftlichen Gesetzen (Verfassung, Sprachgesetz), gemeinschaftlichen Normen geregelt wird. Aus den Ergebnissen ist ersichtlich, dass sich meine Hypothese bestätigt hat: in den von mir als offizielle Schauplätze eingestuften Institutionen (im Amt, beim Arzt, am Fahrkartenschalter, auf der Post, usw.) ist der Gebrauchsanteil des Ukrainischen am höchsten. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass auch die ungarische Sprache in den Institutionen gebraucht wird, aber vorherigen Forschungen und meinen eigenen Erfahrungen gemäß beschränkt sich das nur auf den mündlichen Kontakt, obwohl das sprachliche Recht auf die zweisprachige Sacherledigung in der Theorie vom Gesetz ermöglicht wird. (vgl. Beregszászi–Csernicskó, 2004: 23–71).

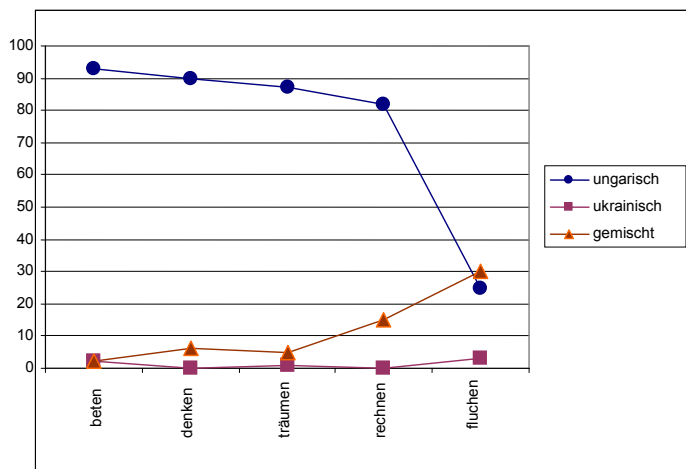


5. **Abb.** Die Sprache der schriftlichen Kommunikation auf den Schauplätzen des Sprachgebrauchs (N= 116, in %)

Auf den 5. Abbildung ist deutlich zu sehen, was die schriftliche Kommunikation anbelangt, dass die Staatssprache meist bei der offiziellen Sacherledigung verwendet wird, die Hälfte der Befragten schreibt offizielle Dokumente nur noch in ukrainischer Sprache, 21 % Prozenten schreiben in zwei Sprachen, im Ungarischen und Ukrainischen. Verhältnismäßig hoch ist der Anteil (26 %) derer, die offizielle Briefe in ungarischer Sprache verfassen. Dieses Ergebnis ist damit zu erklären, dass es um Studenten handelt, die mit offiziellen Dokumenten am häufigsten während der Studiensacherledigung zu tun haben (Einschreibung, Verschiebungsantrag, Ansuchen um die Berechtigung zu einer Nachprüfung, usw.) Alle diesen Sachen können an der Hochschule in Beregsas auf Ungarisch beantragt werden.

Zu den informellen Schauplätzen vorrückend steigt der Gebrauchsanteil des Ungarischen und sinkt der des Ukrainischen. Also der Sprachgebrauch ist gemischt

auf den Schauplätzen, die sich weniger mit dem engeren Privatleben verbunden sind, und auf denen, wo durch Verordnungen nicht geregelt wird, welche Sprache in der gegebenen Situation gebraucht werden kann. Auf den öffentlichen Schauplätzen sind beide Sprachen gebräuchlich. In der Privatsphäre (hierher gehören die familiären Kontakte, die Privatkorrespondenz, beziehungsweise von den so genannten inneren Schauplätzen des Sprachgebrauchs die Rechnung, das Denken und die Rede mit den Tieren) ist ausschließlich das Ungarische gebräuchlich, ausgenommen die Kommunikation mit ukrainischen Freunden, in diesem Fall ist wegen Solidarität der Gebrauch des Ukrainischen häufiger (vgl. Márku 2008: 60-64).



6. Abb. Sprachwahl in der Gedankensphäre (N= 116, in %)

In der Gedankensphäre ist auch die Dominanz des Ungarischen zu beobachten. Fast alle Befragten beten, denken und träumen Ungarisch. 82 Prozent rechnen am häufigsten Ungarisch, aber bei einigen (12 %) kommt es vor, dass sie gemischt, Ungarisch-Ukrainisch-Russisch zählen. 39 Prozent der Befragten fluchen überhaupt nicht, 25 % in ungarischer, 30% in drei Sprachen (ungarisch-ukrainisch-russisch), während weitere 3 Prozent ausschließlich in ukrainischer Sprache fluchen (6. Abb.).

Unter den Sprachen der zweisprachigen Gemeinschaften ist also die Arbeitsteilung zu erweisen: in einigen Situationen, auf einigen Schauplätzen der Kommunikation wird öfter die minderheitliche, in anderen Situationen die mehrheitliche Sprache gebraucht. Es liegt daran, welche in der Situation angebracht ist.

4.2. Der Interaktionspartner, Anwesenheit Einsprachiger

Bei der Umfrage waren wir neugierig darauf, welche Sprache/Sprachen die Jugendlichen gebrauchten, wenn sie sich mit ihren Familienmitgliedern, Freunden ungarischer oder ukrainischer Nationalität unterhalten. Laut meiner 7. *Hypothese kommuniziert man mit den mehrheitlichen Einsprachigen lieber in der mehrheitlichen Sprache.*

Den Ergebnissen entsprechend sprechen die meisten Befragten mit ihren Eltern, Großeltern (95%) und ihren ungarischen Freunden (97%) auf Ungarisch. Je drei Personen sagten aus, dass sie mit ihren Eltern und Großeltern zwei Sprachen, das Ungarische und das Ukrainische benutzen. Nicht mehr als zwei Personen gebrauchen in ihren Familien auch das Russische. Bei der Unterhaltung mit den Verwandten wird auch das Ungarische bevorzugt (87%). 13 Befragte (12%) gebrauchen auch das Ukrainische, Zweie sprechen auch auf Russisch mit ihren Verwandten. Mit ihren Ehepartnern, ihrem Freund oder ihrer Freundin sprechen 101 Studenten auf Ungarisch, sieben Jugendliche gebrauchen ebenfalls das Ukrainische, eine Person spricht nur noch auf Ukrainisch mit ihrem/ihrer Geliebten. Mit den Nachbarn unterhalten sich 94 Befragte nur auf Ungarisch, 14 Jugendliche (12%) auf Ukrainisch, 5 Studenten aber auch auf Russisch. Bei der Unterhaltung mit weitläufigen Bekannten gebrauchen 80 Personen nur das Ungarische, 28 (24%) auch das Ukrainische und 7 dazu auch noch das Russische.

Der Gebrauchsanteil des Ukrainischen ist nur noch während das Gespräch mit Freunden höher (44%), die das Ukrainische/Russische als Muttersprache beherrschen. 26 Personen (22%) bevorzugen auch in solchem Fall das Ungarische. Je neun Befragte sprechen in zwei-drei Sprachen mit ihren ukrainischen/russischen Gesprächspartnern (vgl. oben die 4. Abb.) Gelegentlich der mündlichen Kommunikation stellte sich heraus, dass sich auch diejenigen, die nicht so gut Ukrainisch oder Russisch sprechen, wegen Solidarität für die mehrheitliche Sprache entscheiden.

Die Studenten wurden auch danach gefragt, welche Sprache er/sie beim Gespräch mit seinen/ihren Freunden gebrauchen würde, wenn Personen anderer Nationalität in der Gemeinschaft vorhanden sind, und sie sprechen kein Ungarisch. Diese war eine offene Frage, aus den Antworten wurden Standartantworten ausgebildet. (Die häufigsten schriftlichen Antworten werden in den Anlagen beigelegt.)

Standartantworten:

I.

- 17 Prozenten würden die mehrheitliche Sprache (das Ukrainische) wählen, damit sich der Vertreter der Mehrheitsnation nicht unangenehm fühlt;
- 15 Prozenten würden sich hauptsächlich auf Ungarisch unterhalten, ab und zu würden sie aber auf das Ukrainische wechseln;
- 14 Prozenten verwendeten zwei Sprachen, damit das Gespräch für alle verständlich wird;
- 5 Prozenten sprächen auf Ungarisch, aber sie würden jemanden um Hilfe bitten, um die Gesagten zu übersetzen;

II.

- 25 Prozenten unterhielten sich auf Ungarisch, denn er spricht das Ukrainische nicht gut;
- 13 Prozenten würden ebenfalls auf Ungarisch sprechen, ihre Antworten sind nicht begründet;

III.

- 5 Prozenten würden das Ungarische wählen, denn es ist ihre Muttersprache und es ist so bequemer;

- 2 Prozenten sprächen auf Ungarisch, denn er mag und weiß das Ukrainische nicht;

IV.

- 5 Prozenten würden das Gespräch in einer dritten Sprache, z. B. im Englischen das Gespräch führen;

Wenn diese Standardantworten weiter gruppiert werden, konfrontiert man sich mit viererlei verschiedenen Sprachwahlstrategien und Motivationen: zur ersten Gruppe gehören diejenigen, die sich wegen Solidarität, im Interesse der Rettung des Gesichts des Partners (vgl. Griffin, 2003: 413–428) in der mehrheitlichen Sprache unterhalten würden, wenn in der Gemeinschaft Einsprachiger anwesend ist, auch dann, wenn um Hilfe eines Dolmetschers gebeten werden muss. Ich habe zur zweiten Gruppe diejenigen eingereiht, die im Interesse der Rettung ihrer eigenen Gesichter, wegen der Abweichung des Schamgefühls das Gespräch in ungarischer Sprache führen würden, sie berufen sich auf sprachliche Schwierigkeiten.

Die Sprachwahlstrategien der dritten Gruppe können auf Grund der sprachlichen Attitüden und gesellschaftlichen Stereotypen beschrieben werden. Zu dieser Kategorie gehören diejenigen, die zu ihrer Muttersprache betont positive Attitüden empfinden, damit wird, wenn auch unausgesprochen, die Empfindung hervorgerufen, dass sie mit dem Ukrainischen nicht sympathisieren, oder sie nähren negative Attitüden gegen das Ukrainische, und sie lehnen damit auch die Vertreter der Mehrheitsgruppe ab, oder sie nehmen von ihnen in der erwähnten Situation keine Kenntnis.

Einige schlagen die Einbeziehung einer Vermittlersprache, des Englischen vor, sie bilden die vierte Gruppe (vgl. Márku 2008: 64–66).

4.3. Der Status, der Intimitätsgrad

Die Qualität der Beziehung zwischen den Gesprächspartnern kann die Sprachwahl auch beeinflussen. Die Mehrheit der Beziehungen außerhalb der Familie ist formell, z. B. Arzt-Kranke; Lehrer-Schüler; Chef-Angestellte. Es nuanciert das Bild noch weiter, dass der Intimitäts- und Vertrauensgrad die Sprachwahl der formellen Beziehungen beeinflussen.

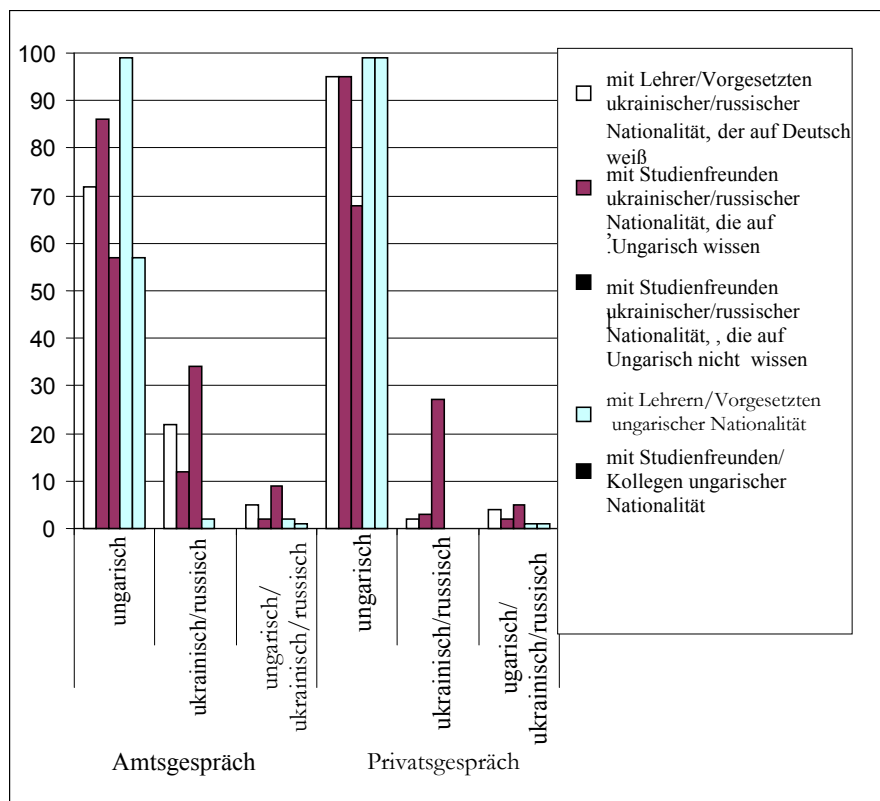
7. Hypothese: mit amtlicher Person, mit Fremden wird lieber das Ukrainische, während mit näheren Bekannten lieber das Ungarische gebraucht.

Während der Untersuchung wird auch danach gefragt, wie sich die Sprachwahl der Studenten gestaltet, wenn sie sich in ein Gespräch mit ihren ungarischen oder ukrainischen/russischen Lehrern/Vorgesetzten einlassen sollen, die auch Ungarisch wissen. Im Fall dieser Frage bestätigt sich nur teilweise unsere Hypothese. 97 Prozenten der Befragten würden sich mit ihren ungarischen Lehrern auf Ungarisch unterhalten, und mit einem mehrheitlichen Vorgesetzten sprechend würden auch größerer Teil das Ungarische zur Sprache der Interaktion wählen. Dabei beeinflusst ein weiterer Faktor, der Inhalt (ämtliche oder private) des Gesprächs die Sprachwahl (7. Abb.).

Die aufgestellte Hypothese wurde von den Ergebnissen bestätigt, wenn zwischen den Gesprächspartnern kein Statusunterschied bestand: die überwiegende Mehrheit (97%) der Befragten ist ungarischer Nationalität und sie würden mit ih-

ren Studienfreunden/Lehrern nicht ungarischer Nationalität (90%) lieber auf Ungarisch sprechen, wenn der Gesprächspartner auf Ungarisch spricht. Wenn aber der Studienfreund/Mitarbeiter mehrheitlicher Nationalität auf Ungarisch nicht spricht, nur versteht es, dann würden 31 Prozenten der Befragten auf Ukrainisch/Russisch, 7 Prozenten in zwei Sprachen ein Gespräch führen. Dieser verhältnismäßig hohe Anteil ist einerseits mit der unter den Studienfreunden beobachtbaren Solidarität, andererseits mit sprachliche Toleranz bedingendem Vertrauen zu erklären: vor ihren Studienfreunden beschämen sich auch diejenigen weniger zu sprechen, die nicht zu gut die Staatssprache beherrschen.

Der Vertrauungsgrad kann auch in anderen Fällen auf die Sprachwahl Einfluss nehmen. Laut den Erfahrungen der bisherigen Forschungen ist deutlich geworden, dass ein minderheitlicher Sprecher eine für ihn nicht bekannte Person meistens in der mehrheitlichen Sprache anspricht (vgl. Borbély, 2001: 136). Die Sprachwahl der an der Untersuchung teilnehmenden Studenten ist in dieser Hinsicht viel differenzierter. Auf dem Lande würde ein Fremder zumeist (88%) auf Ungarisch angesprochen. In der Stadt aber, wenn sie das Bezirkszentrum ist, würden nahe 50 Prozenten, doch in Uzhgorod, in dem Gebietszentrum, 68 Prozenten der Befragten sicherlich auf Ukrainisch einen Unbekannten um Hilfe bitten.



7. Abb. Sprachwahl dem Status des Gesprächspartnes und dem Thema entsprechend (N= 116, in %)

Die Studenten wurden auch danach gefragt, welche Sprache sie gebrauchen würden, wenn sie von einem Fremden auf Ukrainisch/Russisch angesprochen würden. Im Allgemeinen 62 Prozenten der Befragten würden auf Ukrainisch, 7 Prozenten auf Russisch antworten, unabhängig davon, ob die Person ein Verkäufer, eine Frau im mittleren Alter, ein Bettler ist, oder Reklamemenschen (Reklamezetteln verteilende Personen oder Reklame-Personen für Firmen im Kostüm) sind. Die Sprachwahl eignet sich also zum ukrainischen Gesprächspartner. Die Ergebnisse sind nicht wesentlich von dem Alter der Gesprächspartner beeinflusst, einige Regelmäßigkeiten sind aber auch in dieser Hinsicht zu entdecken. Je älter der Gesprächspartner ist, desto mehr Studenten würden das Ukrainische wählen: im Falle von alten Damen/ Herren – 72 %, im Gespräch mit einer Frau/einem Mann im mittleren Alter – 69%, mit einem jungen Mädchen/Knaben sprechend – 60%, im Fall eines Kindes – 63%. Angesichts der Kommunikation mit einem Kind ist eine gewisse Steigerung festzustellen, als Erklärung dafür sind wiederum die Toleranz und das Einsehen anzuführen. Im Allgemeinen wird angenommen, dass ein Kind noch über keine gut funktionierende sprachliche und kommunikative Kompetenz in mehreren Sprachen verfügt, im Besonderen in solchen Stress-Situationen, wenn es einen fremden Erwachsenen um Hilfe bittet, deshalb bemüht man sich in jener Sprache zu antworten, in welcher es die Frage gestellt hat.

Wir waren neugierig darauf, wie sich die Sprachwahl in intimen Beziehungen gestaltet, deshalb wurde die Frage gestellt, ob *Sie auf sprachliches Hindernis stoßen würden, wenn Sie einem Mädchen ukrainischer Nationalität den Hof machen würden/wenn ein Junge ukrainischer Nationalität Ihnen den Hof machen würde? Waren Sie schon in einer solchen Situation?*

48 Prozenten der Jugendlichen meinen, dass sie sicherlich auf sprachliches Hindernis stießen, 18 Prozenten haben sogar über solche Erlebnisse berichtet. Nur 9 Prozenten der Befragten hatten bisher keine Schwierigkeiten mit dem Hofieren, weitere 24 Prozenten denken, dass sie keine Hindernisse hätten, zwar waren sie noch nie in einer solchen Situation. 11 Prozenten wissen nicht, was passieren würde, denn sie verfügen über keine solchen Erfahrungen. Die häufigsten Antworten sind unten zusammengefasst.

Würden Sie auf sprachliches Hindernis stoßen, wenn Sie einem Mädchen ukrainischer Nationalität den Hof machen würden/wenn ein Junge ukrainischer Nationalität Ihnen den Hof machen würde? Waren Sie schon in einer solchen Situation?

n/7. Es ist schon vorgekommen, und ich hatte Probleme deswegen, denn ich konnte mich nicht so gut ausdrücken, wie im Ungarischen.

n/16. Für mich würde es Schwierigkeiten bereiten, denn ich spreche das Ukrainische nicht in solchem Niveau, dass ich über meine Gefühle in solcher Art sprechen könnte, wie ich es auf Ungarisch täte.

f/22. Ja. Ich bevorzuge Mädchen, die auf Ungarisch sprechen.

n/28. Ich war noch nicht in solchen Fällen, aber ich denke, dass es für mich keine Schwierigkeiten bedeuten würde, weil ich auf Ukrainisch verstehe und gut spreche.

n/45. Für mich ist es kein Problem, mein Freund ist ukrainischer Nationalität, und wenn er etwas nicht versteht, oder schwer versteht, versuche ich es anders zu erklären, aber wir sprechen nur im Ukrainischen und wir verstehen uns.

n/49. Einmal bin ich mit dem Bus nach Hause gefahren, und es war schon dunkel. In Munkács ist ein ukrainischer Kerl eingestiegen, und er hat angefangen, mir auf Ukrainisch zu sprechen, und hat mich gelobt, wie gut ich auf Ukrainisch trotz meiner ungarischen Nationalität spreche. Er hat mir sogar seine Telefonnummer gegeben und hat mir Arbeit bei der Munkács-Verwaltung angeboten. Es war PEINLICH!

n/63. Ja, es wurde mir schon hoffiert, nur er hat gesprochen, ich habe geschwiegen.

f/64. Ich wollte ein ukrainisches Mädchen umwerben, es ist sogar gelungen, aber die Beziehung war nicht langfristig. Das Mädchen wusste ein bisschen auf Ungarisch, aber es war nicht das Richtige.

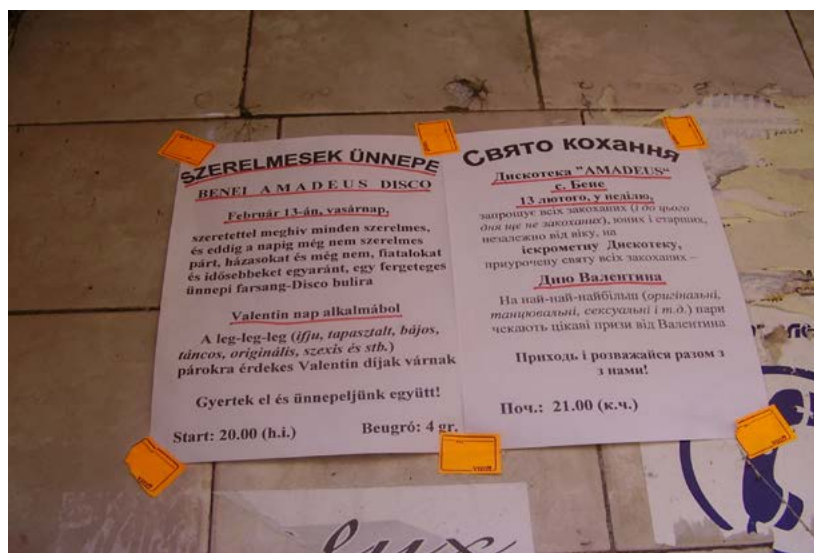
f/66. Nein, denn die Liebe ist eine Sache über die Sprachen.

f/76. Ich verstehe den Witz oder die Wortspiele nicht. Das Gespräch bestünde ausschließlich aus Faktenmitteilung.

n/87. Ja. Ich war schon in solchem Fall, und mein Freund hat mich ausgelacht, wenn ich auf Ukrainisch sprach.

n/88. Ich habe noch keinen solchen Fall, und ich werde auch keinen haben! Ich mag das Ukrainische nicht, deshalb hätte ich nicht gern, wenn ein ukrainischer Junge mir den Hof machen würde.

f/95. Na und ob! Ausgenommen, wenn sie auf Englisch weiß, so könnte ich mich sogar im Englischen üben.



3. Bild. Zweisprachige Annonce in Beregsas

Es hat mich interessiert, ob die Mädchen oder die Jungen mehr Unternehmungslust zu einer gemischten Beziehung haben, deshalb untersuchten wir die Ergebnisse auch aufgrund den Geschlechtern. 27 Prozenten der befragten Männer hatten schon

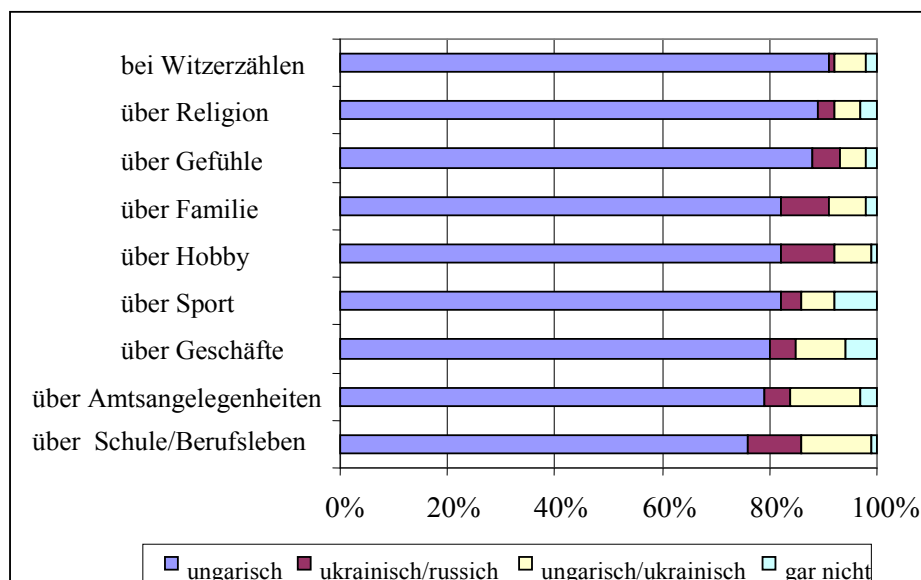
ein solches Verhältnis, 22 Prozenten meinten, dass sie sprachliche Probleme hatten. Weitere 44 Prozenten sind der Meinung, dass sie Schwierigkeiten hätten, obwohl sie in solcher Situation nicht waren. Die Mädchen berichten über solche Erfahrungen in nicht so großem Maße. Insgesamt 15 Prozenten waren schon in solchem Fall. 41 Prozenten sind überzeugt davon, dass sie keine sprachlichen Probleme hätten. Also die Mädchen behandeln besser solche Situationen, und verhalten sich positiver zu den Liebesbeziehungen gemischter Nationalität (vgl. Márku 2008: 66-70).

4. Der Inhalt des Gesprächs (das Thema)

Oben habe ich schon darauf angewiesen, dass auch das Gesprächsthema die Sprachwahl beeinflusst.

8. Hypothese: ein Teil der Befragten spricht über Arbeit, Schule auch auf Ukrainisch. Über Gefühle, Hobbys unterhalten sie sich lieber im Ungarischen.

Zurückkehrend zum Thema, in welcher Sprache Sie ein Amt- oder Privatgespräch mit ihrem ungarischen oder ukrainischen/russischen Lehrer/Vorgesetzten, eventuell mit ihrem Studienfreund/Kollegen, der auf Unharisch weiß oder nicht weiß, bekommen wir das Ergebnis, dass sich die Studenten in formellen Sprechssituationen, über offizielle Themen lieber auf Ukrainisch, während über private Themen lieber im Ungarischen unterhalten würden. (s. 8. Abb.)



8. Abb. Sprachwahl von dem Gesprächsinhalt abhängig. (N= 116, in %)

Die Resultate bestätigen unsere Hypothese. Im Fragebogen wurde direkt die Frage gestellt, *in welcher Sprache würden Sie mit ihrem Bekannten, der auch das Ukrainische beherrscht, über die folgenden Themen unterhalten?* Der Gebrauchsanteil des Ungarischen ist bei den das Gefühlsleben betreffenden Themen am höchsten, wenn man über Religion, Gefühle, Familie spricht, oder wenn Witze erzählt werden. Der Gebrauchsanteil des Ungarischen sinkt auf dem Wege zu den formelleren Themen. Über Geschäfte, Amts- und Berufsleben, Studieren unterhaltend wählen die meisten zwei Sprachen, das Ungarische und das Ukrainische. Das Ukrainische

wird bei den Hobbys, Freizeit, Familie und Schule betreffenden Themen gewählt (8. Abb.). Die unterstehende Tonstelle ist auch ein Beispiel dafür (vgl. Márku 2008: 71-72).

Inzwischen der Ausfüllung des Fragebogens über die Sprachwahl

TM: Milyeneket (kölsönszavakat) szoktál, legalább egy néhány példát írd oda.	GA: Welche (Lehnwörter) pflegst du, schreib mindestens einige Beispiele dahin.
AK2: Nem elég az, hogy igen szoktam?	DV2: Ist es nicht genug, dass ich pflege?
TM: Van ott még tovább is: milyeneket például? Mit gondolsz, miért?	GA: Es geht dort auch weiter: welche zum Beispiel? Was denken Sie, warum?
AK1: Sarovoj, írdam oda ezt ukránul?	DV1: Sarovoj, soll ich auf Ukrainisch dahin schreiben?
AK2: Írjad.	DV2: Ja, schreib!
TM: Aha.	GA: Aha.
AK2: Minden alkatrész nevét ukránul (mondjuk), most nem fogok itt írogatni.	DV2: Die Namen aller Bestandteile sagen wir auf Ukrainisch, jetzt werde ich nicht alle auflisten.
AK1: Hát, na, igen.	DV1: Hm, na ja.
TM: Írd be egy néhányat azért.	GA: Schreib doch einige ein!
AK2: Sarovoj, sztarter.	DV2: Sarovoj, sztarter.
TM: Csak az alkatrészeket mondjátok ukránul vagy valami mást is?...	GA: Sagt ihr nur die Namen der Bestandteile auf Ukrainisch oder auch etwas anderes?...
AK1: Hát én zsömlét szoktam enni, s kiflit, nem rohálkit.	DV: Hm, ich esse Brötchen und Hörnchen und kein rohálki ⁵ .
TM: De mondjuk, hogyha az egyetemről beszélgetsz a csoporttársaiddal, akkor...?	GA: Sagen wir, dass du über die Universität mit deinen Studienfreunden sprichst, dann...?
AK1: Akkor is (használok).	DV1: Auch dann (verwende ich).
AK2: Még odaírtam, hogy káromkodni szoktam (ukránul).	DV2: Ich habe noch geschrieben dass ich fluchte (auf Ukrainisch).

5. Die Funktion der Sprachwahl (die Repräsentationen der Wir und Sie, Solidarität und Ausschließung)

Wenn die Sprachwahl angesichts einer Gemeinde untersucht wird, ist es deutlich, dass sich die einigen ethnischen Gruppen in einer der grundlegendsten Art, durch ihre Sprache von anderen Gruppen unterscheiden. Diesbezüglich ist die Sprache im zweierlei Sinne grundlegend. Erstens: ihre Zugehörigkeit zu einer ethnischen/nationalen Gruppe verbindet sich eng mit dem Gebrauch der Sprache oder Variationen. Das bildet einen Teil des Kulturerbes, und kann als bestimmendes Merkmal der Gruppenzugehörigkeit betrachtet werden. Das heißt, unsere soziale Identität, unsere Zugehörigkeit zur Gruppe „wir“ kann unmittelbar durch die Sprache ausgedrückt werden. Die Sprache spielt aber auch in anderem Sinne wichtige Rolle in den Verhältnissen unter den verschiedenen Gruppen: sie ist

⁵ Ukrainisches Wort für Hörnchen, als Lehnwort von den Ungarn oft verwendet

das primäre Mittel zur Kommunikation mit der anderen, „sie“ Gruppe. Man kann von der gewählten Sprache, dem Dialekt oder der Ausspracheweise abhängig wirksam oder weniger wirksam mit Individuen anderer Gruppen kommunizieren, man kann versuchen zu kooperieren oder sich abzusondern (vgl. Brown, 2003: 434).

5.1. Solidarität und Ausschließung

9. Hypothese: die Mehrheit der Befragten erklärt sich solidarisch mit den Vertretern der mehrheitlichen Nation, ihre Sprachwahl richtet sich nach den Anforderungen.

Im Fragebogen versuchten wir in mehreren Fragen heimlich zu erfahren, welche Motivationen die Sprachwahl der Studenten anregen. Mit ukrainischen/russischen Freunden unterhaltend gebrauchen je neun Befragten zwei-drei Sprachen (vgl. oben die 8. Abb.). Es hat sich herausgestellt, dass sogar diejenigen, die nicht so gut auf Ukrainisch oder Russisch sprechen, in einer solchen Situation wegen Solidarität die mehrheitliche Sprache wählen. Bei einer anderen offenen Frage (*In welcher Sprache unterhielten Sie sich mit Ihren Freunden, wenn in der Gemeinschaft eine Person anderer Nationalität anwesend ist, und sie spricht kein Ungarisch?*) ist wiederum die Folgerung zu ziehen, dass sich die Vertreter der Minderheit bei ihrer Sprachwahl solidarisch mit der mehrheitlichen Nation erklärt, ihre Codeauswahl richtet sich ihrer kommunikativen Kompetenz, bzw. ungeschriebenen Erwartungen entsprechend nach dem „Gefordertem“. 17 Prozenten der Befragten würden das Ukrainische deswegen wählen, damit sich der Vertreter der mehrheitlichen Gruppe nicht unangenehm fühlt. 29 Prozenten der Datenvermittler wählten zwei Sprachen, damit alle das Gespräch verstehen, und sich niemand aus der Gemeinschaft ausgeschlossen fühlt.

In welcher Sprache unterhielten Sie sich mit Ihren Freunden, wenn in der Gemeinschaft eine Person anderer Nationalität anwesend ist, und sie spricht kein Ungarisch?

Solidarität und Ausschließung

1. Im Ukrainischen oder in zwei Sprachen, damit alle Mitglieder der Gesellschaft das Wesen des Gesprächs versteht.

4. Ich führte das Gespräch in einer Sprache, die für alle verständlich ist, denn ich meine, wenn jemand nicht versteht, worum es geht, denkt er, dass man über ihn spricht.

11. Wenn meine Freunde auf Ukrainisch sprechen, dann im Ukrainischen, damit auch der Betreffende versteht.

12. Es hängt davon ab, aus wie viel Personen die Gesellschaft besteht. Wahrscheinlich würde ich aber auf Ukrainisch sprechen, denn keine fühlt sich dann unangenehm.

16. Ich spräche meistens im Ungarischen, aber ich liebe die Person anderer Nationalität auch nicht außer Acht, damit sie sich nicht unangenehm und überflüssig fühlt.

24. Im Ungarischen, wenn der Betreffende aber auf Ukrainisch weiß, auch im Ukrainischen, damit er sich nicht ausgesperrt fühlt.

28. Ich würde auf Ukrainisch sprechen, damit auch sie verstehen.

30. Ich würde versuchen in einer solchen Sprache zu sprechen, die jeder versteht, denn es ist peinlich, wenn man kein Wort versteht. Ich habe es am eigenen Leibe zu spüren bekommen.

35. Ich würde im Ungarischen sprechen, da ich auf Ukrainisch nicht weiß, nur ein kleines bisschen, aber ich ließe dann von jemandem ihm erklären, damit er sich nicht so lahm fühlt.

42. Wenn alle meinen Freunde ungarischer Nationalität sind, dann würde ich auf Ungarisch sprechen, wenn ich aber mit ihm sprechen sollte, dann versuchte ich mein ganzes Können einzusetzen, um auf Ukrainisch zu sprechen.

49. Ich halte für wichtig mit den Personen um mich persönliche Kontakte auszubilden, und es ist dazu nötig, uns gegenseitig zu verstehen. Deshalb würde ich mich der Person anpassen.

54. Wenn ich ihre Sprache beherrsche, damit er sich nicht unangenehm fühlt, würde ich in seiner Sprachen reden.

101. In solchen Fällen bemüht man sich in solcher Sprache sprechen, in welcher er spricht, denn es gebührt sich so.

96. Das Gespräch führte ich im Ungarischen, aber ich bemühte mich zu gestikulieren, damit auch er versteht.

98. Ich führte im Ungarischen, denn wir sind die Mehrheit.

81. Im Ungarischen, denn ich spreche kein Ukrainisches, und ich interessiere mich nicht einmal für diese Sprache. Er soll das Ungarische erlernen.

60. Im Ungarischen, denn ich bin Ungar, und ich werde nicht gefügig gemacht! Es ist nämlich so, wenn eine Person ukrainischer oder russischer Nationalität in der Gesellschaft anwesend ist. Wenn diese Person ein Engländer oder Ausländer ist, dann versuche ich meinen Sprachkenntnissen gemäß auch ihm etwas zu sagen.

8. Im Ungarischen, denn es leichter für mich ist.

Nur 7 Prozenten beträgt der Anteil derjenigen, die negative Attitüde zur ukrainischen Sprache empfinden, sie haben negative Stereotypen über die Ukrainer, und deshalb würden sie das Gespräch im Ungarischen führen, weil es so beguemer ist, oder sie das Ukrainische nicht mögen. Diese Gruppe nimmt den Einsprachigen in der Gesellschaft nicht in Betracht, und sie schließt mit ihrer Sprachwahl die Ethik der Unterhaltung verletzend den Einsprachigen offen oder unbewusst aus der Kommunikation aus.

6. Zusammenfassung

Bevor ein Zweisprachiger seine Stimme erhebt, soll er wählen: in welcher Sprache und welche Sprachvariante gewählt wendet er sich an seinen Gesprächspartner. Nachdem er seine Entscheidung getroffen hat, kann er weiterhin wählen: ob er bei der Rede innerhalb der gewählten Sprache solche Elemente gebraucht, die aus der Sprache des anderen stammen oder nicht. Diese Entscheidungen entstehen natürlich unbewusst, nicht mit vorher überlegter Absicht: der Sprecher richtet seine Sprachwahl nach der gegebenen Lage (nach dem Gesprächspartner, dem Thema, dem Schauplatz, der Zeit usw.), beziehungsweise nach seinen eigenen Mittei-

lung- und Kommunikationszwecken. Die Ergebnisse betrachtend kann festgestellt werden, dass es „Regeln“ gibt, auf Grund denen man entscheiden kann, wo welche Sprache gebraucht werden kann, auf den privaten und öffentlichen Schauplätzen ist der Gebrauch des Ungarischen, in der offiziellen Sphäre aber der des Ukrainischen häufiger. Die befragten Vertreter (die Mehrheit von 116 Studenten) der Minderheit in Transkarpathien erklären sich bei ihrer Sprachwahl solidarisch mit der mehrheitlichen Nation, ihre Codeauswahl richtet sich ihrer kommunikativen Kompetenz, bzw. ungeschriebenen Erwartungen entsprechend nach dem „Geforderten“.

Damit ein Zweisprachiger erfolgreich kommunizieren kann, soll er gültige Geschichten zustandebringen: diese ist ein solches sprachliches Produkt, das in Raum und Zeit, den gegebenen Normen der Gemeinschaft gemäß wirksam ist, und sein Ziel erreicht.

LITERATURVERZEICHNIS

- BABBIE, EARL 2001. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó
- BAKER, COLIN AND PRYS JONES, SYLVIA. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. University of Wales, Bangor: Multilingual Matters. 51–61.
- BÁRÁNY ERZSÉBET 2004. Az ukrán nyelv oktatásának problémái és feladatai a kárpátaljai magyar iskolákban. *Közzoktatás* 2004/4–5: 15–16.
- BARTHA CSILLA 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BARTHA, CSILLA 2000. Changing social and linguistic practices and types of language shift. In: Anna Fenyvesi and Klára Sándor ed. *Language contact and the verbal complex of Dutch and Hungarian*. Szeged. 15–31 p.
- BEREGSZÁSZI ANIKÓ – CSERNICKÓ ISTVÁN – OROSZ ILDIKÓ 2001. *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- BEREGSZÁSZI ANIKÓ – CSERNICKÓ ISTVÁN 2004A. ...itt mennyit ér a szó? *Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*. Ungvár: PoliPrint.
- BEREGSZÁSZI ANIKÓ – CSERNICKÓ ISTVÁN 2004B. Az anyanyelvet nem megőrizni, hanem használni kell! A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája és a kárpátaljai magyarság. In: Beregszászi Anikó és Csernickó István: ...itt mennyit ér a szó? *Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*, 24–34. Ungvár: PoliPrint.
- BEREGSZÁSZI ANIKÓ – CSERNICKÓ ISTVÁN 2005. Українська мова у школах з угорською мовою навчання у соціолінгвістичному аспекті. *Українознавство* 2005/4: 82–86.
- BEREGSZÁSZI ANIKÓ 1998. Megfélemlített anyanyelvhasználat. *Pánsíp VI/2*: 28–31.
- BEREGSZÁSZI ANIKÓ 2004A. Idegennyelv-oktatásunk gondjairól és feladatairól szociolingvisztikai nézőpontból. In: Huszti Ilona szerk. *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*. Beregszász, Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola;
- BEREGSZÁSZI ANIKÓ 2004B. A kárpátaljai magyarok kódváltási szokásairól. In: Beregszászi Anikó és Csernickó István szerk. *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Ungvár: PoliPrint; 36–44 old.
- BORBÉLY ANNA 2001. *Nyelvcseré. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete Előnyelvi Osztálya.
- BROWN, RUPERT 2003. Csoportközi viszonyok. In: Hewstone-Stroebe-Codol-Stephenson szerk. *Szociálpszichológia*. Budapest: KJK-Kerszöv jogi és Üzleti Kiadó Kft. 412–443. p.
- CRYSTAL, DAVID 2003 (1998). *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
- CSEPELI GYÖRGY 1997. *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- CSERESNYÉSI LÁSZLÓ 2004. *Nyelvek és stratégiák, avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- CSERNICKÓ ISTVÁN 1998A. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely.

- CSERNICKÓ ISTVÁN 1998b. Az ukrán nyelv Kárpátalján. *Regio* 98/1: 5–48.
- CSERNICKÓ ISTVÁN 1998c. Az ukrán nyelv oktatása Kárpátalja magyar iskoláiban. In: Lanstyák István és Szabó Mihály Gizella szerk., *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében különös tekintettel a magyarpárui kétnyelvűsége*, 44–59. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó – A Magyar Köztársaság Kulturális Intézete.
- CSERNICKÓ ISTVÁN 1999a. Egy jelenség és ami mögötte van: az ukrán nyelv és a kárpátaljai magyarság. *UngBereg* 1999. *Első Pánsíp-almanach*, 88–102.
- CSERNICKÓ ISTVÁN 1999b. Nyelvtervezés Kárpátalján. Egy láthatatlanná tett kisebbség. *Beszélő* IV/12: 69–84.
- CSERNICKÓ ISTVÁN 2000. A kárpátaljai magyar nyelvhasználat társadalmi rétegződéséről egy szociolingvisztikai vizsgálat adatai alapján. *Acta Beregsasiensis. A Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola évkönyve*, 23–37. Beregszász: Kárpátaljai Magyar tanárképző Főiskola.
- CSERNICKÓ ISTVÁN 2001. Az ukrán nyelv oktatásának problémái Kárpátalja magyar iskoláiban. *Nyelvünk és Kultúránk* 2001/2: 15–23.
- CSERNICKÓ ISTVÁN 2004. Egy megoldatlan probléma: az államnyelv oktatása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. In: Huszti Ilona szerk., *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*, 113–123. Ungvár: PoliPrint.
- CSERNICKÓ ISTVÁN SZERK. 2003. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Ungvár: PoliPrint Kft.
- ERVIN-TRIPP, SUSAN M. 1968. An analysis of the Interaction of Language, Topic and Listener. In: Fishman, Joshua ed. *Reading in the Sociology of Language*. The Hague – Paris: Mouton.
- FISHMAN, JOSHUA A. 1972. *The Relationship between Micro-and Macro-Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When*. In: Pride, J.B. – Holmes, Janet szerk. 15–32.
- GAL, SUSAN 1979. *Language Shift. Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- GAL, SUSAN 1991. Kódváltás és öntudat az európai periférián. In: Kontra Miklós szerk., *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*, 123–157. Budapest: Magyarországi Kutató Intézet.
- GEERTZ, CLIFFORD 1960. *Linguistic Etiquette*. The religion of Java. Glencoe, Illinois, The Free Press. 257–258. (Idézi Rubin 1968).
- GRIFFIN, EM 2003. *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat.
- GROSJEAN, FRANÇOIS 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- GROSJEAN, FRANÇOIS 1992. Another View of Bilingualism. In: R. J. Harris eds., *Cognitive Processing in Bilinguals*, 51–62. Amsterdam: Elsevier Science Publications.
- KARMACSI ZOLTÁN 2001. Tiszaújlak lakosságának nyelvválasztási szokásai és identitástudata. In: *11. Élőnyelvi Konferencia*, 141–154. Újvidék: Újvidéki Egyetem.
- KARMACSI ZOLTÁN 2005. „...magyar kecskének neveztek...” avagy a magyar nyelv presztízse Kárpátalján (az Aréna sátorfesztivál lakói körében elvégzett kérdőíves felmérés alapján). In: Beregszászi Anikó és Papp Richárd szerk. *Kárpátalja. Társadalomtudományi tanulmányok*. Budapest – Beregszász: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 140–158.
- KÁRPÁTALJAI MEGYEI STATISZTIKAI HIVATAL, 2003. (Закарпатське обласне управління статистики) *Національний склад населення та його мовні ознаки (статистичний бюлетень)*. Ужгород p. 84.
- KISS JENŐ 1994. *Magyar anyanyelvűek – magyar nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KOLJÁDZSIN NATÁLIA (КОЛЯДЖИН НАТАЛІЯ) 2003. Про специфіку організації навчання української мови в угорськомовних школах. *Acta Beregsasiensis* Vol. III (2003): 76–81.
- KONTRA MIKLÓS 1999. *Közérdekű nyelvészet*. Budapest: Osiris.
- KOVÁCS, MAGDOLNA 2001. *Code-Switching and language Shift in Australian Finnish in Comparison with Australian Hungarian*. Abo Akademi Förlag – Abo Akademi University Press. 250 p.
- LANSTYÁK ISTVÁN 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest – Pozsony: Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó.
- LE VINE, R. A. – CAMPBELL, D. T. 1972. *Ethnocentrism*. New York: Wiley.
- MÁRKU ANITA 2001. *A kárpátaljai magyar középiskolások ukrán és magyar nyelvvel szembeni társadalmi és nyelvi attitűdjei, auto- és heterosztereotípiái. Szakdolgozat*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, kézirat
- MÁRKU ANITA 2002. A kárpátaljai magyar fiatalok ukrán nyelvhez fűződő viszonyáról. *Közoktatás, IX.évf.*, 2002/2.szám, 6-7. old.

- MÁRKU ANITA 2008. *Érvényes történetek. Nyelvválasztási és kódváltási kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar fiatalok körében.* Ungvár-Beregszász: PoliPrint-KMF
- MILOVÁN ANDREA 2002. Az ukrán nyelv oktatása Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. *Kisebbség-kutatás* 2002/4: 984–989.
- MILROY, LESLEY 1980. *Language and Social Networks.* Oxford: Blackwell.
- MOLNÁR JÓZSEF – MOLNÁR D. ISTVÁN 2005. Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében. KMPSZ-II. RFKMF, PoliPrint Beregszász-Ungvár.
- NAVRACSICS JUDIT 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon.* Budapest: Balassi Kiadó.
- OROSZ ILDIKÓ 2005. *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989–1999).* Ungvár: PoliPrint Kft.
- RUBIN, JOAN 1968. *Bilingual usage in Paraguay.* Joshua A. Fishman ed., *Reading in the Sociology of Language.* The Hague: Mouton. 512–530.
- SZÉPE GYÖRGY 1984. Jegyzetek a nyelvi tervezésről és nyelvpolitikáról. *Általános nyelvészeti tanulmányok*, XV. 3003–329.
- TRUDGILL, PETER 1997. *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába.* Szeged: JGYTF Kiadó.
- WARDHAUGH, RONALD 2002. *Szociolingvisztika.* Budapest, Osiris.
- ZELEI MIKLÓS 2000. *A kettézárt falu.* Budapest: Ister, 2000.

The first literary experiences – the beginnings of the education to become a reader

KATONA KRISZTINA

Szent István University, Faculty of Pedagogy Institute of Communication

Abstract

Az olvasóvá nevelés kérdése a 21. század elején állandóan napirenden lévő téma mind az irodalmárok, mind a pedagógusok, mind pedig a szociológusok körében. Az óvodapedagógus hallgatókat a képzés során az irodalmi nevelésre is felkészítő szerző írásában az olvasóvá nevelésben meghatározó két korszak, azaz a hatéves kor előtti, illetve 10–14 éves kor közötti szakaszok közül az első periódus kérdéskörével foglalkozik. A téma kifejtésének kiindulási alapja az, hogy az olvasóvá nevelés egyik alapfeltétele azoknak a képességeknek a kibontakoztatása, amelyek a hallott szavak belső képekké alakításában játszanak döntő szerepet. E folyamat sikerének kulcsaként a szerző az anya-gyermek, felnőtt-gyermek közötti viszonyban megvalósuló érzelmi dominanciát látja. A tanulmány további részében erre alapozva kerül kifejtésre a mondókák és gyermekversek, a képeskönyvek és a mesék, valamint a velük való találkozás alkalmainak a belső képteremtés kibontakoztatásában játszott szerepe. Konklúzióként megállapításra kerül, hogy az olvasóvá nevelés kezdetei a fogantatás pillanatára nyúlnak vissza, megalapozása a gyermeket születése pillanatától érő irodalmi élményekből bontakozik ki, azokból az elsődleges irodalmi élményekből, amelyek alapját a lírai alkotások (mondókák, gyermekversek) és maga a mondókázás, verselés szituációi adják. Ehhez járulnak hozzá már igen korán a képeskönyvek, majd a mesei kettős tudat kibontakozásával párhuzamosan a gyermekek életkori sajátosságait is figyelembe vevő, jól megválasztott prózai alkotások, elsősorban mesék.

Introduction

The theory of education approaches literature from two directions. One direction has at its core the impact of literature on the development of the personality, while the other wants to turn the personality to literature, doing research on how the fairy tale listener child becomes a reading adult. We have to mention that in practice we cannot separate these two things from each other, the personality development and the education to become a reader are indispensable, they take place in one process, actually from the moment of conception. The teaching of reading and the education to become a reader has two key periods as László Arató pointed out at a round table discussion in 2000 on the difficulties of the education to become a reader: “the first one is before the age of six when the child does not read. Here is decided whether the child learns to create an internal picture world based on the heard words. The parent or the nursery school can help here and not the school. The other period is at the age of 11-14 when there is a new chance to create readers for

literature because the technical difficulties of reading diminishes at most of them by this age” (Arató, 2000:5).

In the following we will deal with the first key period in more details, mainly with the period when the child is acquainted with literature not through reading but in an acoustic way with the help of an adult

The creation of an internal picture world

Starting with the idea of László Arató which means that in the process of the education to become a reader before the age of six the most important task is to teach the child to create an internal picture world based on what he/she hears. To be able to create an internal picture world based on the heard words the child’s psyche has to work in a specific way, more exactly certain psychic associations have to be present in order to generate certain reactions in the first place experience. The experience or the living through changes in accordance with the development of the child’s psyche, the reality reflection function of the child’s psyche will be different according to its level, richer, more differentiated and adequate.

The internal reflection and the doubling of the objective reality, of the facts of nature and society, of the correlations, events, relations and connections – through the nervous system – happens in a well defined manner through the development of the psyche by internalizing them.

The way of the child’s psychic reflection is presented in the study of Lajos Kiss entitled “The psychological basics and the pedagogical problems of the literary education of nursery school children” based on Piaget’s work: “In the development of the interior presentation of reality movements have an important role... The infantile and the babyhood consciousness mirroring is like a kaleidoscope. In this disordered world the child’s movements and actions start to create an order. The child moves a lot and the order of some of the movements imprints itself on the child’s consciousness that could be used in new situations, on new objects and these are called action patterns. In a new situation the child acts according to these interior samples. The child is particularly sensible to movements and actions.

In the directing of the child’s movements and in its fulfillment perception plays an important role, mostly in the actions of the hand which is called perceptive manipulation. Here we do not have pictures or words that could take on the role of the interior representation but more likely some perceptive and movement linked experiences, motor sensory samples.

On the way of interiorizing copying plays an important role. The child wants to become somebody else, like an adult, to act and behave as another person. In this case becomes one with the counterfeited. Through copying the habits, opinions as well as the samples become interior. The literary education can foster in the child the wish to copy or to become one with something.

The “interior” resulted from the copying is more than the above mentioned action patterns. Through the emotional tension of copying and becoming someone else the gestures, movements create complex situations and together with these the interior correspondents of whole experience units are imprinted. These experience remainders in which beside the sensory and motor elements we can find the

emotional tension, the color of the mood and in some cases even the words or scraps of words attached to them do not replace real experience they are only memories or part of them.

Speaking and its development play an important and quality changing role in the higher level of the interior reality mirroring. As a core characteristic, people after hearing or seeing a word create an interior representation of it in their consciousness. More exactly as a representative human perception after hearing or seeing certain words a reality picture or world appears in us. The development of speaking restricts in their role the sensory motor patterns and the experience residues. The words locked in the patterns come lose from the motive and emotional elements, their role as replacing the stimulus of reality is growing. Now one word takes on the role of an experience instead of a whole action series.

The situative speaking in which the child's words or short sentences have a meaning in the knowledge of the situation is followed by the contextual (coherent) speaking in the end of the nursery school and beginning of primary school period. In this the words signifying (marking meaning) role gains more and more importance. The development between these two in the mirroring of reality is marked by syncretic patterns¹. The child is able to create a picture about the world in which the motive and emotional elements play a less important role, the child does not need the patterns containing motive and emotional elements in order to express herself or himself. The experience residues turn into more accurate picture but still carrying emotional value. In the child's interior picture the emotional elements his/her wishes, needs and desires play an important role. His/her fantasy starts to work (Kiss 1976: 141-142)."

We could see in the earlier part that through what development processes starts to work fantasy and the reality creative imagination in order to educate someone to become a reader. In the next phase I want to find the answer for the question how the literary experiences help the interior picture creation before the age of six as well as how the experiences influence the personality.

Literary experiences before the age of six – the dominance of feelings

Zoltán Kodály was once asked when should start a child's musical education, he said the nine months before his/her birth. If we use this analogy we can ask when should start the child's literary education then our answer would be similar mainly that we have to start it at the moment of conception. It is well-known the fact that the embryo senses the rhythm of the speaking done by the mother, the breaks that appear, the intonation and those prosaic elements that create experience by listening to rhymes or rhythmical children poems. If the mother usually recites such works then in many cases the baby responds through motions. But this raises the question whether this creates experiences in the child? Taking into account the definition of experience – more exactly "noun 1. Events and actions lived through emotionally, psychologically. 2. Psychology The experience used in the development of the personality (Glossary) – we can say that it creates experience. Because such situations between the mother

¹ The emotional concentration of the experience residue in the cognition.

and the would-be born child are considered to be as experiences that help in the development of the child's personality and taking into account the embryo's reactions we can speak about a certain level of affectivity, a so called qualifying, activity mobilizing, motivating function which is very representative at the beginning, the behavior of the small child is determined by this.

The literary experience or the aesthetic experience linked to literary works has its roots in the emotional relationship from the moment of conception that is the result of the symbiosis of the mother and the child. This emotional attitude in the development of the personality after the birth is so characteristic that without it (affective impetus, without affectivity) the child would not be able to grow well (Kiss Tihamér, 1985:24). Affectivity and emotions in the first years of the child till the end of the nursery school play an important role in the psychic functions of the individual (M. A. Bloch, cited by Kiss T., 1985), so the dominance of the aesthetic and literary experiences goes without any saying.

Some of the affective psychic phenomena appear as inherited modes of expression (emotions – body pains, body pleasure, anger, rage), others as the experiences of the interpersonal attitudes, linked to the social environment. The aesthetic experiences based on literary experiences fall in the above mentioned last category because the literary works that create these experiences in this life period get to the child with the help of the adults.

The conveying of literary works, more exactly the situation of versification and fairy story telling which is linked to an adult – at the beginning to the mother, then other family members and later to the nursery teachers – is filled with feeling.

The small child's literary experiences are basically acoustical: in the beginning the voice, the color of the voice, the melodiousness and the rhythm of the fairy tale, ditty and poems telling person. This acoustical impact is far by not so isolated or specific as for example the adult's listening to music. It is accompanied by several mimics and gestures particularly when the person conveying literature is the mother. The feeling that is linked to the aura of the work is generated by the sensory stimulus: voice, touching, the gestures perceived through seeing, the perception of the closeness of the other that is sensed by the whole body that is linked to the aura of the work (Beney, 1980:62).

The personal contact in the conveying of literary works plays an important role in the starting of fantasy. The person communicating literature can foster the process with presenting it in an expressive way, with the closeness of his/her body and with the experiences generated by the situation. The expressive way of presenting means that the conveyor himself/herself is able to accept the work, to become emotionally one with it or to catch the atmosphere generated by the work. It is needed to present using the techniques of speech through which the presenter is able to see and to make the others see the action of the fairy tale and the poetic quality of the poems. The conveyor can stress the impact of the work on the receiver not only with her/his voice but with all the elements of body language. The experiences linked to the presentation of the work as syncretic patterns are not only verbal memories but in most of the cases as motion linked activities which play a vital role in the telling of ditties. Beside the literature conveying person in the starting of fantasy or creating internal pictures the literary works (nursery rhymes, poems, fairy tales) and the picture books containing these play an important role.

Nursery rhymes, poem experiences

The first literary genre with which the small child meets is the nursery rhyme. The mother can accompany the child's activities from getting up to going to bed (example Get up baby, get up; The morning has come; The kitty washed itself, wash yourself Cathy; Sleep baby sleep, the night has come, the stars are greeting nicely). Their saying is accompanied by some activity. Because of this the experience appears in a complex way in the small child. In the beginning the rhymed texts can be regarded as secondary in the causing of happiness, they do not need to be understood logically they are musical and they have a sensory experience value and will have a picture reminder power when the child will learn to speak. With the growing of the child the experience differentiates which means that the rhymed text "alone will be able to cause happiness depending on how much he/she remembers those elements that caused the child's happiness. These elements: the rhythm is simple, its more complex forms, sound, syllable and word repeating, generally those that refer to happiness caused by movements in the language" (Petrolay, 1978:14).

The syncretic patterns needed to start the fantasy are assured by the nursery rhymes that belong to the group of folk poetry. In the line of lyric works the best of children's poetry appear very early. The poems for the children raise feeling through their formal characteristics. The musicality of the language, the phonetic variety, the rhythm of the poem as well as the happiness, playfulness and joy deriving from the verbal quality of the poem have an experience creator, experience transmitter characteristic. Content and form in the birth of the poem are closely linked the ready poem appears as a unity of content and form in front of the receiver.

Beside the formal characteristics we have to mention the characteristics of the content which play a vital role in the development of the child's fantasy and interior picture world, the picture material of the poems for children. "The metaphor, the personification, the symbol, metonymy, as the picture material of our poems, generate tension, memory pictures, concepts and associations" (Vajda, 1972: 132-133). The metaphor triggers the child's fantasy to work. The predisposition to metaphoric language appears already at the age of four or five (Vajda, 1972), mainly because the child's magical and mythic world concept is close to poetry's metaphorical world (Beney, 1979). But the interpretation of the pictures of poetry – because abstraction has a stake in the picture transformation – develops very slowly and it becomes general in the grammar school with the acquiring of knowledge, experiences and by learning the language and listening to the literary works. Because of this their impact is indirect and helps in understanding the mood of the poem (Vajda, 1972).

Picture books

The first literary experiences of the children – as we have already mentioned – are linked to nursery rhymes or to the situation of rhyming. But beside these in the life of the children very early appears the experience of picture book skimming, its role on the development of interior picture creating skill cannot be forgotten.

In a lucky situation the first books of the child, the so called pillow books are given to him/her after his/her birth. In these there is no text, and the pictures

are very simple, they feature object pictures (objects, simple situations). The pillow books are gradually replaced by leaflets, some of these are without a text and some contain readable texts and pictures featuring a line of linked actions. Taking into account the characteristics of the picture books on the children we have to mention that in the words of T. Aszódi Éva “they (the picture books) represent a transition between play and book, the visible and the expressed by words and the knowledge spreading and literature” (1974: 20). Their role in the identification of reality is determining, because the small child’s first experiences are expressed in pictures. What they name they imagine in pictures and store them as pictures. What is an abstract for the adult is a real thing in the mind of the child. At the same time, the skimming of picture books has an impact on the child’s feelings, because the recognition of a picture causes happiness for the child, the happiness of recognition. Moreover anticipation from the psychic functions, the before imagining, the skill of foreshadowing is triggered: the text linked to the picture is remembered on his/her own if we show it to the child (Kiss Lajos, 1976). – we have to mention here the situation that experienced filled environment that the adult and child skim through the book together.

The picture books and the other books replacing them in which the pictures do not play the most important role (they are no longer the tools of communication), but only as illustrations to the connected text (rhymed, in prose) beside their above mentioned two functions they play a key role in the development and enrichment of the child’s fantasy.

At the same time we have to mention that the illustrations must be of artistic value. “We have to struggle to show the meaning of the poem or fairy tale through illustrations and not one arbitrarily taken moment. The artistic text and illustrations have to help each other in the understanding of the work of art they have to stress the emotional impact that they can separately induce, but if they do it so then the experience will not be so intensive, differentiated and long lasting that they can induce together helping each other” (Petrolay, 1978: 41-42).

Fairy tales

In the line of the education to become a reader the listening to fairy tales (prosaic texts) has a different role compared to the above mentioned ones. The listening to fairy tales has a direct impact on the development of fantasy. By listening to fairy tales the children try to find concepts from their interior concept database to create creatures from their integration or combination similar to the characters of the fairy tale. They want to behave like those about whom the story is using their known behavior. They can understand the story only through this intellectual manipulation they have to put themselves in the position and emotional state of the characters. In the beginning the experiences kept in the memory pictures and ideas more exactly the goods of the reproductive fantasy help the child in receiving and later as to complete this appears the creative fantasy or productive fantasy. This is triggered by the work’s content and by the actions of the characters.

We have already mentioned that in the receiving of lyrical works the characteristics linked to form were more important than the one linked to content, but in the

case of works in prose we can affirm that the child's interest turns more and more to content. This does not mean that the work's characteristics linked to form have not to be taken into account. The happiness caused by form remains an important element of the literary-aesthetic experience. These characteristics linked to form play an important role in the emotional sensitivity which is needed to receive the content of the work. These characteristics linked to form are: the division of the work, the repetition of the actions, the repeating formula of the text, its concise language, and rhythm, starting and ending sentences. These secure the mood of the work and help the child to follow the actions.

In receiving the work beside the work's characteristics linked to content and form the receiver's double consciousness has to work simultaneously. Which means that beside the fact that the receiver puts himself/herself in the story he/she does not mix himself/herself up with the hero. This duality of living through, the double consciousness is attractive, causes happiness and it is the first appearance of the behavior with which the adult reads, watches movie or a play (Mérei – Binét, 2001:245).

Conclusions

Taking into account the source of the children's first literary experience and highlighting the importance of these experiences in the process of educating to become reader we can affirm that this points beyond the group of those literature readers whose reading skill is very firm and the tasks of the works in prose. We can trace its beginnings to the moment of conception, based on the primary literary experiences. At the basics of these are the lyrical works (nursery rhymes, poems for children) and the situations of nursery rhyming and versification themselves. To these we can add the picture books from an early age and later the well chosen works in prose, the fairy tales taking into account the age of the children and with the development of the double fairy tale consciousness.

WORKS CITED

- Beney, Zsuzsa. "Mit ad a vers a kisgyermeknek? [What gives the poem to the small children?]." *Óvodai Nevelés* (1979/4): 82-84.
- Beney, Zsuzsa. "Érzelem, játék, mágia [Emotion, games, magic]." *Jelenkor* (1980/1): 61-68.
- Kiss, Lajos. "Az óvodás gyermekek irodalmi nevelésének pszichológiai alapjai és pedagógiai problémái [The psychological basics of the nursery children's literary education and the implied pedagogical problems]." *Óvodai Nevelés* (1976/4):104-146.
- Kiss, Tihamér. *A gyermekek értelmi fejlesztése az első hat életévben Piaget szellemében*. Debrecen: Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, 1992, 118-124.
- Kiss, Tihamér: *A kisgyermek érzelmei* [The feelings of the small child]. Budapest: Tankönyvkiadó, 1985.
- Művészetszociológia* [Art psychology]. Budapest: Gondolat Könyvkiadó, 1973.
- Magyar Ertelmező Kéziszótár* [Hungarian Glossary], Budapest: Akadémiai Kiadó, 1987.
- Mérei, Ferenc and Ágnes V. Binét. *Gyermelekélektan* [Child psychology], Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt., 2001.
- Petrolay, Margit. *Gondolatok a gyermekirodalomról* [Thoughts on child literature]. Budapest: Tankönyvkiadó, 1978.

- Piaget, Jean and Inhelder Bärbel. *Gyermeklélektan* [Child psychology]. Budapest: Osiris Zsebkönyvtár, 2002.
- Piaget, Jean. *Hat pszichológiai tanulmány* [Six psychological studies]. Budapest: Piaget Alapítvány, 1990.
- Vajda, Aurél. „Az irodalmi ábrázolás eszközeinek hatékonysága a gyermek személyiségének fejlődésében. [The effectiveness of the tools of literary presentation on the development of the child's personality].” A Magyar Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei IX. kötet (1972): 127-139.

Az írástanulási folyamatról pszicholingvisztikai megközelítésből

LECHNER ILONA

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológiai Tanszék

Abstract

Az írástanulási folyamatról pszicholingvisztikai megközelítésből

A cikk az írástanulási folyamat elméleti hátterét foglalja össze: egyrészt taglalja az írás, másrészt az írástanulás folyamatát. Az írástanulással, illetve -elsajátítással kapcsolatos felmerülő kérdésekre keressük a lehetséges magyarázatokat. Foglalkozik továbbá a tipikus íráshibákkal, azok okaival, valamint az íráskészség diszfunkcióival. A cikk végén bemutatjuk a téma gyakorlati kutatási lehetőségeit.

1. Bevezetés

Jelenlegi rohanó világunkban az írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységi formák – írás és olvasás – látszólag másodrendűvé váltak életünkben a beszélt nyelvvel szemben. Benczik Vilmos szavaival élve a posztliterális korában élünk (Benczik 2005: 70). Erről tanúskodik több vizsgálat és felmérés is (pl. Terestyéni 80-as években végzett felmérése, melyet a 90-es évek közepén ismételt meg, vagy a PISA-vizsgálatok eredményei).

A tudományos kutatások az elmúlt században mostohán bántak az írott nyelvvel, sokáig inkább a beszédképzéssel, ill. -észleléssel foglalkoztak a nyelvészek, a beszéd ontogenetikus fejlődését vizsgálták.

Az egyén „teljes nyelvi kompetenciája” viszont három fő összetevőből áll, melyek az alapvető „nyelvelsajátítási formák” (vö. Lengyel 1999: 1). Az *anyanyelv hangzó és írott formája* mellett az *első idegen nyelv* korai elsajátítására is szükség van.

A témával való foglalkozás jogosultságát támasztja alá, hogy az anyanyelv- vagy akár idegennyelv-elsajátítás nemcsak a hangzó formát, a szóbeli kommunikációt érinti, hanem éppolyan fontos szerep jut az írásbeliséggel kapcsolatos készségeknek, az írásnak és olvasásnak is. Az idegennyelv-oktatás terén is sokáig tartotta magát az a nézet, hogy a legfontosabb, hogy beszélni tudjon az egyén, vagyis hogy szóban ki tudja magát fejezni. A kommunikatív nyelvoktatási módszer egyik célja viszont az, hogy mind a négy készséget (írás, olvasás, beszéd, hallás utáni megértés) egyforma mértékben fejlesszük a nyelvtanulóban. Tehát az írás készségszintre emelését sem szabad elhanyagolni a tanulási folyamat során.

A cikk célja, hogy pszicholingvisztikai megközelítésből összefoglalja az írott nyelvelsajátítással kapcsolatos legfontosabb elméleteket, valamint ezek gyakorlati vetületeit konkrétan a kisgyermek fejlődése során. A módszertani megfontolásokra,

az írás- és olvasástanítás metodikai eszközeire, ezek használatára nem térünk ki. A következő kérdésekre keressük a válaszokat:

- Mikor, kb. melyik életévben kezdődik el az írott nyelv spontán elsajátítási folyamata?
- Milyen készségekkel és képességekkel kell a gyerekek rendelkeznie ahhoz, hogy a folyamat sikeresen folyjon, záruljon le?
- Mi áll az előforduló hibák hátterében, valamint mi okozza az írászavarokat?

2. Tisztázandó kérdések az írásfolyamatról

A pszicholingvisztika részéről még nem alakult ki egyértelmű tudományos álláspont arról, hogy a gyermek hogyan jut el arra a szintre, amikor már tud írni, hogy tanulási vagy elsajátítási folyamattal állunk szemben. Ahhoz, hogy az írás ontogenetikus leírása elkészüljön, mindenekelőtt tisztázni kell az írott és a hangzó nyelv összefüggéseit. Egyes kutatók az írott nyelvet csak a hangzó nyelv származékának tekintették (vagy tekintik). Ez az álláspont azt jelenti, hogy az írást nem lehet elsajátítani, csak megtanulni.

Az írást kutató felmérések azonban bebizonyították, hogy egyes írásban előforduló hibák (erről egy későbbi fejezetben bővebben) a hangzó nyelvvel nem vagy csak közvetve állnak összefüggésben, tehát feltételezhető, hogy az írott nyelv autonóm rendszerként működik a hangzó nyelv mellett. Állandó kölcsönhatásban vannak egymással, úgymond támogatják egymást a gyermek nyelvfejlődése során.

Tisztázni kell még azt is, hogy az írott nyelv elsajátítása során az írást és az olvasást nem lehet mereven elválasztani egymástól, hiszen mindkét esetben a nyelv vizuális megjelenési formája kerül feldolgozásra. Olvasás során egy írott szöveg jeleit kell észlelni, feldolgozni és értelmezni, míg az írás arra szolgál, hogy szövegeket állítsunk elő, miközben az olvashatóság a cél.

2.1. Az írástevékenység mint folyamat

Hogy valójában mi történik, miközben írunk, mindeztidáig rejtély maradt a kutatók számára. Különböző modellek születtek erről, egy bizonyos, hogy a folyamat különböző részfolyamatokra bontható, melyeket Crystal *A nyelv enciklopédiájában* (1998) a következőképp jellemez:

- A *tervező fázisban* megszületik egy gondolat, mely alapján készül egy lexikális/grammatikus vázlat. Ekkor az író eldönti, hogy mit akar a címmel közölni, és hogyan tegye meg azt az érthetőséget tűzve ki maga elé célul.
- Következő lépésként mérlegelésre kerülnek az írásra vonatkozó társadalmi és nyelvi normák, mint pl., hogy egy betűrendszeren belül kell maradni, a központosítás és helyesírás szabályait érdemes figyelembe venni stb.
- A *kivitelezési fázisban* választ az egyén egy kifejezési formát (kézírás, gépírás stb.), és motorikus képességeinek megfelelően létrehoz egy írott produktumot (vö. Crystal 1998: 265).

Mindemellett számolni kell még a hibákkal, javításokkal, átírásokkal, ezek értelmezésével, előfordulásuk hátterében álló pszichikai és/vagy nyelvi folyamatokkal. A gondolkodás és az írás kapcsolatáról sem szabad megfeledkezni, hiszen az írás

egyrészt kognitív folyamat. Az írás tehát nem egyszerűen a hangzó nyelv rögzítése, hanem kreatív tevékenység. Lengyel *Az írás* (1999) című könyvében a következőképp fogalmaz: „*Az írás tehát nem egyszerűen egy birtokolt nyelvi forma (az orális) más formában való megjelenése, hanem a nyelvi feldolgozási folyamatokban is változást, változtatást igényel és idéz elő*” (Lengyel 1999: 134).

2.2. *Az írást előkészítő fázis jellemzői*

A gyerek nyelvfejlődése során rendszerint elsőbbséget élvez a hangzó nyelv elsajátítása, az írott nyelv birtokbavétele csak ezután történik meg. A kérdés csak az, hogy mikor kezdődik el ez a folyamat, és milyen részképességekkel kell a gyereknek rendelkeznie ahhoz, hogy képes legyen az írásra.

A gyerek nemcsak hangzó világba születik, fejlődése folyamán állandóan találkozik vizuális ingerekkel rajzok, képeskönyvek, reklámfeliratok stb. formájában, melyek természetesen befolyásolják kognitív fejlődésüket még akkor is, ha kezdetben erről csak beszédben tudnak számot adni, nem pedig írásban. A gyerek tehát nemcsak beszélő, hanem író-olvasó-rajzoló társadalomba is születik (vö. Lengyel 1993: 11).

Már az iskolába lépés előtt van a gyerekeknek valamiféle elképzelésük az írásról-olvasásról, tapasztalhatunk olvasói, írói magatartást gyermekeink részéről, mely rendszerint mosolyt csal a felnőttek arcára (főleg, ha a könyv fordítva van a gyerek kezében), miközben sem a felnőtt-, sem pedig a gyermektársadalom nincs tudatában annak, hogy mi is történik valójában. Ezt támasztja alá a *bontakozó írásbeliség elmélet* (Szinger 2005: 2), mely *Maria Clay* nevéhez fűződik. „*A bontakozó írásbeliség az írás és olvasás fejlődésének legkorábbi fázisával foglalkozik, azzal az időszakkal, amely a születéstől az írás és olvasás konvencionális értelemben vett megtanulásáig tart*” (Lesiak idézi Sulzby & Teale-t 1997: 144). Az írásbeliség kialakulását nem bizonyos képességek elsajátításának sorozataként fogják fel, hanem valós írásos tevékenységek gyakorlásaként. Ehhez természetesen az óvodákban nem direkt olvasás- és írástanítási módszereket alkalmaznak, mint ahogyan ezt a XIX. században tették. Sokkal inkább a készség- és képességfejlesztést tartják szem előtt az óvodai programok.

A bontakozó írásbeliséget Szinger (2005) szerint, Crawford és Lesiak összefoglalói alapján, a következő alapelvek jellemzik:

- Egy gyermek literációs fejlődése nagyon korán, akár a születéstől elkezdődik.
- Az esetek jelentős részében az írás és olvasás spontán módon megjelenik a gyermek környezetének köszönhetően, az írott (nyomtatott) szövegekkel való kapcsolat következtében.
- A gyermek tudása az őt körülvevő világról a tevékenységekben való aktív részvétellel, és nem pusztán a felnőttek utánzása vagy gépies tanulás révén fejlődik. „A kisgyerekeket nem az írásbeliségről való tanulás érdekli, hanem maga a tevékenység.” (Strickland & Morrow 1988, 70)
- Az írásbeliség funkciói szerves részét képezik a tanulási folyamatnak.
- A felkészítést hangsúlyozó teóriával szemben a gyermek folyamatos előrehaladását emeli ki (Szinger 2005: 4).

Azokban az intézményekben, ahol ezt az elvet követik az írásbeliségre való felkészítés során, író sarkokat alakítanak ki, ahol tudatosan próbálgatják a kis csemeték

képességeiket, valamint olyan környezetet teremtenek, ahol a gyereket gazdag vizuális ingerek érik különböző formában. Vizsgálatok bebizonyították, hogy már a 3-4 éves gyerekek is képesek voltak megfelelő felkészítést és célirányos gyakoroltatást követően a későbbiekben a felnőttekéhez hasonló literációs tevékenységről számot adni. Ezeknek az intézményeknek az a célja, hogy a gyerekek iskolába lépésükkor képesek legyenek felfedezni kapcsolatokat az írott és hangzó nyelv között, gondolataikat, érzelmeiket bizonyos szinten jelekkel is tudják kifejezésre juttatni, felismerjék és tudjanak produkálni néhány betűt vagy betűsorozatot, pl. a saját nevüket le tudják írni.

Ilyen környezetben könnyebben fejlődnek a gyerekek speciális részkészségei is, melyek nélkülözhetetlenek a konvencionális íráselsajátításhoz. A részkészségek két alapvető csoportra oszthatók:

a) *Általános részkészségek*: ide tartoznak az emlékezet, logikus gondolkodás, figyelemkoncentráció, tevékenységi türelem, tempó, ritmusérzék, érzelemvilág, képzelet, motiválhatóság (Gósy 1999: 241–242).

b) *Speciális részkészségek*: a kommunikációs magatartás kialakítása, az olvasás-írás céljának és funkciójának ismerete, a nyelvi tudatosság kialakítása, szótagolási készségek fejlesztése, a vizuális kommunikáció szokásainak ismerete, a metakognitív készségek kialakítása (A. Jászó 2001: 86).

Az írás és olvasás ontogenezisében központi szerepet tölt be a nyelvi tudatosság kérdése. A. Jászó a következőképp definiálja a fogalmat: „*A nyelvi tudatosság olyan intuitív analízáló képesség, melynek segítségével megfigyelhetjük beszédünket, s alkotórészeire bontjuk [...] megközelíthetünk mondat-, szerkezet-, szó-, szótag- és fonématudatot. [...] A nyelvi tudatosság nem azonos a metakognícióval, a kisgyermek kognitív és nyelvi fejlődésében a metakognícióhoz való közelítés. A metakognícióhoz képest ösztönös tevékenység, de akkor, amikor tanítják, tudatos tevékenységgé válik...*” (A. Jászó 2006: 153). Vitatott a kutatók körében, hogy a nyelvi tudatosság előfeltétele-e az olvasni-írni tanulásnak, vagy az utóbbi tevékenységek révén fokozatosan alakul ki. E két szemléletet ötvözők táborá az azt vallja, hogy kölcsönhatás van közöttük, de kezdetekben mindenképp szükség van előkészítésre, a részkészségek kialakítására.

A nyelvi tudatosság fejlődése során több állomást különböztetünk meg. Az írás-és olvasáselsajátítás folyamatában azonban elsősorban a fonetikai és fonológiai tudatosságnak tulajdonítanak kiemelkedő jelentőséget. Vagyis hogy a gyerek ráébred, hogy az, amit mond vagy hall, hangokból áll, majd arra is rájön, hogy az egyes fonémák meghatározott sorrendbe való elhelyezése jelentéssel jár, felcserélésük pedig megváltoztatja a szó jelenését is. Ez viszont az óvodások mintegy harmadánál nem, vagy csak részben alakul ki. Ezért szükséges a célzott fejlesztés az óvodai csoportokban (vö. Szinger 2005: 13).

Mindemellett nagyon fontos a gyerekek finommotoros mozgásainak a fejlesztése, ami valójában az óvodai programok integrált részeként kell jelen legyen az óvoda mindennapjaiban. A specifikusan írásmozgásos tevékenység fejlettsége, a koordináció képessége a gyerek életkorától és érettségi szintjétől függ. Az íráshoz szükséges feltételekhez tartoznak még a megfelelő szintű anyanyelv-elsajátítás (orális formában), a kezesség kialakulása, a helyes ceruzafogás és testtartás, az irányok ismerete, a figyelem fenntartására és megosztására való képesség, feladatelkötelezettség,

megfelelő tempó. Az írást előkészítő fázis a következő szakaszokra osztható (Nagy 1980):

- a *firkálás* korszaka, a 3. életév végéig, a 4. életév elejéig tart;
- az *elemi írásmozgás* szintje, 4. életév elejétől az 5. életév közepéig húzódhat el;
- az *egyszerű írásmozgás* szintje, az 5. életév közepétől a 6. életév közepéig;
- az *összetett írásmozgás* szintje, a 6. életév közepétől a 7. életév közepéig¹;

A fenti szakaszelméletből kitűnik, hogy miután a gyermek kb. 3. életévében megtanul beszélni, tehát kialakul egy alapvető anyanyelvi tudás, még 3-4 évre van szükség ahhoz, hogy az íráshoz és olvasáshoz szükséges rész készségei kifejlődjenek.

2.3. A konvencionális írástanulás pszicholingvisztikai kérdései

Az előzőek ismeretében tehát nem véletlen, hogy a gyerekeket Európa több országában (pl. Ukrajnában² is) 6-7 éves korban iskolázzák be. Ekkorra érik el azt a fejlettségi szintet, mely lehetővé teszi a formális oktatásban való részvételt.

Az írott nyelvelsajátítás kezdeti szakaszában aszimmetrikus összefüggés áll fenn a nyelv hangzó és írott formája között. Ez azt jelenti, hogy eleinte az írott nyelv közelebb áll a beszédhez, mint a beszéd az íráshoz, vagyis ha a gyerek nem tud valamit leírni, hamarabb áttér a beszédhez, mint fordított esetben (vö. Lengyel 1993(a): 22, Lengyel 1999: 11).

Az elsajátítási folyamat alapvető része a *vizuális inger* (pl. egy szó, melyet el kell olvasni vagy le kell írni). Lengyel *Perfetti*-re támaszkodva leszögezi, hogy ez a stimulus fonetikai/fonológiai élményt vált ki az írni tanulóban. Hasonlóképpen, ahogy az orális és írott nyelv kölcsönösen támogatják egymást, a fonetikai/fonológiai és vizuális inger is interaktívan erősítik egymást (vö. Lengyel 1999: 12). E folyamat sikeres/sikertelen lefolyása eredményezi a helyes/helytelen *szófelismerést*. Eközben megjelenik az agyban a szó reprezentációja, ez alapján megkeressük, azonosítjuk, majd lehívjuk a szót a mentális lexikonban és az ehhez illeszkedő perifériákban. A *keresés, azonosítás, lehívás* az írás- és olvasási folyamatok alapvető és nélkülözhetetlen mechanizmusai.

A szófelismerést több tényező befolyásolja, melyeket két csoportra oszthatunk:

- *Pozitívan* hat a szófelismerésre, tehát segíti, gyorsítja azt: a szógyakorlás, kontextusbeli vs. izolált szavak, ismeretek struktúrája (általánostól a konkrét felé haladva), regularitás, konzisztencia.
- *Negatívan* ható tényezők, tehát nehezítik, lassítják a felismerést, növelik a hibák előfordulási arányát: szószerűség, szóhosszúság, stimulusminőség gyengülése.

A szófelismerési folyamatban kitüntetett jelentőséggel bír a szavak eleje, hiánya növeli a hibalehetőséget, míg a szóvég elmaradása kevésbé vált ki hasonló eredményt.

Hogy ezek a tényezők milyen hatást váltanak ki mennyiségileg és minőségileg, az függ a nyelvtől, az írásrendszertől, az életkortól, az olvasási és írási tapasztalattól.

¹ Az életkorbeli határok természetesen csak irányadók, nem mérvadóak.

² Azért pont Ukrajnát jegyeztem meg, mert itt szeretném további kutatásaim nagy részét elvégezni.

A szófelismerés folyamatáról különböző modellek születtek, mindegyik más szemszögből világítva meg a jelenséget, de mindegyik alapját normálisan fejlődő gyerekek mentális lexikonja és pszichikus funkciói képezték. Az írási, olvasási zavarral (diszgráfia, diszlexia) rendelkező egyéneket, az agráfiásokat és/vagy alexiásokat kizárják ezek a modellek.

Az egyik legismertebb *Morton* nevéhez fűződik, ez a **logogen modell (közvetlen elérési modell)**, amely egyidejűleg demonstrálja a hangzó és írott nyelvben történő szófelismerési folyamatot. A modell központjában egy logogenrendszer áll, melyben a szótári egységek gyakoriságuk alapján vannak rendszerezve. Mindegyik logogen rendelkezik egy minimális gyakorisági szinttel, küszöbszinttel. Az aktivizálódás csak akkor történik meg, ha a stimulus eléri ezt a szintet. Az egymáshoz közel lévő egységek között asszociációs kapcsolatok vannak. A modell nem informál arról, hogy az újonnan tanult szavak hová kerülnek, hiszen nekik nincs logogenjük. Az újabb változat alapján viszont magyarázatot kaphatunk a kontextus és az azonos szemantikai mező befolyására, hiszen a rendszer rendelkezik egy „belső szemmel”, mely érzelmi, értelmi és akarati tényezőket ötvöz, és eszerint módosítja az egyes egységek aktivizálódását, vagyis a szófelismerést (vö. uo.: 19).

A **kereső (kutató) modellek** (*Forster* és *Becker* fejlesztette ki az első változatot) alapvetően abban különböznek az előzőtől, hogy az észlelt információk nem közvetlenül a lexikai egységet érik el. A modell szerint rendelkezünk egy azonosító mechanizmussal, ami egybeveti a beérkező vizuális/auditív információkat a különböző fiókokban gyakoriságuk alapján rendszerezett lexikai egységekkel. Ha az azonosítás végén a beérkezett információ megfelel a tárolt adatoknak, akkor sikeres a felismerés. Mondatok vagy nagyobb egységek felismerésekor különböző kapcsolatrendszerek aktiválódnak, a „master file”-ban lexiko-grammatikai és lexiko-szemantikai kapcsolatok vannak tárolva. A kontextushatásra viszont nem nyújt kielégítő magyarázatot (vö. Lengyel 1993(b): 79).

Norris ellenőrző modellje szerint kritériumok alapján történik meg a szófelismerés. A lexikon folyamatosan rendelkezésre bocsátja azokat a szavakat, amelyek a perceptuális elemzés alapján megfelelnek, majd ezek a kontextus által további ellenőrzésre kerülnek. A szófelismerés akkor történik meg, amikor elegendő bizonyíték gyűlt össze. A következő modell viszont, *Marlsen-Wilson* és *Tyler kohort modellje* pont a kontextualításra nem tud magyarázatot adni, és csak az orális nyelvben történő szófelismeréssel foglalkozik (uo.).

Napjainkban az ún. **hibrid (aktiváló-verifikáló) modelleket** használják a szófelismerés magyarázatára, mely szerint az azonosítási folyamat egyidejűleg szimultán és párhuzamosan történik. Az azonosított szekvencia kétféleképpen kerülhet a verifikációs rendszerbe, egyrészt a szenzoros feldolgozás alapján, másrészt az előzetes kontextus révén. A modelltípus figyelembe veszi mind a szűkebb, mind a tágabb kontextuális hatásokat a jóslási és elvárasi stratégiák kialakulása révén (uo.).

A **konnekcionista** felfogás alapján a szófelismerés nemcsak szegmentálisan (betűről betűre) történik, hanem a gyerekeknek e szinten túl kell jutni a szekvenciális szintre (szótag, szó felismerése), amikor már képes az információkat párhuzamosan és egyidejűleg feldolgozni. Ezenkívül a szófelismerést nemcsak szabályok irányítják, hanem a stimulus versengésre ösztönzi a mentális lexikon elemeit (vö. Lengyel 1999: 21).

2.4. Mit kell megtanulni az írás során?

Az írás tanításának pedagógiaiilag többféle módszere is lehetséges. A modellek az írni és olvasni tanulás időbeli viszonyai, valamint az írástípusok alapján térnek el egymástól. Ennek értelmében megkülönböztetünk *késleltetett írástanítást* (az olvasás megelőzi az írást), *párhuzamos olvasás-írástanítást*, *elemző-összetevő írástanítást* (először nyomtatott nagybetűket tanítanak, majd a kötött írást) (vö. H. Hámorszky 1995: 119–120).

Az írás legelemibb alkotóelemei a jelentéssel nem bíró grafikus-vizuális jegyek, melyek konfigurációjából születnek a nagyobb nyelvi egységek. A jegyek változhatnak egy nyelven belül is attól függően, hogy nagy- vagy kisbetűt akarunk írni, álló vagy dőlt írással, nyomtatottan vagy zsinórirással kívánjuk rögzíteni vizuálisan gondolatainkat. Ennek megfelelően, ha a *jegyeket* (/ \ — O) bizonyos szabályokat követve összekötjük, betűket kapunk. Hogy mindezt helyesen tettük-e meg, egy „jegykonfiguráció-blokk” (Lengyel 1993(a): 39) ellenőrzi. A *betűk* lehetnek önállóan vagy más betűkkel kombinálva *grafémák*, melyek a nyelv funkcionális elemei. A grafémák a nyelv legkisebb jelentést megkülönböztető, míg a *lexémák* a nyelv legkisebb jelentéssel bíró egységei. A grafémák írásmódtól függő megjelenési formái a gráfok (A, c, s), ugyanazon graféma különböző manifesztációi az *allográfok* (A, a). Az írott nyelvben vannak *archigrafémák* (o, ó), melyek csak egy jegyben különböznek egymástól. Ezek a definíciók megfelelnek a fonológia meghatározásainak. Az írott nyelvben a graféma ugyanazt jelenti, mint a beszélt nyelvben a fonéma. Ez azt jelenti, hogy az írás megtanulásának előfeltétele bizonyos *graféma-fonéma megfeleltetési szabályok* elsajátítása és használata. A gyerek csak akkor tanul meg írni, ha képes lesz a hangokhoz betűket, a fonémákhoz megfelelő grafémát rendelni.

Az elemek összekapcsolása terén is követni kell bizonyos szabályokat, ha a helyesírásnak is meg akarunk felelni. A fonematikus írásokon belül *sekély és mély írásmódot* különböztetünk meg, melyek abban különböznek egymástól, hogy a sekély eltünteti, a mély pedig megtartja a morfémahatárt. Sekély írásmódot használunk akkor, ha valamit úgy kell leírni, ahogy kimondjuk, pl. a *kutyának, lámpánál* szavak esetében, vagy pl. teljes hasonulás esetén, pl. *busszal, olvass*. Ha viszont a hangzó nyelv eltünteti a morfémahatárt, vagyis a hallott fonémához több lehetséges grafémát is hozzá lehet rendelni, akkor mély írásmódot alkalmazunk, mely az írásban rögzíti, megőrzi a morfémahatárt. Ilyen szavak pl. a *multság, látja* stb. Bonyolítja a helyzetünket, ha a morféma határain olyan betűk találkoznak egymással, melyek alkothatnak egy, ill. két grafémát, pl. *rizsszem* szavunk esetében. A magyar nyelv írott változatában váltakoznak a sekély és mély írásmódok, és ezzel a gyerekeknek is tisztában kell lenniük az íráselsajátítás egy megfelelő szintjén. H. Hámorszky szerint „Az írás akkor emelkedik a rajzolgatás fölé, akkor lesz tudatos, ha a leírandó szót elemezzük: hangjaira bontjuk, emlékezetünkben megkeressük a hangok grafikus jelét, s ezeket a kellő sorrendben leírjuk. Tudatosan az ír, aki képes elolvasni a lemásolt szót, és ismeri az így keletkezett szókép jelentését.” (H. Hámorszky 1995: 119)

2.5. Tipikus íráshibák és okai

Az íráselsajátítás különböző szintjein különböző tipikus hibák fordulnak elő. Két-három év iskolai írástanulás után elvárható a gyerektől, hogy a fonéma-graféma megfeleltetési szabályokat alkalmazni tudja. A 7-8 éves korosztály képes anagram-

mák megfejtésére, valamint szavak felismerésére izoláltan és kontextusban is. Erre alapozva végzett Magyarországon és Finnországban *Lengyel* egybevető vizsgálatokat, melyek eredményeiből az alábbi következtetéseket lehet levonni:

- Ebben az életkorban még fokozottan érvényesül az írott és beszélt nyelv fentebb említett interferenciája. Vagyis, ha a gyerek olyan szabályba ütközik az anagrammák megoldása során, amit az írott nyelvre vonatkozó szabályrendszere alapján nem tud megoldani, akkor a beszélt nyelvhez fog igazodni. A problémás területeken a grafomotorikus kivitelezésben is hibák léphetnek fel.
- Az írott nyelv fokozott autonómiája jellemző a részműveletek megoldása révén.
- Fokozatosan érvényesülnek az írott nyelv öntörvényei.
- A szófelismerést befolyásoló tényezők kimutathatóak (szó elején kevesebb hiba, közepén, végén több).
- Képesek a nyelvi információkat párhuzamosan feldolgozni (vö. *Lengyel* 1999: 43–44).

A következő, 10 éves korosztály vizsgálatakor az előző korcsoportnál fellépő tipikus hibák már csak elvétve fordulnak elő, de ennek a kornak is megvannak a buktatói az íráselsajátítás folyamatában. A legjellemzőbb hibák a következők voltak (csökkenő sorrendben felsorolva): betűcsere, kvantitás- és ékezetjelölés, betűkihagyás, egybeírás, felesleges betűk beiktatása, szövegtagolási hibák, különírás, ékezettel kapcsolatos (többszörös) hibák, egyéb, a fentiekhez nem illő hibák, betűnél nagyobb egység kihagyása. Mindegyik hibatípusnak más-más ok tulajdonítható. A betűcserék többsége a grafomotorikus kivitelezésből, a jegykonfigurációk nem megfelelő használatából ered, ami csak jelentéktelen összefüggésben áll a hangzó nyelv sajátosságaival, tehát ez is a két rendszer egymás melletti létét bizonyítja (vö. *Lengyel* 1999: 128–129). Meglehetősen hamar kialakul a gyerekekben a mássalhangzók magánhangzóktól való megkülönböztetésének képessége, ezért ezeket a gyerekek ritkán cserélik fel. A későbbiekben ritkább az olyan grafémák közötti csere, melyek jegykonfigurációja jelentősen eltér egymástól, mint az archigrafémák esetén.

Az írás során a betűk hatnak egymásra, ezáltal hasonulhatnak egymáshoz. Hasonulási folyamatok gyakrabban fordulnak elő hátulról visszafelé, mint fordítva. A belső reprezentációban nem betűről betűre, grafémáról grafémára jelenik meg a leírandó szó. A morféma- vagy szótaghatárokon található grafémák erősebbek, így ezek visszahathatnak a betűsorban előrébb álló grafémák kivitelezésére. Ebben a korban már képesek arra a gyerekek, hogy a fizikailag nem vagy csak alig észlelhetően elválasztó határokat felfedezzék. Még ebben a korban is jellemző, hogy gyakori a zöngés-zöngétlen oppozíció rögzítésében a sekély írásmód alkalmazása (vö. uo.: 140). Az elsajátítás megfelelő szintjén azonban kialakul a gyerekekben az a képesség is, hogy morfémacsoportok összetartozását felismerje, s ezáltal ne történjen meg zöngésülés vagy zöngétlenedés.

A mássalhangzók és magánhangzók kvantitását illetően megállapítható, hogy okaik az esetek többségében nem vezethetők vissza a hangzó nyelvre, hiszen vannak olyan szabályok vagy különböző listák a rövideget-hosszúságot illetően, melyeket be kell magolni a helysírás érdekében, például az „-ít” képző mindig hosszú, a „háború” és „falu” szavak végén lévő „u, ú” (vö. uo.: 159).

A betűkihagyás a szóban bárhol előfordulhat, de a szó elejének védettsége is megfigyelhető, abszolút a szó elején nem maradhat el betű.

Az egybeírás/különírás hibatípusok főleg a hangsúly eltolódásával magyarázható, tehát összefüggésben áll a hangzó beszéddel. Ezek a sekély írásmód szupraszegmentális szintű megjelenési formái (vö. uo.: 166–167).

Amikor a gyerek felesleges betűket iktat be, akkor valószínűleg elmaradt a kontrollművelet pl. nehezebb graféma-fonéma megfeleltetési szabályok esetén, ami hiperkorrekt formák létrejöttéhez vezethet (vö. uo.: 169).

A szövegtagolási hibák több szinten jelentkezhetnek: mondatok között és mondaton belül. A szöveg nagyobb egységeinek tagolását könnyebben elsajátítják a gyerekek, mint a mondaton belüli lexémák elhatárolását (vö. Lengyel 1993(a): 104–105).

Önjavításra elvileg minden gyerek képes, de ritkán élnek ezzel a lehetőséggel. Ezen a pontot újra megfigyelhető a szó elejének védettsége, ami jelen esetben azt jelenti, hogy a szó elején gyakrabban észreveszik és javítják hibáikat, mint más pozíciókban (vö. uo.: 107).

Összegzésképp elmondható, hogy a graféma-fonéma megfeleltetési szabályokat lépésről lépésre lehet elsajátítani. Az egy betű – egy graféma viszony könnyen elsajátítható. A két betű – egy graféma ismerete prototípusok (C, CS, GY, SZ, S, Z) révén alakul ki. Meg kell azt is tanulni, hogy vannak olyan esetek is, amikor ugyanazt a fonémát egy grafémának számító két betű jelöli-e („egy”) vagy két önálló graféma, ami egyidejűleg két betű is („adjuk”).

Az íráselsajátítás kezdetén a gyerek képtelen a vizuális kivitelezést és a kontrollt párhuzamosan elvégezni. A gyakorlás viszont képessé teszi őket arra, hogy szinkronba tudják hozni e műveletet (vö. Lengyel 1993a).

2.6. Az írás diszfunkciói

Az írásbeliség diszfunkcióhoz tartoznak a szerzett diszlexia és diszgráfia – főleg Európában és Észak-Amerikában alexia és agráfia kifejezésekkel illetik a rendellenességeket –, valamint a fejlődési diszlexia és diszgráfia, melyek kialakulására nincs egyértelmű magyarázat (vö. Crystal 1998: 345–346). A diszfunkciók összefüggésben állnak egymással, a diszlexia az esetek 99,5 százalékában együtt jár írási és számolási nehézségekkel is, és ez fordítva is igaz. Statisztikai adatok alapján megállapították, hogy a lakosság kb. 5-7 százaléka él együtt súlyos diszgráfiával/ diszlexiával, és kb. ugyanilyen azoknak az aránya, akik enyhébb fokú rendellenességekkel küzdenek.

A diszgráfia főleg az íráskészség gyengeségében, valamint a helyesírási hibákban mutatkozik meg. A diszgráfiás gyerekre jellemző, hogy nem tudja követni a füzetben a vonalakat, nem szabályosak a szavak közötti térközök. Ugyanazt a betűt többféleképpen írják le, szabályosságot viszont e téren nem lehet felfedezni. Az archigrafémákat hajlamosak felcserélni, az írott sorok hullámszerűen, egyszer lefelé, egyszer felfelé ívelnek. A helyesírás terén tipikus, hogy a hosszú és rövid mássalhangzókat nem képesek megkülönböztetni, a hagyományos írásmód szabályait (ly, cz, eo stb.) képtelenek betartani. Írástempójuk rendszerint lassú, a gyorsabb tempó gyakran az olvashatóság rovására megy. Diktáláskor gyakran lemaradnak, mivel nehezen találják meg a halott fonémának megfelelő grafémát, betűképet. Lemaradásukat

igyekeznek behozni, emiatt előfordul, hogy elhagyják az utolsó szótagot, de egész szavak is kimaradhatnak. A központozásra nem fordítanak figyelmet, a szövegek tagolásában gyakran hibák fordulnak elő.

Az írászavarok hátterében leggyakrabban mozgástervezési nehézségek és a vizuális értékelés hiányosságai állnak, de ezt rendkívül nehéz általánosítani, minden gyereknél másképp jelentkeznek ezek a zavarok. Gyakori, hogy a gyerek minden írásjegyet képes külön-külön megformálni, csak a folyamatosságban vannak zavarai. A betűk felismerésének rendellenességében a vizuális hiányosságok lapulnak, nem ismerik fel a betűk alakját és körvonalait, és ezért nemcsak látászavarok lehetnek felelősek, hanem a megfelelő idegi rendszer zavarai. Előfordulhat, hogy a helytelen, túl görcsös ceruzafogás is problémákat okozhat. Ez a kéz izmainak alacsony izomtónusa miatt következhet be. Pszicholingvisztikai megközelítésből jelentős a vizuális memória elégtelen működése, ami abban nyilvánul meg, hogy gyerek nem képes visszaemlékezni a betűalakokra. Fontos még az is ebben a vonatkozásban, hogy az információfeldolgozási rendszerben is hibák léphetnek fel, ez okozza a lassúságot (vö. Selikowitz 2005).

A tanulási nehézségeket gyakran nem veszik észre időben, s ez rányomja bélyegét a gyerek kognitív fejlődésére, valamint pszichikai problémákat is okozhat. Ha a gyerekek túl sokat hangsúlyozzák hibáit, nem speciálisan fejlesztik készségeiket, állandóan negatív visszajelzéseket kap, idővel kialakul a gyermekben az alacsonyabb rendűség érzése, önértékelése gyengül. Ezért rendkívül fontos a diagnosztizálás, bár ez nagyon nehéz, mert ezeket a zavarokat nem lehet egyszerű standardizált tesztekkel mérni. A pedagógusképzésben viszont kellő figyelmet kell fordítani arra, hogy a pedagógusok képesek legyenek felismerni a nehézség jeleit és megfelelő időben tudjanak szakértőket bevonni.

3. Kitekintés a téma gyakorlati kutatási perspektíváira

Kárpátaljai viszonylatban a gyerekek többszörösen nehéz helyzetben vannak. Az írástanulás fentebb felvázolt problémái és nehézségei halmozottan jelennek meg a kárpátaljai magyar tananyelvű iskolák tanulóinak írástanulása során. Hiszen gondoljunk csak arra, hogy az anyanyelvi írástanulás mellett egyidejűleg tanulják az ukrán és angol/német nyelvek írott változatát is. Ebből kifolyólag nemcsak az anyanyelvi írástanulással járó tipikus hibák fordulhatnak elő, hanem a különböző betűrendszerek miatt is adódhatnak íráshibák.

Kárpátalja magyar kisebbségi tagjaként a mindennapokban érzékelem ezeket az esetleges hatásokat az írott kommunikációban. Gyakran előfordul, hogy hibákat vétek írás közben amiatt, hogy a latin és cirill betűrendszereket alkalmazva nem a megfelelő betűalak jut eszembe. Főleg az ukrán nyelven történő írás folyamán kell néha egy pillanatra megállni, s elgondolkodni azon, hogy a cirill ábécében melyik az a betű, amelyet le kell írni.

Ha én, felnőttként, az ukrán nyelv írott változatát több mint két évtizede elsajátítva, hasonló jelenségeket veszek észre magamon, akkor mi történhet a magyar anyanyelvű kisgyermek fejében, aki az óvodában az ukrán nyelvről semmilyen ismeretet nem szerzett, első osztályban anyanyelvén kezdi az íráselsajátítást, majd második osztályban a cirill betűkkel is meg kell birkóznia. Olyan szavakat kell

leírni, amelyek értelme egyáltalán nem világos számukra. Felmerülő és a jövőben kutatók kérdései ezzel kapcsolatban a következők:

- Milyen gyakran történnek betűcserék a két írásrendszer között, s ezeket vajon mi indukálja?
- Befolyásoló tényező-e az a tény, hogy különböző nyelvtípusokról van szó a magyar, ukrán és angol/német nyelveket illetően?
- Milyen változásokat idéz elő a mentális lexikonban, ha több nyelv írott változatát birtokoljuk és gyakoroljuk?
- Befolyásoló tényező-e, ha a gyerekek még ehhez az angolt/németet is egyidejűleg tanulják mind beszélt, mind pedig írott változatban?
- Ugyanazokat a technikákat alkalmazza-e a gyerek az ukrán írott nyelv elsajátításakor, mint amelyeket anyanyelve esetén alkalmazott?
- Az anyanyelv írott változatának ismerete nyújt-e segítséget az ukrán írás megtanulása során, vagyis érvényesül-e *Cummins* jéghegy-modellje?

Még ennél is szélsőségesebb azoknak a magyar anyanyelvű gyerekeknek az esete, akiket szüleik minden előzetes nyelvi ismeret nélkül ukrán iskolába íratnak be. A magyar gyerek ebben az esetben az anyanyelvén nem tanul meg írni-olvasni, esetleg egy későbbi szakaszban, vagyis az a nyelv, melyen eddig kommunikált és megszerezte a világról ismereteit, melyen első gondolatait megfogalmazta, nem nyer megerősítést az írás-olvasás által. Ez sajnos a politikai és társadalmi viszonyok miatt egyre gyakoribb jelenség Kárpátalján. Ungváron és Munkács környékén, ahol kisebb százalékban élnek magyarok, már régebb óta megfigyelték ezt a jelenséget, de Beregszász környékén csak az utóbbi két évben terjedt el ez a rohamosan fertőző jelenség, amióta a továbbtanulás csak akkor lehetséges, ha ukrán nyelven tesznek emelt szintű érettségit.

A felvetett probléma további kutatásokra ad lehetőséget, hiszen össze lehet hasonlítani az anyanyelvén, valamint ukrán nyelven oktatott magyar nemzetiségű gyerekek anyanyelvi ismereteit, írását, kognitív fejlődését.

4. Összegzés

Összefoglalásként megállapítható, hogy a kutatók abban egyetértenek, hogy a gyerekek hosszú utat kell bejárnia ahhoz, hogy elmondhassuk róla, hogy kompetens írott nyelvhasználóvá vált, függetlenül attól, hogy az elsajátítási folyamat egy-, két- vagy többnyelvű környezetben történik-e meg. Ez az út több buktatót is rejt, mint például a graféma-fonéma megfeleltetési szabályok, a sekély-mély írásmód elsajátítása, valamint annak felismerése, hogy ezeket változtatva lehet csak a helyesírási szabályokat betartani. Ezekben a kritikus pontokon egyesek túljutnak, mások egész életük folyamán nehézségekkel küzdenek.

Az elsajátítási folyamatot a pszicholingvisztikai kutatások hivatottak feltárni, de a pedagógusoknak képesnek kell lenni arra, hogy levonják a tanulási/tanítási folyamat szempontjából releváns következtetéseket. Gyermekünk sikereiért és kudarcaiért ők is felelősek, de néha a tanár legjobb igyekezete ellenére sem képes segíteni. Ilyen esetekben többnyire az idegrendszeri vezérlésben, a mentális lexikonban, a szófelismerés képességet lehetővé tévő vizuális memóriában keresendő a kudarc gyökere. Mindezeket hivatott kutatni a pszicholingvisztika mint nyelvtudományi diszciplína.

Hogy a különböző problémákra pszicholingvisztikai megközelítésből választ tudjunk adni, még sokat kell dolgozni, hiszen még nagyon sok vitatott és feltáratlan kérdés van az írott nyelvelsajátítást illetően. S ez fokozottan igaz a kétnyelvű társadalmakra.

IRODALOMJEGYZÉK

- A diszgráfia tünetei. http://www.tanulasmodszertan.hu/diszlexia/diszlexia_cikk4.htm
- Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest, Trezor Kiadó.
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest, Trezor Kiadó.
- Benczik Vilmos (2005): *A szóbeliség-írásbeliség paradigma*. In: *Iskolakultúra* 2005: 70–85 o. Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó Kft.
- Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina.
- Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (1995): *Tanítói kézikönyv az ABC-ház tankönyvcsalád használatához az általános iskola 1. osztályában tanítók számára*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió.
- Kernya Róza szerk. (1995): *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1-4. osztály*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és a Móra Ferenc Könyvkiadó Rt.
- Lengyel Zsolt (1997): *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Kézirat. Veszprém.
- Lengyel Zsolt (1993a): *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Kézirat. Veszprém.
- Lengyel Zsolt (1993b): *Pszicholingvisztika nyelvszakosoknak: beszédértés, beszélés, írás-olvasás idegen nyelven*. Veszprém, OOK Press Kft.
- Lengyel Zsolt (1999): *Az írás. Kezdet-folyamat-végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Budapest, Corvina.
- Lesiak, J. L. (1997): *Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. Psychology in the Schools* 34.2: 143–160.
- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Selikowitz, Mark (2005): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Budapest, Medicina Könyvkiadó Rt.
- Strickland D. – L. Morrow (1988): *New perspectives on young children learning to read and write. The Reading Teacher* 42: 70–71.
- Szinger Veronika: *Az óvoda feladata az írás és olvasás előkészítésében*. http://www.mentor-konyvesbolt.hu/mentor/news/beszedgyogytas_szinger.pdf
- Szinger Veronika (2006): *Az iskoláskorú testvér, mint példakép a kisgyermek literációs tevékenységében*. In: *Iskolakultúra* 2006: 151–165 o. Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó Kft.

Analysis of the anxiety and self-concept of upper school students, the presentation of its results

KÓS NÓRA

Szent István University, Faculty of Pedagogy Institute of Education and Social Sciences

*„Receive the children in reverence;
educate them in love; let them go forth in freedom”
/Rudolf Steiner/*

Abstract

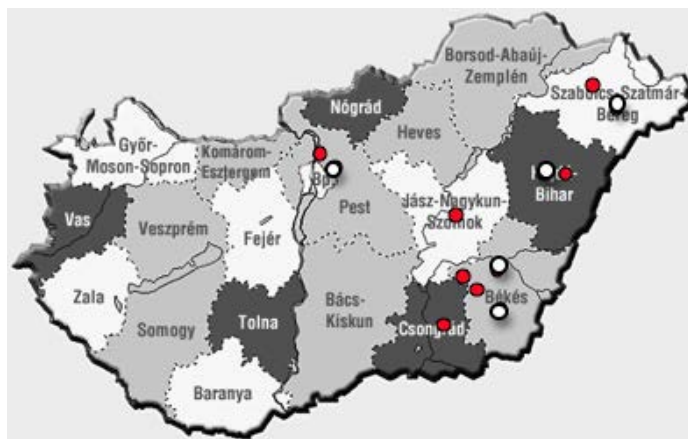
A szerző tanulmányában a differenciált oktatásnak a személyiségjellemzők területeire, a szorongásra és az énkép alakulására gyakorolt hatását mutatja be saját kutatásának tapasztalata alapján. Az énkép és a szorongás hatásának vizsgálata napjainkban igen elterjedt probléma. Tüneteit nagyon sok ember tapasztalja a mindennapokban, és ez alól az iskolába járó gyermekek sem kivételek. Jelen tanulmány arra ad választ, hogy befolyásolja-e a differenciált oktatás a tanulók énképfejlődését és a szorongási szintjét.

Introduction

In my Ph.D. research I look for the answer with a longitudinal study how differentiated education affects the personality development of students. The question often arises whether what the connection is between the personality and the performance; how they affect the different components of personality, affect the performance, social relations of the students such as self-esteem, self-concept or anxiety level. The significance of the research is that although many descriptions can be read about differential development in the literature) each of these descriptions examines the school achievement of differential development as a learning organization method, not being paid attention to the psychological aspects and certainly not to the fact that whether there is a significant impact of differential development on the personality.

With my studies I would like to inquire about it. The research began in the academic year 2006/ 2007 and it ends in the academic year 2009 /2010 In the framework of the four year, covering the entire duration of upper school longitudinal research, applying experimental and control groups I wish to demonstrate that hypothesis that the changes of the characteristic features of the students participating in differential development (pilot group) are considerably higher than the changes of the same features of the students not participating in differential development. The two study groups were randomly selected.

I strived for that these would be classes in the different smaller and bigger towns of the county. The map below shows the settlements of the regions.



The examined age : 10-14 year old students (An ongoing examination of grade 5, 6,7,8)

Participants, number:

-The number of participants in the pilot group : 150

- The number of participants in the control group: 150 Number of measurements:

- on the 5th grade, two (the beginning and end of the year)

- on the 6th, 7th, 8th grades, one (the end of the year) In the development groups continuous differentiated education is going on while in the control groups it is not. I chose the kind of test methods to my research that assess more aspects of personality development.

These are :

- Self - image (Bóta's measuring instrument)

- Anxiety (CM AS)

- Attitudes towards community (Mrs. Hungary's measuring instrument, modified by Tóth)

- Intelligence (Raven)

- Self - Assessment (Coppersmith's questionnaire)

- Creative personality (Tóth's TKBS)

My study concentrates on the examination of anxiety and self-concept more precisely, the examination of how the anxiety level and self -concept of the students change in the pilot and control groups over the years.

Self-concept

The previous self-concept definitions described self-concept as a social factor, the self-created concept of the personality, which is largely based on others' opinion and it determines our behaviour, attitude and relation to others. Self-concept can be seen as attitude (Körössy, 2004), the system of perception to which self-esteem, beliefs, schemas, concepts, aims and tasks tightly belong.

People's characteristic features can not be developed without social atmosphere because there is no feedback. The relationship with our peers also determines what we are. To think about ourselves at all, it is important to make someone give feedback about us, our behaviour and manifestation. In Tóth's (1995) definition, self-concept is a system of perceptions, which applies to us and it develops during childhood. Self-concept includes our knowledge, estimation and emotions about ourselves. It is a self-created concept about our self, which develops through active, self-controlled motion and social feedback (Kulcsár, 1996).

Self-concept consists of two elements:

- actual self – concept (those qualities that we actually possess),
- ideal („must”) self-concept (those qualities that we think of we must possess).

The distance between the real and the ideal self-concept highly influences our self-esteem. If the distance is too big then the individual's self-esteem is more negative; if this distance is smaller then the individual's self-esteem is positive.

The negative self-concept negatively affects children's performance, for example they will not get into that type of school where they go according to their abilities.

The characteristic features of those, who possess/have negative self-concept:

- He/she underestimates his/her abilities
- integration problems
- sense of failure often appears

The characteristic features of those, who possess/have positive self-concept:

- She/he has a realistic picture of her/his abilities
- effective adaptability
- enterprising, success-oriented

Carver-Scheier (2002) drew attention to the malleability and stability of the self-concept. According to the test results, they demonstrated that new knowledge and experiences can rearrange the self system. The flexibility of the self-concept expresses in what extent self-concept to the effect of information can change.

In pursuance of Rogers' self representation approach (1981), the structure of self is formed as a result of the interaction with environment. In his theory, he assumes a phenomenal field, which is only known by the individual, and a whole perceptual field. Within this field the individual perceives the world as himself.

The stability of the self-concept is also guaranteed by the self defender mechanisms. According to these, we try to avoid, avert the information, which weakens our self-concept and we look for the ones that strengthen it.

Factors influencing the development of the self-concept

For all of us, it is a well-known fact that family background basically influences the process of socialization, personality development in the development of the self-concept. Self-concept depends on:

- family structure
- emotional atmosphere
- interaction patterns within the family
- the financial situation of the family

Of course, the family is the most important factor in the development of self-knowledge and self-concept but other factors also influence the development.

- institutions (nursery school, school)
- social relationships (peers, friends)
- the teacher's attitude
- and all other material and personal conditions

Anxiety

Everyone knows the experience of anxiety; it occurs in all walks of life and unfortunately children also experience it at school and outside school every day.

The biological task of experience is to warn and prepare the organism for an imminent danger so anxiety is essential for the individual to survive. Unfortunately these are cases when this defensive function becomes so strong that it is impossible for the individual to adapt to its surroundings. Various theories have been in relation to anxiety over the years. For example, according to Karen Homey (1937, cited by Carver and Scheier, 2002) people are born with a basic anxiety the basis of which the insecurity that has developed in the child in a potentially hostile world.

The feeling of anxiety in some people is at a lower level, in others it is at a higher level, this is strongly influenced by the environment. The anxiety - related theories draw the attention to the fact that the performance, the formation of social relations is closely related to the level of anxiety.

In the case of performance anxiety, the degree of anxiety is influenced by the difficulty of the task, the stake of the task and the surroundings that influence learning have a major role such as teacher, colleagues.

We often experience that the performance of the very anxious students is unsatisfactory in the primary school in addition the various behavioural, psychological and social problems appear. On the other hand the little anxious students are also unable to meet their abilities; they often become disinterested and indifferent to the tasks and often to the school as well.

The research hypothesis

Since the tests were made in the different settlements of the country presumably they create a realistic picture of the anxiety of the students and the development of self-concept moreover differentiated education is likely to influence the anxiety and self-concept of the students positively.

The method of the research

Self-concept

In my research I used Bóta's measuring device, which gives an overview of the various dimensions of the self-concept: physical ability, physical appearance, general self-concept, school self-concept, subject-specific self-concept (Hungarian, Maths, Foreign-language, Information and Communication Technology), social self-concept, parental self-concept, total self-concept.

The results of the research

Table 1. The results of the self-concept test in the pilot and control group in 2006

Dimension	Pilot group 2006			Control group 2006			Mean Difference	t	Sig.
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation			
Physical abilities	150	3,8850	0,82922	150	3,8167	0,79831	0,06833	0,727	0,468
Physical appearance	150	3,6700	0,85840	150	3,6800	0,82896	0,01000	0,103	0,918
General self-concept	150	3,9054	0,63643	150	3,8014	0,60553	0,10403	1,423	0,156
School self-concept	150	3,7587	0,71317	150	3,7907	0,58129	0,03200	0,426	0,670
Hungarian	150	3,7844	0,84710	150	3,7578	0,88647	0,02667	0,266	0,790
Maths	150	3,1822	1,13620	150	3,0400	1,08128	0,14222	1,111	0,268
Foreign-language	150	3,5923	1,30226	150	3,2032	0,96639	0,38915	2,907	0,004
Information and Communication Technology	150	3,9400	0,89582	150	3,6178	0,91584	0,32222	3,080	0,002
Social self-concept	150	3,7878	0,94397	150	3,6878	0,72669	0,10000	1,028	0,305
Parental self-concept	150	4,2907	0,71140	150	4,0987	0,72380	0,19200	2,317	0,021
Subject-specific self-concept	150	3,6334	0,69435	150	3,4189	0,63101	0,21450	2,771	0,006
Total self-concept	150	3,8267	0,55295	150	3,7075	0,52295	0,11922	1,862	0,064

In Table 1 we can see the test results in the pilot and control group in 2006. The averages of dimensions are similar. In case of both groups, the averages of parental self-concept are the largest. In case of parental self-concept, the pilot group's average is 4, 2907, the control group's average is 4, 0987, the difference is 0, 19200. There is not a significance difference ($p > 0, 05$) in the case of physical ability, physical appearance, general self-concept, school self-concept, Hungarian, Maths, social self-concept, parental self-concept, total self-concept. There is a significant difference ($p \leq 0, 05$) in case of Foreign-language, Information and Communication Technology.

Table 2. The results of the self-concept test in the pilot and control group in 2007

Dimension	Pilot group 2007.			Control group 2007			Mean Difference	t	Sig.
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation			
Physical abilities	150	3,9067	0,80973	150	3,8167	0,79831	0,09000	0,969	0,333
Physical appearance	150	3,7000	0,84345	150	3,7000	0,82484	0,00000	0,000	1,000
General self-concept	150	3,9282	0,61480	150	3,8167	0,60383	0,11152	1,566	0,118
School self-concept	150	3,7720	0,69244	150	3,7907	0,58129	0,01867	-0,253	0,801
Hungarian	150	3,7889	0,82234	150	3,7867	0,90263	0,00222	0,022	0,982
Maths	150	3,2133	1,09455	150	3,0400	1,08128	0,17333	1,380	0,169
Foreign-language	150	3,6171	1,25710	150	3,2032	0,96639	0,41392	3,162	0,002

Information and Communication Technology	150	3,9822	0,87281	150	3,6378	0,90069	0,34444	3,364	0,001
Social self-concept	150	3,8067	0,92687	150	3,6878	0,72669	0,11889	1,236	0,217
Parental self-concept	150	4,2933	0,69963	150	4,0880	0,72259	0,20533	2,500	0,013
Subject-specific self-concept	150	3,6593	0,67406	150	3,4315	0,62940	0,22784	2,995	0,003
Total self-concept	150	3,8499	0,53219	150	3,7186	0,52074	0,13126	2,111	0,036

In Table 2 we can see the test results in the pilot and control group in 2007. The averages of dimensions are similar, the largest difference can be observed in the case of Foreign-language where the difference between the averages is 0, 41392. In case of both groups, the averages of parental self-concept are the largest. In the case of parental self-concept, the pilot group's average is 4, 2933, the control group's average is 4, 0880, the difference is 0, 20533. There is not a significant difference ($p > 0, 05$) in case of physical ability, physical appearance, general self-concept, school self-concept, Hungarian, Maths, social self-concept. In case of Foreign-language, Information and communication Technology parental self-concept, total self-concept, there is a significant difference ($p \leq 0, 05$)

Table 3. The results of the self-concept test in the pilot and control group in 2008

Dimension	Pilot group 2008.			Control group 2008			Mean Difference	t	Sig.
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation			
Physical abilities	150	3,9200	0,79021	150	3,8283	0,78958	0,09167	1,005	0,316
Physical appearance	150	3,7250	0,82013	150	3,7200	0,81868	0,00500	0,053	0,958
General self-concept	150	3,9611	0,59135	150	3,8313	0,60931	0,12982	1,851	0,065
School self-concept	150	3,8093	0,67091	150	3,8053	0,57461	0,00400	0,055	0,956
Hungarian	150	3,8067	0,76683	150	3,8156	0,91270	0,00889	-0,091	0,927
Maths	150	3,2333	0,98213	150	3,0556	1,08575	0,17778	1,487	0,138
Foreign-language	150	3,6333	1,21864	150	3,2032	0,96639	0,43014	3,359	0,001
Information and Communication Technology	150	4,0933	0,74397	150	3,6422	0,88242	0,45111	4,787	0,000
Social self-concept	150	3,8300	0,76644	150	3,6800	0,72185	0,15000	1,745	0,082
Parental self-concept	150	4,3120	0,65844	150	4,0747	0,72706	0,23733	2,963	0,003
Subject-specific self-concept	150	3,6917	0,61947	150	3,4441	0,62553	0,24760	3,421	0,001
Total self-concept	150	3,8707	0,49344	150	3,7273	0,52006	0,14340	2,405	0,017

In Table 3 we can see the test results in the pilot and control group in 2008. The averages of dimensions are similar, the largest difference can be observed in the case of Foreign-language (0, 43014) and Information and Communication Technology (0, 45111). In case of both groups, the averages of parental self-concept are the

largest. In case of parental self-concept, the pilot group's average is 4, 3120, the control group's average is 4, 0747, the difference is 0, 23733. There is not a significant difference ($p > 0, 05$) in case of physical ability, physical appearance, general self-concept, school self-concept, Hungarian, Maths, social self-concept. In case of Foreign-language, Information and communication Technology parental self-concept, total self-concept, there is a significant difference ($p \leq 0, 05$) in 2008.

Table 4. The results of the self-concept test in the pilot group in 2006 and 2008

Dimension	Pilot group 2006			Pilot group 2008			Mean Difference	t	Sig.
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation			
Physical abilities	150	3,8850	0,82922	150	3,9200	0,79021	0,035	-1,665	0,098
Physical appearance	150	3,6700	0,85840	150	3,7250	0,82013	0,055	-2,888	0,004
General self-concept	150	3,9054	0,63643	150	3,9611	0,59135	0,0557	-2,965	0,004
School self-concept	150	3,7587	0,71317	150	3,8093	0,67091	0,0506	-2,246	0,026
Hungarian	150	3,7844	0,84710	150	3,8067	0,76683	0,0223	-0,810	0,419
Maths	150	3,1822	1,13620	150	3,2333	0,98213	0,0511	-1,362	0,175
Foreign-language	150	3,5923	1,30226	150	3,6333	1,21864	0,041	-1,217	0,226
Information and Communication Technology	150	3,9400	0,89582	150	4,0933	0,74397	0,1533	-4,602	0,000
Social self-concept	150	3,7878	0,94397	150	3,8300	0,76644	0,0422	-1,029	0,305
Parental self-concept	150	4,2907	0,71140	150	4,3120	0,65844	0,0213	6,690	0,000
Subject-specific	150	3,6334	0,69435	150	3,6917	0,61947	0,0583	-3,202	0,002
Total self-concept	150	3,8267	0,55295	150	3,8707	0,49344	0,044	-4,328	0,000

In Table 4 and Table 5 we can see that there was a significant change in more dimensions in the pilot group in 2008 compared to 2006. In the control group, the change was not so significant, sometimes there was stagnation instead of increase (in case of Foreign-language where the difference of averages is 0), or rather decrease, the average of parental self-concept is 4, 0987 in 2006, it is 4, 0747 in 2008, the decrease is 0,024. Where there was an increase we can observe that the rate of change was smaller than in case of pilot group. In the pilot group in case of physical abilities, the difference of averages between the two years is 0,035, in the control group, it was only 0, 0116. In the pilot group, the difference of the averages of general self-concept is 0, 0557, in the control group it is 0, 0229. In the pilot group, the difference of the averages of school self-concept is 0, 0506, in the control group it is 0, 0146. In the pilot group, the difference of the averages of social self-concept is 0, 0422, in the control group it is 0, 0078. In the pilot group, the difference of the averages of parental self-concept is 0, 0213, in the control group it is 0,024. In the pilot group, the difference of the averages of subject-specific self-concept is 0, 0583, in the control group it is 0, 0252. In the pilot group, the difference of the averages of total self-concept is 0,044, in the control group it is 0, 0198.

Table 5. The results of the self-concept test in the control group in 2006 and 2008

Dimension	Control group 2006.			Control group 2008			Mean Difference	t	Sig.
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation			
Physical abilities	150	3,8167	0,79831	150	3,8283	0,78958	0,0116	-1,614	0,109
Physical appearance	150	3,6800	0,82896	150	3,7200	0,81868	0,04	-3,872	0,000
General self-concept	150	3,8014	0,60553	150	3,8313	0,60931	0,0299	-3,460	0,001
School self-concept	150	3,7907	0,58129	150	3,8053	0,57461	0,0146	-1,875	0,063
Hungarian	150	3,7578	0,88647	150	3,8156	0,91270	0,0578	-3,543	0,001
Maths	150	3,0400	1,08128	150	3,0556	1,08575	0,0156	-1,709	0,090
Foreign-language	150	3,2032	0,96639	150	3,2032	0,96639	0	-1,273	0,205
Information and communication Technology	150	3,6178	0,91584	150	3,6422	0,88242	0,0244	1,534	0,127
Social self-concept	150	3,6878	0,72669	150	3,6800	0,72185	0,0078	2,117	0,036
Parental self-concept	150	4,0987	0,72380	150	4,0747	0,72706	0,024	-2,938	0,004
Subject-specific self-concept	150	3,4189	0,63101	150	3,4441	0,62553	0,0252	-4,637	0,000
Total self-concept	150	3,7075	0,52295	150	3,7273	0,52006	0,0198	-1,614	0,109

In case of physical appearance, general self-concept, school self-concept, Information and Communication Technology, parental self-concept, subject-specific self-concept, and total self-concept, there is a significant difference ($p \leq 0,05$) between the results of 2006 and 2008 in the pilot group.

Anxiety

The CMAS questionnaire was used to measure anxiety, which ranks the values of anxiety among hardly anxious, moderate anxious and highly anxious categories (Tóth, 2004, pages 24-26). The questionnaire was completed by 65 girls and 79 boys in the development group and by 80 girls and 64 boys in the control group.

The results are presented here:

The assessment of the pilot group Table 1

The results of anxiety in the pilot and control groups between 2006 and 2010

Anxiety	Pilot group			Control group			averages difference	t-value	szign.
	N	average	dispersion	N	average	dispersion			
2006	150	20,17	7,84	150	20,39	7,61	0,22	-0,129	0,898
2007	150	20,37	7,62	150	20,93	7,40	0,56	-0,338	0,736
2008	150	20,54	7,58	150	22,22	6,13	1,68	-1,338	0,272

We see in table 1 that the averages of the pilot and control groups are similar in the 2006th and 2007th years therefore there isn't a significant difference between them ($p > 0,05$). The average of the pilot group is 20, 17 in 2006, the average of the control group is 20,39, the difference is only 0,22. The average of the pilot group is 20, 37 in 2007, the average of the control group is 20, 93, the difference is 0, 56. The difference between the averages of the two groups is a bit greater in 2008. The average of the pilot group is 20, 54, the average of the control group is 22,22, the difference between the averages is 1,68.

In the case of the pilot and control groups we can perceive little difference in the level of anxiety. However the results of the latest year may show change since differential development is regular among the students.

In the pilot of the level of anxiety the succession, the temperament, the immediate and wider surroundings have an important role. The parents' educational style, the role of the peers, the institutions, the teachers' attitude influence the development of the kids anxiety. In order that the surroundings can help the change of the level of anxiety better it is likely that not only differentiated education but the surroundings also play an active role. In the developmental work anyway we have to highlight the role of the teacher who invested hard work into promoting differentiation created by the student's individual capabilities with the appropriate tasks and practices.

Summary

According to the results of the test, differentiated education less affects the change of the level of anxiety. However, the aspects of self-concept show continuous progress during differentiation. The studies of the control and pilot groups show that although little but there is a development into a positive direction to the effect of the appropriate differentiated education. If we compare the test results of self-concept in 2006 and 2008, in case of physical appearance, general self-concept, school-self-concept, Information and Communication Technology, parental self-concept, subject-specific self-concept, and total self-concept, there is a significant difference ($p \leq 0,05$) in the pilot group in 2006 and 2008. Taking into account the students' individual capabilities helps the development of facilitated anxiety instead of debilitated anxiety, which does not hinder performance but rather encourages it, so the students can perform to the best of their abilities. Self-concept also influences the performance of the students, as researches show students with positive self-concept achieve better results in school and social relations. Besides differential development, which of course is reflected in all of the activities of the teacher, the testing and development of the child's cognitive activity (perception, cognition, attention, memory imagination, thinking) and shared abilities (visual differentiation, acoustic differentiation, spatial orientation, visual memory, auditive memory, time detection).

BIBLIOGRAPHY

- Carver C. S. and Scheier M. F. (2002): *Personality Psychology*. Osiris Press, Budapest
- Béla Kozéki (1984): *Personality development in school*. Békés County, Faculty of Pedagogy, Békéscsaba.
- Judit Körössi (2004): *The relationship of self-concept and school performance*. In: Aranka Mészáros (ed): *The social psychological Phenomena of the school*. ELTE Eötvös Press, Budapest.
- Zsuzsanna Kulcsár (1996): *Early psychology and self-function*. Akadémiai Press, Budapest.
- László Tóth (1995): *The students' motivation characteristics and school performance* In: László Balogh – Antal Bugán – János Kovács – László Tóth (ed.): *Chapters from applied psychology*. University of Debrecen, Debrecen.
- László Tóth (2004): *Psychological research methods for getting to know the students*. Pedellus Textbook Publisher, Debrecen.

Test anxiety questionnaire

How do I feel myself?

1. I am loath to pay my attention to anything.
2. I will be nervous when someone is looking at how I work.
3. I feel that I have to be the best in everything.
4. I blush easily.
5. I often feel that my heart is beating very fast.
6. Sometimes I would like to shout loudly.
7. I wish I were far away from here.
8. I think other people do everything easier than I do.
9. When I am alone, I fear many things.
10. I often feel that others do not like the way I am doing something.
11. Even if I feel lonely when many people are around me.
12. It's hard to make up my mind to something.
13. I will be nervous if things do not work properly.
14. I almost always worry about something.
15. I often worry about in advance what my parents are going to tell me.
16. I often can not breathe.
17. It's easy for me to lose my temper.
18. My hands are sweating.
19. I have to go to the toilet more than others do.
20. I think the other kids are happier than I am.
21. I am often concerned about what others think of me.
22. It's often hard for me to swallow.
23. I used to worry about such things, about which had turned out they were not important.
24. I am touchy.
25. I often meditate on whether I do things properly.
26. I am often concerned about what will happen.
27. In the evening I can hardly sleep.
28. I am concerned about the idea whether I can hold my own in school.
29. I am often offended at something if I am scolded.
30. I often feel lonely when I am among people.
31. I am often afraid of that someone will say I don't do the things properly.
32. I am afraid in the dark.
33. It's difficult for me to always think about the things in the school.
34. My stomach often hurts.
35. When I go to sleep at night, I often have bad ideas.
36. I often do things that later I would like I hadn't done it before.
37. My head begins to ache easily.
38. I often worry about happening something wrong with my parents.
39. I get tired easily.
40. I often had bad dreams.
41. I'm nervous.
42. I am often concerned about the idea that something bad will happen to me.

Appendix: The self-concept test questionnaire
SELF-CONCEPT

Dear student!

Read the sentences of the questionnaire carefully. Decide which of the responses is typical of you. Circle the number according to it.

1: It is not at all typical of me, I do not agree with it at all

2: It is usually not typical of me, I do not usually agree with it

3: I cannot decide

4: It is often typical of me, I mostly agree with it**5: It is almost always typical of me, I completely agree with it**

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1. I feel myself strong and healthy. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2. I like movement and sport. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 3. I am good at ball games. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 4. I can run for a long time without stops |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5. I am satisfied with my appearance. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6. I give a lot to my appearance. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7. I am satisfied with my bodyweight. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 8. I am satisfied with my height. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 9. I have many good characteristic features. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 10. I am loveable. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 11. I like fighting hard. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 12. I am usually satisfied with myself. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 13. In many things I might be proud of myself. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 14. I do my things at least as well as others. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 15. I am worth as much as others. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 16. I work as well as I can. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 17. I am able to decide something and I do not give it up. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 18. What I do, I do well. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 19. I enjoy dealing with my studies. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 20. I learn the most subjects easily. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 21. I get good grades in the most school subjects. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 22. I am satisfied with my school performance. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 23. If I learnt really hard, I would be one of the best students in my class. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 24. I like reading. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 25. I like dealing with Hungarian. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 26. I get good grades in Hungarian. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 27. I learn Maths easily. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 28. Maths is one of my favourite subjects. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 29. I get good grades in Maths. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 30. I learn foreign-language easily. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 31. I am looking forward to foreign language lessons. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 32. I get good grades in foreign language. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 33. Information and Communication Technology studies do not give me a rough time. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 34. I enjoy dealing with Information and Communication Technology. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 35. I am good at Information and Communication Technology lessons. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 36. The others are happy to make friends with me. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 37. I am popular among my peers. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 38. Many of my peers love me. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 39. I can make contact with my own sex easily. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 40. I can make contact with the opposite sex easily. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 41. The representatives of the opposite sex hang on my words. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 42. I strike the right tone with my parents. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 43. I give to my family's opinion. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 44. My family is proud of me. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 45. My parents really love me. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 46. If I had a child, I would rear him/her as my parents did. |

A biblioterápia szerepe

VIRÁGNÉ HORVÁTH ERZSÉBET

Szent István Egyetem, Pedagógiai Kar, Kommunikációs Intézet

Abstract

It is one of the most complex areas of art therapy as it exerts its influence at the intercultural, social, behavioural and emotional levels. Bibliotherapy is a specific use of fiction in prevention, recreation and personality development. It is based on the combined effects of aesthetics, pedagogy and psychology.

It fulfills its role in personalizing literature, in the general development of personal competencies with the help of experience-based interactive forms of activity to shape social competencies, to prevent and treat mental problems and to strengthen personal and community identities.

I. Művészetterápia

A művészetterápia a művészeti alkotások befogadásával és kreatív művészeti tevékenységgel erősíti a prevenció, a terápia és a rehabilitáció eredményességét, továbbá a pedagógiai fejlesztő munkát (Hász 2003). A művészetterápia a pedagógiai gyakorlatban az oktatási, nevelési, képzési és fejlesztési feladatok teljesítését hatékonyabbá teszi. Pszichés, mentális és szomatikus problémákat segít kezelni és megoldani; a veszélyeztetettség tényezőket mérsékli. A testileg-lelkileg-szellemileg egészséges ember képességeit is sokoldalúan mozgósítja; személyiségvonásokat motivál; harmonikus állapot eléréséhez vezet.

II. Biblioterápia

A művészetterápia egyike a biblioterápia. A biblioterápia (irodalomterápia) a szépirodalomnak klinikai, mentálhigiénés célokra, továbbá a személyiség alkalmazkodására, fejlesztésére és értékelésére történő felhasználása. Mint egyfajta újgenerációs pedagógiai módszer és eljárás, a testi, a lelki-érzelmi és a szellemi állapot kondicionálásában tölt be speciális szerepet (Doll, B. – Doll, C. 1997).

A reaktív biblioterápia az irodalmi szövegek önálló feldolgozásával megvalósuló önfejlesztő hatást ér el (self-help). Az interaktív biblioterápia a terapeutával folytatott interaktív tevékenység. A fejlesztő biblioterápia az irodalom perszonalizálására épít, az általános személyiségfejlődést szolgálja. A klinikai biblioterápia meghatározott akut problémák kezelését vállalja fel.

A biblioterápia alkalmazásában terapeuta szerepet vállalhat az adott biblioterápia típusától függően pl.

- pedagógus,
- könyvtáros,

- pszichológus,
- szociális munkás,
- lelkisegély-szolgáltató tanácsadó,
- mentálhigiénés szakember,
- pszichiátriai és gyermekgyógyászati szakápoló,
- szakpszichológus,
- pszichoanalitikus,
- pszichiáter szakorvos.

III. A biblioterápia alkalmazása

A biblioterápia alkalmazásának a feltételei: terápiás célszeméllyé az válhat, aki a biblioterápiás tevékenységhez szükséges megfelelő intellektuális képességekkel és lelki érettséggel rendelkezik. Ezek:

1. A szerepvállalás képessége: az adott személy rendelkezik a szövegbe foglalt fiktív világok elképzelésének a képességével; azonosulni tud a szereplők helyzetével, sorsával. A fiktív világokba történő átlépés képességei életkori sajátosságokhoz van kötve.

Az ötévesnél fiatalabb gyermek csak felszínesen érti meg azt, hogy az irodalmi hősök miért cselekednek úgy, ahogy cselekednek, éreznek. Hétéves korban a gyermek megérti és realizálja azt, hogy az emberek tőle eltérő módon is gondolkodnak, éreznek és cselekednek. Kilenc és tíz éves korban értik és átérzik mások gondolatait, érzéseit. Tizenegy éves kortól a viselkedés motivációiban és értelmezésében jártasságot szereznek; az adott kortól függően különböző mértékben és minőségben. Az emberi és a szociális megértés tehát differenciált módon érvényesül.

2. A problémamegoldás képessége: rendelkezzen alapvető társadalmi problémamegoldó képességgel. Felismeréseit tudja alkalmazni. Legyen képes a probléma azonosítására; tudjon alternatív megoldásokat felajánlani. A különböző megoldások következményeit lássa be; a legjobbnak tűnő megoldást válassza ki.

3. A célkitűzés képessége: képessé kell válnia arra, hogy a problémák megoldását saját magára alkalmazza és cselekvéssé alakítsa, hogy személyes céljait megvalósíthassa. Láss a célok és a tettek közti okozati kapcsolatokat. Négyéves korban értelmezni tudja a szereplők tetteinek céljait. Ötéves korban a cselekvési sorozatokhoz célokat tudjon rendelni. Hétéves korban a kis lépések kis eredmények értékeit ismerje fel. Tizenegy éves kortól realisztikus, világos és hatékony személyes célokat tudjon kitűzni.

Természetesen, az alkalmazás feltételeit mindig a terapeuta s a kliens személyes beszélgetése előzi meg, amikor feltárulhat az alkalmazáshoz szükséges, a problémához és fejlesztéshez rendelt feltételek meglétének körültekintő és differenciált értelmezése is.

IV. A biblioterápia céljai

A biblioterápiának jelentős szerepe van a személyi kompetenciák általános fejlesztésében; a szociális kompetenciák alakításában; a mentális eredetű problémák

megelőzésében és kezelésében; az egyéni és közösségi identitások erősítésében. A lehetséges célokat a következőkben jelölik meg:

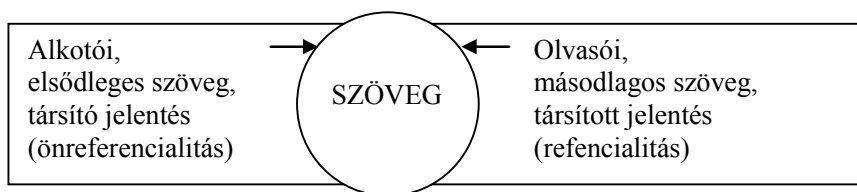
- önismeret, önidentitás erősítése;
- önmegvalósítás, énképzés;
- érzelmi-lelki katarzis elérése;
- feszültségek oldása;
- konfliktuskezelés;
- kapcsolatok, csoportkötődések inspirálása;
- kommunikációs viszonyok motiválása;
- erkölcsi fejlődés;
- szocializációs folyamatok befolyásolása;
- prevenció;
- rekreáció;
- személyiségfejlődés;
- a saját élet értelmének megtalálása stb.

Az általános célok mellett felmerülnek egyedi problémák is, amelyek terápiás kezelése egyedi célokat mozgósíthat.

V. A biblioterápia módszerei

A biblioterápia módszerei egyrészt a terápiás szöveg feldolgozására, másrészt a terapeuta és a kliens közti interakció sajátos megvalósulására irányulnak. Meghatározó szempont azonban a kliens helyzete. A terápiás szöveg az az indukciós szöveg, amely valamely mentális-pszichés probléma értelmezéséhez és feldolgozásához nyújt lehetőséget. A szerző által létrehozott szöveg az elsődleges szöveg, mely az olvasásban, az újraalkotási folyamatban válik másodlagos, mentális szöveggé az olvasó (kliens) befogadó tevékenysége során.

A biblioterápiában nem elsősorban a műalkotás esztétikai elemzésére helyezzük a hangsúlyt, bár esztétikailag értékes szöveget választunk, hanem arra, hogy az olvasó reakcióképessége hogyan működik, miközben az olvasó s a terapeuta közti interakció megvalósul. A beszélgetés előtti szakaszban létrejön a mű és a befogadó közti asszociációs tér, amelyben a társító jelentés (ahonnan kiindulunk, az irodalmi szöveg önreferenciális jelentése), s a társított jelentés (ahova eljutunk, az olvasó által hozzárendelt referenciális-mentális jelentés) formálódik.



A biblioterápia mindig a világban való létezésünk aktuális értelmezését váltja ki. Ez azért lehetséges, mivel a műalkotás és a valóság közt is létrejön az interakció, azaz a mű referenciális értékkel bír. Így a szöveg értelmezése és megértése során az a lényeges pszichológiai kérdésfeltevés, hogy milyen értékeket, élményeket, jelentéseket rendelünk az adott szöveghez; milyen mentális történések mennek végbe a kliensben.

A terapeuta vezeti a beszélgetést, irányítja a kliens szöveggel történő műveleteit. Az interperszonális és interaktív beszélgetés abban az asszociációs, dialogikus térben bomlik ki, mely a kliens felismeréseihez vezet. Felismerései alapvetően a szövegbe foglalt világok és saját világa közti analógián alapulnak. Az analógiás, asszociációs művelet a szöveggel való kreatív munka során valósul meg. E módszerek tág határok közt mozognak; azonban minden módszer csak annyit ér, amennyivel hozzájárul a kliens felismeréseihez, ítéleteinek a kifejezéséhez; ha a szövegre való vonatkoztatás szintjétől eljut önmagára való vonatkoztatásig, ha a társító jelentéstől a társított jelentésig.

A biblioterápia módszerei részben függenek a terapeutától, de mindenekelőtt az adott kliens lelki-szellemi-mentális érettségétől és állapotától. A módszerek nagyfokú mobilitást és variabilitást élveznek, ezért teljes körű leírásukra nem vállalkozhatunk. Azokat soroljuk fel, melyek saját gyakorlatunkban célravezetőnek bizonyultak:

- a történet újramondása;
- hasonló esemény felidézése;
- verbális és nonverbális jelzések elemzése;
- életvezetési tanácsok értelmezése;
- a szöveg vonatkoztatási rendszereinek vizsgálata;
- a szöveg kommunikációs viszonyainak elemzése;
- a történet ok-okozati rendszerei;
- a szövegszemélyek viselkedése szövegkontextusban s az asszociációs, kiemelt helyzetben;
- a problémák felismerése, azonosítása szövegen belüli és szövegen kívüli térben, továbbá saját élettérbe helyezve;
- a megoldás alternatívájának bizonyítása;
- kreatív írás (szerepfelvétel: azonosulási receptek; a befejezés újraírása; a befejezés utáni közelebbi és távolabbi következmények megalkotása; adott szöveg választott szavaival versszöveg alkotása; automatikus írás valamely társművészet hatására; saját történet alkotása valamely szöveg analógiájára: hogyan és miben változtatnám meg életemet, miért stb.);
- kreatív beszéd és dramatizálás (tárgyalás a szöveg valamely eseményének etikai vagy jogi perspektívájáról; vita indulása; láncmondatok alkotása adott gondolatkörben és szituációban; közhelyek értelmezése reális szituációkban stb.);
- kéthasábos naplórírás (szövegbeli tény-tényhez fűzött reflexiók – saját tapasztalatokkal való szembesülés és szembesítés);
- archetípusok szövegben és saját életben (archetipikus szimbólumok és toposzok).

A szöveg és a módszer kiválasztását meghatározza a célszemély konkrét problémája: intellektuális, szociális, viselkedésbeli vagy emocionális területet érint-e. Ezt a szöveg előtti beszélgetés körvonalazhatja a terapeuta számára, így szövegválasztása célzott probléma feldolgozására irányul, tehát a hatás intenzitása fokozható. A terápiás tevékenység csoport- és egyéni terápia keretében is szervezhető. A csoportterápia folytatását megkönnyítheti homogén csoport alkotása (azonos foglalkozás, hasonló érdeklődés, hasonló társadalmi szerep szociokontextusa, hasonló mentális-pszichés-emocionális vagy életvezetési traumák átélése stb.). Ez utóbbi érvényesült

esetünkben, amikor határ menti: magyarországi és romániai pedagógusokkal folytatunk intenzív biblioterápiát, illetve adatfelvételünk is körükben készült.

VI. A biblioterápia hatása

A hatás területei és tényezői szerint az alábbi szinteket különböztetik meg:

1. *Intellektuális szint*

Gondolkodásra való ösztönzés, öntudatosság; önfejlesztés; önidentitás erősítése; önképfarmálás; reflexivitás.

2. *Szociális szint*

A társas problémamegoldás javulása; kapcsolati viszonyok, a valahová való tartozás erősödése; kommunikativitás.

3. *Viselkedési szint*

Magatartás- és attitűdbeli viszonyok tudatosítása és gyakorlása; általános személyiségkompetenciák fejlődése.

4. *Emocionális szint*

Érzelmi-lelki kompetenciák gazdagodása; élményátadás és -átélés képessége; projekció.

Hatásvizsgálatot határ menti (magyar–román) pedagógusok közt végeztünk 2009–2010-ben. A vizsgálat eredményei a következőképpen alakultak.

A biblioterápia hatása (összesítés)

Hatásterületek és tényezők	Jelölés (db)
<i>I. Intellektuális szint</i>	
gondolkodás	112
öntudatosság	66
önfejlesztés	74
önidentitás	62
reflexivitás	75
<i>II. Szociális szint</i>	
társas problémamegoldás	96
egyéni problémamegoldás	81
kommunikativitás	110
kapcsolati viszonyok	79
valahová való tartozás	63
<i>III. Viselkedési szint</i>	
magatartás- és attitűdbeli viszonyok	89
személyi kompetenciák	101
<i>IV. Emocionális szint</i>	
érzelmi-lelki kompetenciák	94
élményátélés	103
élményprojekció	81

Intellektuális szinten a gondolkodásra; szociális szinten a kommunikativitásra; viselkedési szinten a személyi kompetenciák fejlesztésére; emocionális szinten az élményátélésre gyakorolt hatások bizonyultak a legintenzívebbnek. Ha az összes hatástényezőt vetjük össze, a következő sorrendet kapjuk.

A hatástényezők sorrendje (összesítés)

Sorrend	Hatástényezők	Jelölés (db)
1	gondolkodás	112
2	kommunikativitás	110
3	élményátélés	103
4	személyi kompetenciák	101
5	társas problémamegoldás	96
6	érzelmi-lelki kompetenciák	94
7	magatartás- és attitűdbeli viszonyok	89
8	egyéni problémamegoldás	81
9	élményprojekció	81
10	reflexivitás	75
11	önfejlesztés	74
12	kapcsolati viszonyok	74
13	öntudatosság	66
14	valahová való tartozás	63
15	önidentitás	62

A hatásidentitás sorrendje az egyes szintek és tényezők szerint tehát a következőképpen alakult:

1. intellektuális szint (gondolkodás)
2. szociális szint (kommunikativitás)
3. emocionális szint (élményátélés)
4. viselkedési szint (személyi kompetenciák)

A biblioterápia intellektuális szinten a gondolkodásra fejtett ki legintenzívebb hatást. Szociális szinten a kommunikativitást fejlesztő és mozgósító szerepe volt az elsődleges. Míg az előző szint a befelé, az utóbbi a kifelé való fordulást jelezte, azaz egyidejűleg mindkét szférát, kölcsönösségükben mozgósította. Emocionális szinten az élményátélés került első helyre, vagyis az előző szinteket is figyelembe véve, a tudati, az érzelmi és a társas szint hasonló intenzitású mobilizációja valósult meg. Viselkedési szinten a személyi kompetenciák működésében minden személyiségérték (gondolkodás, kommunikativitás, élményátélés) jelen volt. Az irodalmi szövegek terápiás feldolgozása tehát komplex hatást gyakorolt a célszemélyekre. Olyan motivációs energiákat szabadít fel, mely az önértékelési funkciókat felerősíti, új felismerésekhez, saját létproblémák tudatosításához vezet.

VII. Biblioterápia és identitás

A biblioterápia a személyes identitás alakulásában, az önkifejezésben, az önértékelésben, az önkép formálásában meghatározó szerepet tölt be. Ezt lehetővé teszi az, hogy a műbefogadás olyan mentális folyamat, amelyben a megismerés, érzelem, érték és jelentés önmagukra való vonatkoztatásában nyeri el értelmét. Feltételezi a reflexivitást, a szövegre és a befogadásra való egyidejű vonatkoztatást.

A receptív biblioterápia lényege éppen az, hogy asszociációs folyamatokat indukál, melyben akció-reakció-korrekción egymást feltételező módon és mértékben van jelen. A reakció érzelmi, értelmi és tapasztalati mechanizmusok összessége, mely ön-reflexióban, az önértékelés mozzanataiban artikulálódik.

Az identitásélmény pszichoszociális vonatkozása éppen az, hogy a megküzdés egyik eszközévé válhat az élet kihívásaival szemben egy olyan világban, amelyben *„a változás megjósolhatatlan, ahol a határok cseppfolyósak, ahol a ki nem számíthatóra kell felkészülni”*. (Halász 158.)

Az identitásélmény pszichoszociális jóérzés, amely a szöveg mentális feldolgozását kíséri. Az olvasás személyes, szociális és kognitív kompetenciákat fejleszt. Az olvasás komplex intellektuális, pszichológiai és megismerési folyamat, benne és vele újraértelmezzük világunkat, új igazságok felismeréséhez jutunk, új információkat kapunk; identitásunk újraértelmezését végezhetjük el. Az identitás olyan irányító rendszer, mely énsémaként működik olvasás közben is (Halász 2000: 32). A biblioterápia sajátos, elsősorban intrapszichikus megküzdési stratégiaként funkcionál. A biblioterápia ugyanis felszínre hozza azon identitáselemeket, melyek az énképhez tartoznak, így lehetségessé válik a korrekció és a megerősítés mozzanata is.

VIII. A biblioterápia funkciói

A biblioterápia többféle funkciót teljesít ki: 1. transzkulturális közvetítő funkciója az olvasó – szöveg – terapeuta közti interakciók során valósul meg; 2. regresz-szív funkciója visszavezet bennünket korábbi életünk korábbi eseményeihez, hogy újraélhessük azt; 3. ellenminta funkciója eddigi álláspontunk megváltoztatásában játszik szerepet.

A problémaközpontú irodalom olvasása az irodalom leghatékonyabb értéke. Mindemellett specialitása az, hogy az irodalmi terápiás programok élvezetesebbek és motiválóbbak, mint más terápiás célú programok, mivel élmény alapú interaktív tevékenységformákban valósulnak meg.

A pedagógiában, az iskolai és az iskolán kívüli pedagógiai helyzetek személyes kezelésében bizonyul a leghatékonyabbnak, azaz megvalósulhat az irodalom perszonalizálása, a perszonális pedagógia sajátos alkalmazása. A biblioterápiában a művészi alkotás gyógyító, személyiségfejlesztő hatást vált ki. Az irodalmi alkotás rendezettsége s a róla szóló beszélgetés átvezet a harmónia világába; visszavezet az emberek közösségébe; új ismereteket nyerünk általa a valóságról és önmagunkról; a szépérzék kiművelésével pedig új élményekhez juthatunk (Mező 2004). Az irodalom az a különleges esztétikai jelenség, mely az emberi viszonylatok valamennyi rétegét képes megalkotni és mozgósítani (Halász 1983: 10).

IRODALOM

- Bartos Éva (2003): A biblioterápia a pedagógus tevékenységében. TANÍ-TANI. AKG, Budapest
- Csabai Márta–Erős Ferenc (2000): Testhatárok és énhatárok. Az identitás változó keretei. Józseveg könyvek. Józseveg Műhely, Budapest
- Doll, Berth–Doll, Carol (1998): *Bibliotherapy with Young People: Librarians and Mental Health Professionals Working Together*. Englewood, Colorado, USA, Libraries Unlimited. Fordította: Kovács M. Krisztina. <http://www.opkm.hu/konyvesneveles/2003/3cikk1.html>
- Gereben Ferenc(2005): Olvasáskultúra és identitás. A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata. Lucidus Kiadó. Kisebbségkutatási könyvek. Budapest
- Halász László (1973): *Művészetpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Halász László (1983): *Az olvasás nyomozás és felfedezés*. Gondolat, Budapest
- Halász László (2000): *Az értelmezés változatai*. Alföld könyvek. Csokonai Kiadó, Debrecen
- Hász Erzsébet (2003): *Művészetterápia a felsőoktatás alapképzési szintjén I–II*. Magyar Felsőoktatás, 2003/8., 2003/9–10.
- Mező Tibor (2003): *Zenés biblioterápia*. Művészetterápiás Világkongresszus. 2003. március 31. http://www.harmoniakert.hu/eloadas_zenes_biblioterapia_I.htm
- Pataki Ferenc (2004): *Érzelem és identitás*. Új Mandátum Könyvek, Budapest

Gyermekversek megközelítése a mentális lexikon asszociatív kapcsolatai alapján

SIPOS LÁSZLÓNÉ

Szent István Egyetem, Pedagógiai Kar, Kommunikációs Intézet

Krisztinának és Zsófinak,
akiktől a *Friss tintát* kaptam

Abstract

Children's talk and children's literature have some common features; a children's poem can be created by elements and rules similar to children's language acquisition and language use. This paper investigates several fields of poetic language in an anthology written for children by contemporary Hungarian authors. Poems in Fresh ink! can be recommended to readers of different ages: adult readers may focus on subjects of intellect and didactic contents, but children reading or listening to poems prefer sounding and prosody.

Characteristics of speech development and links in the mental lexicon can be distinguished according to age: different levels of phonetic, semantic and morpho-syntactic structures reflect children's approach to world and cognition.

1. Gyermekvers és gyermeki beszéd

A gyermekversekhez (mint minden lírai alkotáshoz) számtalan szempont alapján közelíthetünk; ezúttal a gyermekeknek írott versekre mint nyelvi műalkotásokra gondolunk. Ebből a szempontból gyermekköltőnek tekintem azt, aki alkotásainak anyagával, a nyelvvel úgy bánik, ahogyan az a gyermekek beszédértésére és beszédképességére jellemző. Amikor gyermekverseket említek, akkor ezen közelebbről a kortárs magyar gyermeklírát értem, illetve a *Friss tinta!* című, mai gyermekverseket tartalmazó kiadványban megjelent alkotásokat (Pozsonyi Pagony – Csimota Könyvkiadó, 2005. Illusztrálta Takács Mária).

A gyermeklíráról (és általában a gyermekirodalomról) szólva, szerepét, sajátosságait vizsgálva az esztétikum és a tanító-nevelő szándék viszonyát tekintve az elsődlegesség kérdése közhelyszerűen fölvetődik. Valószínű, hogy a felnőtt gyermekversolvasók főként tartalmi kérdések – esetleg erkölcsi tartalom – alapján próbálják eldönteni, miért tetszik vagy nem tetszik nekik egy-egy vers. Nem így van ez a gyermekeknél: pusztá megfigyeléssel is igazolhatjuk, hogy a vershallgató, versmondogató gyermek nem az értelmet keresi – sőt, élvezettel mondogat értelmetlen, de akusztikailag jól szervezett hangsorokat.

A nyelvi rendszer elemeit és kombinációs szabályait, a különböző szintek hierarchikus egymásra épülését vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy alulról (a beszédhang-aktól) fölfelé haladva egyre gazdagabb és komplexebb jelkapcsolatokat, illetve (a strukturált szövegvilágig) egyre bonyolultabb viszonyokat találunk. A fonológiai, szemantikai és morfoszintaktikai struktúrák egymásra épülése alapján állapíthatjuk meg, hogy az életkornak megfelelő nyelvi fejlettséghez milyen típusú gyermekversek illenek.

A nyelvi eszköztár felhasználása nem pusztán a nyelvi jelek, hanem különböző alkalmazási módok, cselekvések használatát is jelenti, melyet a gyermek a szocializáció során utánzással, mintakövetéssel sajátít el. A gyermeki beszédfejlődés kezdetén a gőgicsélés, gagyogás még a fonetikai rendszer kialakulásának és rögzülésének fázisához tartozik: a gyermeket örömmel tölti el a hangképző szervek működtetése, a beszédhangok változatossága. Ezt követik a holofrázisok, amikor egy-egy hangsorhoz bizonyos jelentés, funkció társul, majd a jelek összekapcsolása, a kéttagú mondatok megjelenése. A kéttagú mondatokban az ún. telegrafikus beszéd sajátossága érvényesül, melynek fő jellemzője a viszonyjelölő elemek hiánya. A szóértés, a mondatértés és a szövegértés előfeltétele a fogalmi gondolkodás; a mondat- és szövegalkotás fejlődésével, az összekapcsolt elemek számának növekedésével egyre bonyolultabb struktúrák jönnek létre.

A gyermekversek esetében a hangzó beszéd, a vers akusztikai rétege a legfontosabb tényező („Vers az, amit mondani kell” – hivatkozhatunk Kányádi Sándorra). A hangzó beszéd legalsó rétege a **prozódiai szint**, a beszéd ritmusa és dallama, amelybe a többi, szegmentálható elem rendeződik. A beszéd hangzása, zeneisége nemcsak a verstannak, hanem a szupraszegmentális jelenségek vizsgálatának is meghatározó területe.

A nyelv alapegységei, a fonémák sajátos megkülönböztető jegyeik alapján sorolhatók fonémaosztályokba. A beszéd során nem elszigetelt fonémákat ejtünk, hanem fonémasorozatokot, amelyeknek akusztikai egysége a szótag. A beszédhangzás ritmusának, a hangzó beszéd ritmikai tagolásának alapját a szótag adja. Az **akusztikai** szintre épül a morfémák – lexémák – glosszémák **szemantikai** szintje (utóbbi alatt a mondatbeli viszonyt is kifejező morfémakapcsolatot értjük, amely a grammatikai viszony jelöltsége miatt átmenet a grammatikai struktúrák szintjéhez). A **szintaktikai** szerkezet, a mondatalkotó elemek közötti viszony megértése a legmagasabb szintet jelenti. Pszicholingvisztikai szempontból mindez kiegészül még a közös tapasztalatokra és tudásra épülő **asszociációs szintű** megértéssel. A jelelméleti és nyelvi megközelítés épp abban különbözik, hogy – a szemiotika szemantikai, szintaktikai és pragmatikai területeihez képest – a nyelvi szintek hierarchikus egymásra épülése szigorúan kötött (a spontán beszédfejlődés során pl. a holofrázisokat nem előzhetik meg a kéttagú mondatok).

2. Asszociatív kapcsolatok a mentális lexikonban

A beszédfeldolgozás és a beszéd eredményessége egyaránt a mentális lexikonban tárolt fogalmak, illetve a fogalmakat jelölő hangsorok előhívásán múlik. A mentális lexikon úgy fogható fel, mint egy agyunkban található szótár (enciklopédia), amely életünk során folyamatosan telik, tartalma bővül, s az elemek közötti

kapcsolódásnak számos változata alakul ki. A mentális lexikonban az elemek többféle kapcsolatban állnak egymással, s a kapcsolat alapja lehet hangzásbeli, fogalmi, valamint grammatikai (morfoszintaktikai) asszociáció.

A **hangzásbeli** (fonetikai) asszociációkat – a nyelvi fejlődés kezdeti vagy kezdetleges szakaszára jellemző módon – az előhívott szóalakok hangzása, fonotaktikai és prozódiai jellege határozza meg. A gyermeki (és a költői) nyelvhasználatban a hangzás nagyobb szerepet kap, mint a hétköznapi beszédtevékenységben; a magasabb szintű ismeretek tudatos, elemző gondolkodást feltételeznek, azaz a szemantikai és szintaktikai viszonyok nyelvi kifejtését.

A **fogalmi** (szemantikai) kapcsolatokra világítanak rá a szóasszociációs vizsgálatok; ezek alapján kimondhatjuk, hogy a fogalmi rendszer szerveződésének középpontjában a főnevek állnak. A szavak közötti fogalmi kapcsolatokat a rokonértelműség (szinonímia), az alá-fölérendeltség (hiperonímia, hiponímia), a főfogalom alá rendelt fogalmak viszonya (kohiponímia, antonímia, poliszémia), valamint az azonos hangsorral jelölt, eltérő jelentésű szóalakok (homonímia) felől közelíthetjük meg. A fogalmi viszonyok szerinti szerveződés kezdetben az egyéni tapasztalatokból táplálkozó implicit tudásnak felel meg, amely gyakran eltér a magasabb szintű, tudományos megismerés osztályaitól.

A **szerkezeti** (morfoszintaktikai) strukturálás a gyermeki nyelvfejlődés menetének megfelelően főnév–főnév, főnév–ige és főnév–melléknév kapcsolatokat hoz létre; az agyunkban tárolt mondattani viszonyok az előfordulási gyakoriságnak megfelelően hívhatók elő. A gyermeki tudatot egyrészt a fogalmak megnevezésének, másrészt – a grammatikai viszonyjelölő elemek megjelenésével – a fogalmak közötti viszonyok nyelvi kifejezésének szintje is tükrözi. Az egyén beszédtevékenységében a nyelvi és kulturális tapasztalatok gyarapodásával egyre bonyolultabb viszonyok és struktúrák jelennek meg.

A gyermeki és költői nyelvhasználat közös vonása, hogy az elemek összekapcsolása a köznyelvi normákat követő, megszokott formától eltérően, kreatív módon történik. Ezt a nyelvi kreativitást egyfelől a szükség, a gyakorlatlanságból eredő próbálkozás, a nyelvi rendszer felépítését előmozdító kísérletezés hozza létre; másfelől a nyelvi eszköztár magas szintű alkalmazása, a nyelvi rendszer tudatos építése, újraalkotása. Ezekre a nyelvi jelenségekre, a gyermeki és költői nyelvhasználat közös sajátosságaira mutathatunk rá a *Friss tinta!* gyermekverskötet szövegeinek vizsgálatával.

3. *Friss tinta!*

A kötet egy bevezető vers (Tolnai Ottó: *gyerekverskeltető gépek*, 4. o.) után tíz ciklusba foglalva tartalmazza a mai gyermeklíra különböző témájú, különböző életkorú gyermekek számára írt alkotásait. (Az alábbi felsorolás a versek száma mellett tartalmazza az oldalak számát is – ebből következtetni lehet a művek terjedelmére.)

– **Cicafoci** (10 oldalon 22 vers): mondogatásra való, rövid terjedelmű, erőteljes ritmusú, „fölbemászó” mondókák. – **Napmolnár** (10 oldalon 17 vers): az idő fogalma köré épül: időjárás, napszakok, évszakok. – **Maraságok** (12 oldalon 18 vers): az állatok világa – nem rendszertani, hanem elsősorban hangzásbeli szempontok szerint. – **Családun xerete talapu** (14 oldalon 18 vers): a felnőttek világa, a

felőtt–gyerek viszony ábrázolása a gyermek szemszögéből. – *Óvónéni otthona* (14 oldalon 14 vers): az óvoda és az óvodások világa, gyerek–gyerek viszony bemutatása. – *Tessék. Lássék* (10 oldalon 13 vers): viselkedés, illem, erkölcs – nevelési és szocializációs kérdések. – *Burundai murunda* (15 oldalon 15 vers): játékos hangzás, halandzsa, szójáték. – *Egy régi-régi medve* (8 oldalon 8 vers): játékok, gyermeki fantázia- és érzelmvilág. – *Csillagbajusz* (28 oldalon 13 vers): hosszabb terjedelmű verses epikai művek. – *Tentaoldat – Lámpaméz* (8 oldalon 7 vers): esti, altató, búcsúzó, lezáró jellegű lírai versek.

A felsorolt ciklusokban elsősorban tematikai alapon összetartozó verseket találunk, melyeket különböző életkorú olvasóknak vagy hallgatóknak ajánlhatunk a nyelvi és kognitív fejlettségi szintnek megfelelően. A tematikai kapcsolatból egyértelműen következő szemantikai, fogalmi összefüggéseken túl megállapíthatjuk, hogy a teljes kötetet a gyermeki beszéd és gondolkodás, illetve szociolingvisztikai jelenségek példatárának tekinthetjük.

A poétikai funkció és a lírai kifejezőmód mellett a beszélt nyelvi, köznyelvi formák, a mindennapi nyelvhasználat jellegzetes fordulatai tűnnek fel a kötet verseinek jelentős részében: „Megvan itten mindenem”; „Sokat mentem máma már” (Havasi Attila: *A csótány veszése*, 31. o.); „Na jó, meg ne fulladj nekem” (Lackfi János: *Bargit és az orrbefogás*, 51. o.); „Hagyjuk már abba, erről ennyit!” „Felejsük őt el, aszondod?” (Kemény István: *A semmieset*, 136. és 137. o.) stb. A szóhasználat közhelyes kifejezőmódja és a hangzó beszéd igénytelen formálása a gyermekversekben épp úgy érvényre jut, mint a gyermek aktuális környezetében: „ha agyilag zokni” (Bella István: *Zoknipofájú vers*, 81.), „tiloss itten meséni” (Zalán Tibor: *Gomulka (házmester) bácsi intelmei*, 86.).

A kötet „gyermeki” nyelvhasználatának autentikus jellegét erősítik a gyermeki beszéd analógiás „tévesztései”, amelyek a felismert nyelvi szabályszerűségek logikáját követik, s csak a felnőtt olvasó számára tűnnek szabálytalannak. A szemantika, morfológia és szintaktika területéről egyaránt hozhatunk példát a nyelvi anomáliákból eredő stílusértékre. Abszurd, a gyermeki fantáziára jellemző furcsaságokat találhatunk már a címek között is: *Három anya szült engemet* (Schein Gábor, 15. o.), *Felhőevő Dorottya* (Lackfi János, 63. o.), *Zoknipofájú vers* (Bella István, 81.), *Nemzetközi medve-induló* (Szabó T. Anna, 94. o.), *Elefántvadászat a gyerekszobában* (Kőrössi P. József, 99. o.), *Cet ecetben* (Szilágyi Ákos, 101. o.) stb.

A gyermeki érzelmek közül leginkább a csodálkozás tűnik fel; a szépség kifejezését, az esztétikai és erkölcsi értékek megjelenítését kerülik a mai gyermekvers-költők. A *Friss tinta!* verseinek tartalmában is gyakori a nonszensz, az egyéni vagy deviáns látásmód, valamint az „értelmetlen” halandzsa (pl. Varró Dániel: *Badar állathatározó*, 39., Zalán Tibor: *...halandzsa és, ... és halandzsa*, 98., Mesterházy Mónika: *A számárról*, 100.). Szokatlan, mechanikus szegmentálás (a központoszás, egybe- és különírás szabályai helyett a karakterek száma) érvényesül Kukorelly Endre sajátos címadásaiban: *Télenma* (19.), *Sütanap* (22.), *Vanlkis* (46.), *Alegúja* (47.), *Gyűjten* (65.), *Rengete* (67.), *Vanamit* (77.) *Indulja* (82.) – a címek között csupán egy értelmes (összetett) szó fordul elő mintegy véletlenül, amely a felsorolt verscímeiktől eltérően nem hét, hanem nyolc karakterből áll: *Hajmosás* (78.).

3.1. Szemantikai és morfoszintaktikai „szabálytalanságok”

A mentális lexikonban lévő elemek sokféle kapcsolódási módját igazolják a kreatív nyelvi megoldások változatos példái. A szocializációs folyamat és a nyelvi tapasztalatszerzés során a gyermeki beszédre jellemző egyéni megoldásokat a gyakori előfordulás és a megerősítő visszajelzések következtében egyre inkább kiszorítják a nyelvhasználati szokásoknak megfelelő, szabályos nyelvi formák.

A *Friss tinta!* a gyermeki nyelvhasználatra jellemző nyelvi lelemények, **szemantikai** újítások és asszociációk lelőhelye. A szókészlet bővítésének eljárásait alkalmazva jönnek létre sajátos jelentésű, egyéni szóalakok, amelyek a gyermeki szóalkotásmódot jellemzik: „a kis marát, a nagy marát, meg / az összes ilyen maraságot.” (Tóth Krisztina: *Nagy mara*, 40.); „nekeresdkertemben / nekeresdlelkem”, „nekeresdorcám” (Kovács András Ferenc: *Nekeresdország királya vagyok*, 45.). Gyermeki szóalkotási lelemény a hangutánzó igéből létrehozott, főnévi értékű tárgyragos szóalak az alábbi mondatban: „Vet engem a vécébe! / Húzza rám a zúdulót!” (Havasi Attila: *A csótány veszése*, 32.). Azonos alakú szavak tudatos szemantikai elkülönítésére éppúgy találhatunk példát: „... s a spárgát / amit azért ne keverjetelek össze a csirággal / de a dunsztspárgával se” (Tolnai Ottó: *artistának azért én is állnék*, 48.), mint „értelemadó” fonémacserére: „Üvöltenek, mint a vadállat, mint a fába szorult fészek” (Kukorelly Endre: *Rengete*, 67.). Szemantikai és alaktani sajátosságok alapján, a hangzás, jelentés és strukturálás asszociatív erejének összefonódásával olyan izgalmas szószorozat alakul ki a szövegalkotó tudatában, amely igazolja, hogy a ritmikai fölépítés, a szókezdő vagy szóvégi helyzetben lévő szótagok és a morfológiai szerkezet alapján egyaránt hozzáférhetünk a mentális lexikon adataihoz: „Feladat, felelés, feladás. / Haladás.” (Kukorelly Endre: *Vanamit*, 77.). „... a fürdőszobába, tessék. / Lássék. / Mossák.” (Kukorelly Endre: *Hajmosás*, 78.); „mormolja morogva mogorva pekingi” (Havasi Attila: *Pekingi elefánt*, 124.).

Az asszociációs szint és a legalsó, fonetikai szint együttes működése határozza meg bizonyos szövegrészletek többrétegű jelentésének felfogását: a német ábécé ismeretét feltételezi például az „ától cetig” (Szilágyi Ákos: *Cet ecetben*, 102.), illetve közismert József Attila-verssorokra játszik rá „a jó cukor is eluszik / habzó éggel a tetején” (Parti Nagy Lajos: *Altató*, 151.). A homonímák a mentális lexikon elemei között – az elsődlegesen hangzás alapú asszociáció mellett – jelentés- és szerkezetbeli kapcsolódást is aktivizálhatnak: grammatikai homonímia esetében a toldalékkolt (pl. esetragos vagy képzővel ellátott) szóalakok egybeesnek egy másik szó hangsorával. A lexikális hozzáférés során az előhívás eredményességét jelzi a két különböző jelentés és szerkezet szétválasztása és tudatosítása: a gondolatmenetet a jelentések különbözősége nem töri meg, sőt épp e köré épül a történet Kiss Ottó és Kányádi Sándor versében: csuklik – csuklottam – egy nagy, kék, csuklós (ti. busz); (török) követ – drága követ – (parancsot) nem követ – egy követ (fűjnek) – (Gördítsük le hát) a / titokról a követ (Kiss Ottó: *Ha valaki csuklik*, 49.; Kányádi Sándor: *Az elveszett követ*, 139.).

A magyar szókészleti elemek és szóalkotási módok játékos felhasználása adja Mesterházy Mónika: *A számárról* c. versének sajátos humorát (igazolva egyúttal a főnevek elsődleges szerepét, illetve a szófajok toldalékfelvevő képességének jelentőségét). Egyes szám első személyű, alanyi ragozású szóalakként alkalmazza a ’reték’ hangsort „most mit reték?”, gyümölcsneveket szótári igealakként („egyszer odaeper

hozzá”, „ahogy ott ananász”, „elszeder”, „azóta ananász”) vagy tárgyas ragozású igealakként használ („elcítrom”, „a borsó áfonya”); *-t* végű főnevet tárgyi mondatrésznek tüntet fel („egy kis grépfrút”). Múlt idejű és felszólító módú igealakokra emlékeztető gyümölcs- és zöldségnevek („kelkáposzta egyszer”; „Füge el a pórél!”; „Datolya ne lencse!”), szóvégi *-n* mássalhangzó helyhatározóragként („padlizsán elszeder”, „ha mandarin mangó”); *-m* szóvégi mássalhangzót egyes szám első személyű birtokos személyjelként („Az én petrezselyem”), *-ó* végű gyümölcsneveket folyamatos melléknévi igenévként szerepeltet („a zab gyorsan ringló”, „ha mandarin mangó”). A szintaktikai szerkezetek kerete szabályosnak tűnik, a keretet kitöltő szavak fogalmi tartalmából eredően mégsem jöhet létre értelmezhető közlés, mivel a szemantikai szabályok nem érvényesülnek. Az utóbbi példák azt is igazolják, hogy nyelvünk agglutináló jellege miatt a szóvégi morféma alapján is kapcsolatba kerülhetnek egymással a mentális lexikonban tárolt adatok.

A **szintaktikai**, mondattá szerkesztési szabályok megsértése (esetragok, igei személyragok, determinánsok használata stb.) is több példán megmutatható a kötetben: „Gyűjteni szoktam, például levél.” (Kukorelly Endre: *Gyűjten* 65.); „Medvék a szeretik mézet”, „Medvék lenni én is nagyon”, „Aludni barlangban hosszú” (Pokorny Szilárd: *Medvék én is* 93.). Ennél jóval gyakoribb a **morfológiai** szabálytalanságok előfordulása, amely a gyermeki beszéd feltűnő sajátja. A morfológiai anomáliákat tartalmazó sorokról nehéz egyértelműen eldönteni, hogy szerkezeti vagy hangzásbeli asszociációkhoz tartoznak, mivel a szabálytalan alaktani megoldások általában a formai kötöttség érvényesülését biztosítják (ritmus, rím).

Az egyes szófajok toldalékolhatósága, a toldalékok töhöz kapcsolása terén is több mai gyermekköltő művében találhatunk anomáliákat. A morfológiai „tévesztések” sora igen változatos: főnevek ellátása a középfok jelével: „porabbnál porabb” (Bella István: *Áni Máni balladát sir*, 126.), „Este van, / este lett, később – még estelebb” (Barak László: *Esti kép*, 145.); ige „szabályos”, de a nyelvhasználati konvenció által nem elfogadott gyakorító képzős alakja: „füvek áznak / ázdogálnak” (Borbély Szilárd: *Az ötőrai tea dala*, 108.); rövid *-a* tövéghangzó megőrzése tárgyrag előtt „Tilos a vadászat / és rádobni bombat!” (Tóth Krisztina: *Vombat*, 40.); egyéni szervesetlen szóösszetételek, szokatlan időhatározó-ragos alak: „sapkasálkor fejnyak” (Kukorelly Endre: *Hajmosás*, 78.); helyhatározószók birtokos személyjellel ellátott alakja: „Fentjéről lentjére” (László Noémi: *Lépcső-mese*, 10.). Feltűnően magas az egyes szám harmadik személyben iktelenül ragozott igealakok száma: „sunyin lopóz”, „majmot esz” (Magyar László András: *Majom*, 36.), „napokig csukol” (Harcos Bálint: *53-as Csupros Medve*, 107.), – ez utóbbi jelenség egyrészt megfelel a gyermeki nyelvelsajátítás korai stádiumára jellemző ingadozásnak, másrészt az ikes ragozás háttérbe szorulását is sejteti. A birtokos személyjelek használata, a szótő és a toldalék magánhangzójának nyíltsági foka is gyakran eltér a szokásostól: „vízbe fityeg le / hanyatlik / fagy egyszer / fagy éppen a farkom” (Kovács András Ferenc: *Reszket a rozmár*, 35.), „mindkét kezit” (Borbély Szilárd: *Az ötőrai tea dala*, 108.), „egy törzsfőnöknek / lett betevő flekkenja” (Kovács András Ferenc: *Világjáró malacika*, 121.). Ezeket a szóalakokat a gyermeki beszéd szempontjából a gyakorlatlanság, a szabályok (konvenciók) nem kellő mélységű ismerete, a költői szóhasználat felől pedig a rímkenyszer indokolja. A mű hatása szempontjából azonban nem azt kell vizsgálnunk, hogy mi okból, mi célból kerül a szövegbe egy-egy morfológiai

szabálytalanság; a gyermeki és költői szövegekben az ilyen szóalakok tökéletesen funkcionálnak.

Az alaktani szabálytalanságnak szándékos-tudatos, itt-ott ironikus felhasználását is felfedezhetjük a *Friss tinta!* felnőttesebb, rutinos versolvasóknak ajánlható verseiben: „s megédesül a sárgarépa” – a tövéghangzó elhagyása a „sárba lép” hívó-rímhez igazítva (Varró Dániel: *Nyúl tavaszi éneke*, 20.), valamint a tőalakváltakozatok, szócsonkok, végződésüktől megfosztott gyökök és szokatlan szóképzési eljárások félálomszerű állapotot idéző sorozata: „legfő mesterét”, „halk durúzs”, „üveggyolónk eldunnaház”, „tűzhatlan medve ülne benn”, „vele alszik az ória”, „s e távolság szívfájtató”, „tanulnak mézül dallamul” stb. (Parti Nagy Lajos: *Altató*, 151.).

3.2. Hangzásbeli asszociációk, akusztikai hatások

A verses formájú szövegekben általában, gyermekversekben pedig szinte kötelezően előtérbe kerül a hangzás alapú tagolás. A prozódia, a zeneiség mint szövegszervező elem a tudatos nyelvhasználatra kevésbé jellemző, elsődleges viszont a gyermeki beszédfejlődésben. Az akusztikai asszociációkra épülő, értelmetlen (vagy annak tűnő) hangsorok, hangutánzó és dajkanyelvi szavak természetes módon jelennek meg a gyermekversekben. A hangzásbeli harmónia azonos vagy hasonló hangzású fonémasorok, hangkapcsolatok ismétlődésével (rímek) a ráismerés örömét kelti a gyermekben: borz, borzongva, torzonborz, borzas, borzasztó, borznak, borzalmas; borzasztó – horpasztó, mozgalmas – borzalmas (Gryllus Vilmos: *Borz*, 32.).

A szeriális észlelés, a beszédhangok sorrendjének felismerése a mentális lexikon elemeinek előhívásában is meghatározó szerepet kap. A tagolási határok, valamint az összetevők sorrendjének felcseréléséből a hangzás alapú kapcsolatoknak számtalan lehetősége adódik; a *Friss tinta!* verseiben kiemelkedően magas a morfémahatárok eltolódása, illetve a kancsal rím előfordulása. A junktúrához kapcsolódó jelenségek megfigyeléséből levonhatjuk azt a következtetést, hogy a jelentésbeli szegmentumoknál fontosabb az **akusztikai szegmentálás**, amint ezt „Szárnyati Géza” esete is igazolja. A közismert anekdota szerint Weöres Sándor *Bóbita* c. versének egyik sorában a „szárnyat ígéz a malacra” óvodások által megvalósított tagolása a gyermeki értelmet követi: mivel az 'ígéz' ige nem tartozik az alapszókinccs elemei közé, a 'Géza' viszont gyakori fiúnév, a gyermeki tudat egy versbeli szereplőt, ját-szótársat („Gézamalac”) fedez fel a versbeli kontextusban.

A mai magyar gyermekversekben kedvelt eljárásnak bizonyul a többféleképpen tagolható hangsorok alkalmazása, a morféma határának eltolása. Nyelvi játéknak is tekinthetjük a lexikális hozzáférés speciális eseteit, amikor az adott hangsor tagolásából képtelen, humoros nyelvi képződmények alakulnak ki: „Dolgoznak a kalap-ácsok / ácsolják a kalapot” (Szabó T. Anna: *Kalapács-dal*, 11.); nem jön zavarba – az avarba (Csukás István: *Sün-mese*, 24.); gondok is – meg ondok is (Magyar László András: *Vakondok*, 32.), ma cibált – macibált, bocs-koromban – bocskoromban (Magyar András László: *Maci*, 93.). Ranschburg Jenő *Hátteki* című versében a gyermeki fogalomalkotásra jellemző módon nem analizál, hanem egységes, osztatlan jelentést tulajdonít a háromszótagos akusztikai egységnek: „ő a híres Hátteki /.../ Hát te ki vagy? – mondja Nagy...” (52.). A jelenség rávilágít a jelentésadás sajátos eljárására: a tagolási szabályok ismeretének hiányából eredően, a kiejtett hangsornak megfelelően alakul szervesen szóösszetétellé a 'hát' + 'te' + 'ki' elemek sorozata. A szótagalkotás sajátosságaira világít rá, miközben – egymás mellé állítva – az

„értelem szerinti” és a hangzás alapú tagolást ütközteti Kukorelly Endre *Vanl kis* című versében: veSamu – teanyu – séni – néni – talapu (46.), amelynek legkirívóbb sora egyben a ciklus címét is adja: *Családun xerete talapu*.

A fonémasorozatok összetevőinek fölcseréléséből adódik a rímelésnek egy sajátos, az utóbbi évtized magyar költészetében egyre népszerűbb változata, a **kan-csal rím**. Az azonos vagy rokon képzésű mássalhangzók környezetében megjelenő különböző magánhangzók játékos, humoros hatását aknázzák ki a *Friss tinta!* költői: bocik lusták – biciklisták (Müller Péter Sziámi: *Jó, ha van...*, 13.), máris – város (Kukorelly Endre: *Sütanap*, 22.), maki – neki, áje-áje – szája-szája, a véznauijú – mászni az oly jó (Tóth Krisztina: *Véznauijú maki (áje-áje)*, 36.), jönne ki – jó neki, krokodil – bekakil, zebra – zabra, útpatkán – elpatkol – hódpatkány, pocak – pocok (Varró Dániel: *Badar állathatározó*, 39.), delfin – kiflin (Szilágyi Ákos: *Napdelfin*, 42.), „...a fürdőszobába, tessék. / Lássék. / Mossák.” (Kukorelly Endre: *Hajmosás*, 78.), Marci haja – aki hülye (Tóth Krisztina: *Marci öltözik*, 80.), égő – még jó, (Varró Dániel: *Mese*, 116.), oly falánk – méhecskefullánk (Harcos Bálint: *53-as Csupros Medve*, 107.), fény, mi kattán – mind a ketten (Kovács András Ferenc: *Világjáró malacika*, 120.), egy porabbnál porabb – poreb (Bella István: *Áni Máni balladát sír*, 126.) vagy ugyanebben a versben a verssoron belüli, belső rímet alkotó jelzős szerkezet összetevői: „az undok Andok”.

A fogalomjelölő hangsorok egyes elemeinek fölcseréléséből eredő **fonéma-variációk** számtalan változatát találhatjuk a mai magyar gyermekversekben. Ezek a (főként sorvégi rímhelyzetben található) beszédhang-helyettesítések általában a hangrendszer leggyakrabban használatos tartományának tagjait érintik. A teljesség igénye nélkül emelek ki néhány jellegzetes példát az ilyen típusú fonetikai asszociációk köréből: medvéd – megvéd (Müller Péter Sziámi: *Jó, ha van...*, 13.), ilyet – megijed (Kukorelly Endre: *Sütanap*, 22.), kamaszlány – oroszlán, panda – randa (Varró Dániel: *Badar állathatározó*, 39.), meg lehet szokni – agyilag zokni (Bella István: *Zoknipofájú vers*, 81.), Mozambik – a zombik – azon lik (Varró Dániel: *Limerikek*, 89.), már kikamaszodtam – tetszik amaz ottan (Magyar László András: *Maci*, 93.). Gyakran előfordul, hogy tulajdonnevek kerülnek rímhelyzetbe a vizsgált versekben: Verne Gyulára – ernyedt gúlára (Kovács András Ferenc: *Világjáró malacika*, 120.), Kanadát – kamatát, nem hatotta meg Kenya – lett betevő flekkenja, Turkesztán – túrt eztán (121.), ha bajba jutsz – Csillagbajusz (Harcos Bálint: *Csillagbajusz*, 129.), setét e Lyuk – lett a Tejút (130.).

A fölcserélésekhez képest viszonylag ritkább, de kétségtelenül jellemző fonémavariációs jelenség a szótagbetoldás: torombitázik – hegedüdül (Kántor Péter: *Körúti szél*, 23.), legény-teveélet – élnék teveéled, a Szaharát – nem szaglom a szaharát (Magyar László András: *Teve*, 38.). A fölcserélés szép példái a tudatosságtól távolodó, álomszerű társítások a kötet címadó versében: fent a holdat – tentaoidat, kicsordul – csikordul, régi hinta – égi tinta, nyalinta – palinta, Friss tinta tinta tinta – Krisztinka tinka tinka (Kovács András Ferenc: *Friss tinta, tinta, tinta!*, 150.)

Végül álljon itt csupán felsorolásként olyan versek listája, amelyek igazolják, hogy a szöveg hangzása elsődleges a jelentéshez képest. Ezek a versek „értelmetlen” hangsorokkal, hangutánzó vagy érzelmkifejező indulatszavakkal hódítják meg a gyermekvers-olvasók – vagy inkább vershallgatók, versmondogatók – közönségét: Varró Dániel: *Lovasok* (8. old.); Szabó T. Anna: *Vörös mozdony* (9.); Jász Attila:

Újévi köszöntő (19.), Kántor Péter: *Körúti szél* (23.); Kovács András Ferenc: *Reszket a rozmár* (35.); Kovács András Ferenc: *Egy pettyes petymeg* (37.); Kőrössi P. József: *Lépmadár* (41.); Kukorelly Endre: *Vanlakis* (46.); Kukorelly Endre: *Alegúja* (47.); Petőcz András: *Dodó mondja apának* (47.); Lackfi János: *Bargit és az orrbefogás* (51.); Szabó T. Anna: *Kézmosó-vers* (79.); Szabó T. Anna: *Nemzetközi medve-induló* (94.); Harcos Bálint: *Sammalammú és Sattaratta* (96.); Szilágyi Ákos: *Ti tokhalak, titokhalak!* (97.); Zalán Tibor: *...halandza és, ... és halandza*, 98.; Kőrössi P. József: *Elefántvadászat a gyermekszobában* (99.). A kifejezni kívánt tartalom befogadásához nem analizáló értelmünkkel kell közelítenünk, hisz akkor valóban badarságoknak tűnő hangsorokkal szembesülnénk (Sz-te, sz-te, sz-te-ne-te!, Bubububu-bubuék, hipp ha hipp ha hipp ha ha; Tik-tak-tok-tok, tik-tak-tok, Henripöte ripöte, pöte ripö te stb.)

Az akusztikai szervezés elsődlegességét természetesen nemcsak a versforma kötöttsége, hanem az érzelmi hatáskeltés is indokolja: a nyelvi megoldások magát a gyermeki szemléletet jelenítik meg. Nyilván másképpen értékelnénk ezeket a gyermekverseket, ha felnőttek módjára, az intellektus és az erkölcsi szabályozás felől közelítjük meg, ha ismereteket, a nyelv szemantikai és grammatikai szabályait kérjük számon a gyermeklírai alkotásokon. A gyermeknyelvben azonban – és az igazán gyermekekhez szóló, gyermeki szemléletet közvetítő gyermekköltészetben – mindenekelőtt a hangzás, a közvetlen érzékelés játszik szerepet, s ez ad biztos alapot a kognitív fejlődéshez.

IRODALOM

- Gósy Mária: *Pszicholingvisztika*. Corvina 1999.
- Katona Krisztina–Sipos Lászlóné: *Fogalmi tartalmak változása óvodás- és iskoláskorban*. In: Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok Közép-Európa IV. kötet Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprémi Egyetem 2000. 224–33.
- Lengyel Zsolt: *A gyermeknyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1991.
- Lukács Ágnes: *Szabályok és kivételek: a kettős modell érvényessége a magyarban*. In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.) *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Osiris Kiadó, Budapest 2001. 119–152.
- Milroy, James: *Children Can't Speak or Write Properly Any More*. In: Bauer, L. – Trudgill, P. (eds.): *Language Myths* Penguin Books, 1998. 58–65.
- Pinker, Steven: *A nyelvi ösztön*. Typotex, Budapest 1999.
- Sipos Lászlóné: *A memoriterek kiválasztásának nyelvi szempontjai*. Csengőszó 1999/4. sz. 17–21.
- Szécsi Gábor: *Intencionalitás és nyelvi jelentés*. Magyar Tudomány, 2001. 1214–1218.

The development of algorithmic thinking with information technology tools

SZABÓNÉ BALOGH ÁGOTA

Szent István University, Faculty of Pedagogy Department of Communication

Abstrakt

A problémamegoldás, az algoritmikus gondolkodás alapvetők nemcsak a tanulásban, hanem a mindennapi életben is. A gyermekek már igen fiatalon találkoznak olyan feladatokkal, melyek megoldásához egymásra épülő tevékenységeket kell végrehajtaniuk, azaz algoritmust kell alkotniuk. Ezen területek fejlesztéséhez a szerző egy olyan eszközt keresett a 10–14 éves tanulók számára, amely kellően motiválja, érdekli őket. A szerző felteszi azt a kérdést, hogy mennyire és milyen módon alkalmasak a digitális eszközök a problémamegoldás, az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére. A szerző feltételezi, hogy az informatikai eszközöket a képességfejlesztés ezen területein is hatékonyan lehet alkalmazni. A lehetőségeket mérési eredményekkel és példákkal is illusztrálja.

Algorithmic thinking and information technology

Students at an early age meet tasks, problems, which can be solved by establishing activities, steps (consciously or spontaneously), that are built on each other; they have to create algorithm. Algorithmic thinking can be developed through problem-solving learning when children assess a given situation and reach the solution step by step. One of the main important tasks of the teacher's work might be to make the students aware of the proper sequence of steps, the solution process, the corresponding rules; they have to plan the development of algorithms. Algorithmic thinking makes problem-solving, structurality, stability easier; it develops the students' broader approach. In this case, the children draw up plans, procedures, which can be flexibly applied to individual problems.

Computer programs are based on algorithms; they should be identified to solve information technology tasks.

The steps of computer task solving:

- Understanding the task is essential to solve it: selecting the appropriate algorithm, identifying, the input and output information and their relations.
- Planning: data analysis, their computer presentation, subdividing into parts, structure, solving sub-tasks, searching for sub-tasks, the graphic presentation of algorithm is suggested.
- Plan for implementation: checking steps on paper, considering process, if it is necessary, they should be encoded.
- Testing solution: testing, correction, re-testing, preparing documentation and searching for more efficient solution, if it exists. (Pólya, 2000)

Today education system emphasizes competency - based development, the requirement of which is that at school the development of skills and abilities of the students will be carried out (concentration, memory, reading comprehension, logical thinking, problem solving, language skills and situation awareness). Among the key competencies defined by the European Parliament, digital competence also appears. The Education Act of 243/2003 (XII. 17) defines the extradition, introduction and application of the National Core Curriculum at page 10: "Digital competence comprises the confident and critical use of Information Society Technology (IST) for work, communication and leisure purposes. This is based on the following skills and activities: recognizing, retrieving, evaluating, storing, creating, presenting and exchanging information as well as communication and cooperation in net works via the Internet." This encourages both students and teachers to acquire wider and more confident IT knowledge. Most of the schools are now equipped with appropriate IT tools (computers, internet access, projector, interactive whiteboards etc, and in the country those teachers receive support and help who use these tools in their work. The ICT (Information and Communication Technology) plays an important role in the learning of learning and also in learning.

IT tools can be involved in several areas into the development of algorithmic thinking as communication, information, educational, learning and development pedagogy tools. The computer can be a teacher and a student as well. As a teacher it can present (teach) the course content, ask comprehension check questions (examine), practice, play simulations, document the progress, create statistics, and it can be served as information source. If the computer takes part in the process of development as a student, then the child sets the learning environment, transforms the existing tools, in addition he/she can create programs to a given problem. We can say that information technology may be a motivating, developing, measuring tool. Those children, for example, who have computers at home, have some kind of computer skills when they get into primary schools. The students can not only be developed in their knowledge of IT but in their other abilities such as algorithmic thinking and problem solving. IT uses several symbols, it helps self-study. We should use the opportunity that most of the children are happy to sit down in front of the computer so the development of abilities can be achieved under playful circumstances, through this we can create a learning environment for schools, which offers the opportunity for the self-exploration of knowledge.

Information technology may appear in the classroom during the development so in the school as a teacher, researcher. In this case we should attach the computer driven education not only to the information technology lessons but also to other subject areas. The development not only in school, but even with e - learning methods is also feasible. In this case, parents have a very important role. This may appear in the form of management, praise, supervision and urging as well. The exaggerated use of Information technology can be fraught with danger. We should pay attention to the children's social contacts, relations as well (they become alienated from their peers, they become lonely, they find many unknown chat partners on the internet etc...).

On the basis of this, it is very important to examine their relation to the computer, their motivation, learning style, which the weak and strong sides are, what

would be the most appropriate learning strategy. How the enrichment of the course content, the application of information technology skills and abilities can be incorporated into the development process.

Development and information technology

Teacher's side:

Nowadays playful information technology is more common, the application of Logo- pedagogy as well as the application of Cohen pedagogy, which emphasize the involvement of computers in the educational, teaching and learning process. The digital teaching materials can also appear in the classroom, at home or in a playful way in the children's everyday life. In the case of the digital, interactive, multimedia teaching materials, it is very important that it should include new, interesting, initiative solutions of the topic for the user. Through programmed education, the student interprets and uses the received information, while the program gives new knowledge and tasks and evaluates the responses. Logo-pedagogy is based on playful information technology; it creates such an environment for the children that they can access new knowledge unnoticed, without any compulsion. The teacher not only manages the work but works with the kids. One of the main advantages of this pedagogy is that the end result is always a separate, individual work piece (drawing, animation, audio, text, etc). Beside the accurate, disciplined use of the computer, there are possibilities to find other solutions, even if there is an error, they can acquire new knowledge. Logo environment is also available to teach disabled children. To the effect of this pedagogy, in the case of children positive changes were shown in the areas of creativity, logical thinking, analytical thinking, task setting, and self-confidence. Cohen pedagogy considers it important to develop the children's abilities, the information technology tools should be involved as education aids. One of the most important principles is that the world of alphabet should be appeared in the kindergarten (the software, which is based on these principles, the fairy- tale world); its teaching materials should be wholly connected to the children's daily routines. This method increases the effectiveness of the global, synthetic-analytic teaching of reading; children's creativity will develop (Körösné 2009).

Several educational programs, multimedia applications are available for teachers to help their work. These educational programs are: Tiny Village, Talk Master, Letter Magic, Playhouse 1-2., Mano Series, Fairy-tale land, etc, they are mainly used in primary schools. Internet is also a possibility that can easily be applied for those who have user level knowledge in information technology through their teaching activities.

Many web pages can be found, which help the differential development of the students (especially primary school students) where several games and activities are available for not only the underperforming students but also for the talented students. We shouldn't forget about the computer programs such as Paint, Word etc... One of the new opportunities for the development of talented children is the use of interactive whiteboards. A lot of educational software can be bought from the course book publishers and they are free to download from the internet (for example interaktivtabla.lap.hu) but the teacher can also create exercises with easy to use programs

(such as Paint, Power Point). Those who are experts in information technology not only search for the above mentioned possibilities on the internet but they can also create educational software, animations, logical games, development tasks. One advantage of tasks found on the internet that the children can create them at home and other teachers can apply them during the talent support. In addition, e-learning teaching, the opportunity for learning can be given.

Of course, if the development tasks, questionnaires are published on the internet, you should design a webpage where you may optionally (if you get administrator rights) update, modify tasks and games, build forms, and use databases for educational and psychological measurement. Thus computer may have an important role in the getting acquainted with children's abilities such as questionnaires, making tests in digital format, the processing and statistical analysis of the results. It is possible to create questionnaire easily and quickly as forms without programming knowledge and to publish them on their own web page. A good example is the building forms components of Joomla content management system, as well Jforms. With little work, we can get an easily accessible (Web based), ready database, which should be analyzed statistically then. It is not necessary to upload the questionnaires filled out by hand. In the case of many webpage designing, if we want to upload questionnaires, we should create database, in which the data of the forms can be involved, to this we should be an expert in information technology and programming. The use of the form builder components of Joomla framework ensures publishing on the internet without little learning and information technology knowledge, filling out questionnaires and the appearing of the results of the questionnaires in database can already be achieved.

The students' side:

For the development of problem solving and algorithmic thinking, the use of Paint, Dragon for Children, PowerPoint, Comenius Logo can be a good example where they can practice drawing, the proper use of the colours and the mouse, the writing up of tales, text interpretation. For the development of highlighting, situation awareness, spelling, text comprehension, the practice and knowledge of letters, numbers, problem-solving, the use of text editor as well as the use of the keyboard can be available. The development of counting, order of operations, mathematical logic, algorithmic- logical thinking can be solved with using a calculator or spreadsheet program (Excel) on the computer either. If we want to develop analysing, problem-solving-, algorithmic-, logical thinking, situation awareness, the educational programs, the activities of the interactive whiteboard functions, the Internet is also very suitable. For the development of algorithmic thinking: word puzzles, logic games, maths exercises, two person games, cultural questions, filmstrips, stories, poems, memory games can be found on the web and even I could list a number of tasks, and games. Such web pages are eg.: www.egyszervolt.hu, www.netmatek.hu, www.kiskobak.hu, www.mese.lap.hu, <http://logikai.jatek-online.hu>, etc.. Of course, the Internet also provides an opportunity to solve specific tasks such as collecting information, electronic

libraries and search programs. For example: to analyse the weather maps, charts found on www.met.hu or to find a particular article on the Internet, and then after reading to answer to the related worksheet questions, or to solve a problem together with reading aloud. If we want to develop the children's algorithmic thinking and problem solving, there are search (www.google.hu) related tasks such as to find unknown words and phrases and read them aloud, search for biographical information, stories about historical people and events, celebrities, answer to the related questions orally or on a worksheet. With the help of the instructional program prepared in Power Point, we can develop the children's learning independently.

Tests

My Ph.D research is about the application and examination of the IT tools in the development of cognitive skills. In my research I tried to find the answer with a longitudinal study whether the development can be successfully, effectively achieved if we use these computer tools. This will be examined in several villages in the country, 150 upper school primary school students take part in the developmental classes. In order to test the effectiveness of the examination I do control measuring with 150 students.

I examined their relationship to the computer, their motivation, learning styles, information technology skills, intellectual abilities, learning strategies. As a first step I examined their learning styles, strategies and motivation and then their intellectual abilities.

According to the intellectual tests, we can determine the children's strengths and weaknesses, for which areas the development is required. The knowledge of cognitive skills helps in the differentiation of students as well. After the knowledge of intellectual abilities, the developmental activities started. During the development I mainly focus on the following part abilities: problem solving, logical thinking, algorithmic thinking, the ability to emphasize the essence and performance, position verification capability, memory capacity and performance, concentration, observation skills, attention, creativity.

The results of the research

The development activities began in 2006 and ended in 2010. In these activities my own information technology development tasks helped the effective development of children.

I made input tests in 2006; I made control tests in 2008.

In the following I would like to present the comparative analyses of the results of algorithmic thinking and problem-solving. Table 1 and 2 show the results (on the basis of the two tests with tools measuring skills) of the students, who participate in the development of algorithmic thinking and problem solving and the control group (selected by the studies of Dr. Laszlo Balogh)

In Table 1 the results of 2006th year can be seen. The difference of the averages changes from 0.900 to 0.951. The two sample averages are very similar. On the basis

of this I used the two patterned t-test. We can see that there is no significant difference between the two groups ($p > 0.05$).

Table 1. The results of the pilot and control groups in 2006

Abilities (2006)	Pilot group			Control Group			Averages Difference	t-value	Sig.
	N	average	stdev	N	average	stdev			
Algorithmic thinking, logic	150	56.40	21.614	150	55.50	16.494	0.900	-0.405	0.685
Visual problem solving	150	68.25	25.277	150	69.20	21.553	0.951	0.351	0.726

Table 2. The results of pilot and control groups in 2008

Abilities (2008)	Pilot group			Control Group			Averages Difference	t-value	Sig.
	N	average	stdev	N	average	stdev			
Algorithmic thinking, logic	150	64.80	17.703	150	59.93	23.983	4.867	-2.000	0.046
Visual problem solving	150	78.47	19.867	150	73.45	22.006	5.023	-2.075	0.039

In Table 2 the results of the pilot and control groups can be seen in 2008. There is a big difference between the two groups in the fields of algorithmic thinking, logic and visual problem solving. Algorithmic thinking, logic: the pilot group's average is 64.80, the control group's average is 59.93, and the difference is 4.867. Visual problem solving: the pilot group's average is 78.47, the control group's average is 73.45, and the difference is 5.023. In these areas there is a difference between the pilot and control group ($p < 0.05$). (I used the two patterned t-test.)

Table 3. The results of the Pilot Group in 2006 and 2008

Abilities	N	Pilot group 2006		Pilot group 2008		Averages Difference	t-value	Sig.
		average	stdev	average	stdev			
Algorithmic thinking, logic	150	56.40	21.614	64.80	17.703	8.40	-14.204	0.000
Visual problem solving	150	68.25	25.277	78.47	19.867	10.22	-12.602	0.000

Table 4. The results of the Control Group in 2006 and 2008

Abilities	N	Control group 2006		Control group 2008		Averages Difference	t-value	Sig.
		average	stdev	average	stdev			
Algorithmic thinking, logic	150	55.50	16.494	59.93	23.983	4.43	-1.911	0.058
Visual problem solving	150	69.20	21.553	73.45	22.006	4.25	-1.639	0.103

We can see in table 3 the results of students (pilot group) participating in the development. Their skills are mainly improving. The average of algorithmic thinking, logic increased from 56.40 to 64.80, the difference is 8.40. The average of visual problem solving increased from 68.25 to 78.47, the difference is 10.22.

In Table 4 the results of the control group can be observed. Increase is not as big in the case of the control group as in the case of the pilot group. In the case of the control group the average of algorithmic thinking, logic increased from 55.50 to 59.93, the difference is 4.43. The average of visual problem solving increased from 69.20 to 73.45, the difference is 4.25. The difference is not as big as in the case of the pilot group.

The results (Table 3) of the paired t-test ($p < 0.05$) indicates that there are significant discrepancies between the results at the two different times. It is likely that the activities had a positive effect for the students.

Summary

We should provide facilities for the teaching and the development of the children's algorithmic thinking by giving an important role to the teaching of algorithms and procedures beside information-based education. During the learning process, it is useful to create algorithms and schemas from the curriculum connected to each other, which can be linked together in order to solve a problem, thus it is easier to create difficult tasks. This does not only mean the learning of the curriculum but it also develops the cognitive skills. The computer and the tasks, which are solved with the help of computers are based on an algorithm that is why it is very adaptable to many fields of Developmental Pedagogy (cognitive skills, talents support etc.), on the other hand this motivates the children, because most of them like computers.

Both the positive changes of the test results and teachers' opinion demonstrate that it is worth of using computer tools in the development process. Of course, there are a wide variety of effective methods for the development of the learners' skills. In my article I call the attention, for such a possibility in which the basis of ability development is the computing environment.

It is not necessary to be an IT professional for the application of the presented information technology opportunities; any teacher can use the internet, the computer

in his or her work. However, we must take care of that how we apply technical appliances, as they themselves are not good, not bad; their effect only depends on the user, so the teacher's role is very important, who will dominate the positive effects of information technology.

BIBLIOGRAPHY

- 243/2003. (XII.17.) Government Act: The extradition, introduction and application of the National Core Curriculum 10. 2003.
- Balogh László. (2006): Education psychology in school practice. Budapest: Urbis, 2006, 54 s.
- Kőrösné Mikis Márta (2009): Information technology in childhood – Domestic Landscape, Educational Research and Development Institute, 2009.,
- Pólya György (2000): The school of thinking. Akkord Press, Budapest

A testkultúra szerepe a gyermekek egészséges fejlődésében

BENCZE SÁNDORNÉ

Szent István Egyetem, Pedagógiai Kar, Természettudományi és Egészségnevelési Intézet

„A fának légzésre és sűrű,
élénkítő mozgásra van szüksége,
amelyet szél, eső, fagy idéz elő,
máskülönben könnyen kiszárad.
Éppígy igen nagy szüksége
van az emberi testnek is mozgásra,
aktivitásra, komoly testgyakorlatokra
vagy játékokra.”

/Commenius Ámos János/

Abstract

Tout le monde sait que les exercices physiques, c'est à dire l'hygiène et l'entraînement du corps jouent un rôle déterminant dans le développement convenable de l'enfant.

Cependant, bien que de plus en plus de gens reconnaissent l'importance du mouvement, il y en a de moins en moins qui en font régulièrement et d'une manière adéquate. Les derniers sondages révèlent que seul un tiers des jeunes fait du sport régulièrement. Il serait peut-être intéressant d'analyser ce problème et de savoir pourquoi la vie sans mouvement leur est-elle plus attirante

A társadalom egyre nagyobb része ismeri fel a testkultúra jelentőségét, mégis mintha inkább csökkenne, mintsem növekedne azoknak a száma, akiknek a megfelelő színvonalú testkultúra beépülne az életmódjába.

A testkultúra fogalmával kapcsolatban eltérő értelmezésekkel találkozhatunk, de egy dologban teljesen azonosak a fogalmi meghatározások, nevezetesen, hogy a testkultúra az egyetemes kultúra szerves része.

Nézzük meg most közelebbről a testkultúra kérdéskörét.

„A testkultúra az egyetemes kultúra részeként tartalmazza a test egészségét, a testi, lelki képességek fejlesztését és versenyszerű összemérését szolgáló tevékenységeket, az e tevékenységek üzéséhez szükséges eszközöket, valamint a tevékenységek szellemi tükröződését az egyes tudományokban, köztük a testnevelés és sporttudományban. (Takács, 1972)

Ha testkultúráról beszélünk, mindig a test és a lélek egységéről beszélünk, ahogy a definíció is hangsúlyozza.

Egy másik megfogalmazásban „a testkultúra a kultúra ága, mely magába foglalja azon társadalmi, tárgyi, anyagi és szellemi javak összességét, mindazon érték és normarendszert, amely a célra irányított tevékenységek folyamatában hozzájárul

az emberi személyiség egészséges testi és szellemi fejlődéshez, önkibontakoztatásához”. (Prisztóka 1998)

A testkultúra legfontosabb elemei tehát: az egészség, a testnevelés és sport.

Az egészség értelmezése és megfogalmazása sokféle megközelítésben megtörtént már, a különböző szempontok vitára is okot adnak.

Az egészség alapvető értékkategória. A WHO meghatározása szerint a szervek, szervrendszerek teljesítőképessége, betegségtől való mentesség, teljes testi, szellemi, szociális jóllét. (Bíróné 2004)

Az egészség egyensúlyi állapot, amelynek fenntartása állandó „egyensúlyban tartást, egyensúlyozást” a „kibillenés” megelőzését (prevenció), folyamatos karbantartását (rekreáció), aktivitást, öntörvénységet igényel.

Az egészség megtartásában jelentős szerepet tölt be a mozgásos aktivitás.

A megfelelő fizikai terhelés a szív- és érrendszeri betegségek, lelki betegségek, mozgásszervi betegségek legjobb megelőzési módszere.

Ugyanakkor tény, hogy Európában a magyar gyerekek ülnek a legtöbbet a tévé előtt és ők mozognak a legkevesebbet.

Ennek alapján érdemes megvizsgálni, hogy miért vonzóbb a mozgásszegény életmód, mint a rendszeres testedzés.

A teljesség igénye nélkül az 1. táblázat felsorol néhány lehetséges okot.

A mozgásszegény életmód lehetséges okai

Ok	Magyarázat
Az egészség hibás értékelése	Sokkal kevesebbet teszünk az egészség megőrzéséért, mint a betegségből való felgyógyulásért.
A munkatevékenység	Egyre mozgásszegényebb a munkatevékenység (gépek, számítógépek kezelése, fizikai erőre kisebb mértékben van szükség).
Pihenés és szórakozás	A tényleges pihenés rövidült: a szórakozás eldurvult (alkohol, kábítószer, diszkó stb.).
A sport társadalmi szerepváltozása	A sport üzlettelé válása háttérbe szorítja a testkulturális szempontokat.

A testkultúra és az egészség kölcsönkapcsolata két szempontból való megközelítése

1. A testkultúra az egészséges életmód részeként elősegíti a maximális fizikai teljesítőképességgel mérhető egészségi állapot elérését és fenntartását. Ma már elég jól ismerjük azokat az élettani mechanizmusokat is, amelyek a rendszeres testedzés hatására fejlődnek.

Izommunka a legjobb élettani „izgatószer”, mert

- erősíti a csontokat, az ízületeket és az izmokat
- fokozza az anyagcserefolyamatokat.

Hajlamosak vagyunk megfeledkezni arról, hogy a „lelki egészség” is csak ápolat és edzett testben érhető el. A rendszeres testedzés idegrendszeri hatásai az alábbi pontokban foglalhatók össze a teljesség igénye nélkül:

- Fokozza a mozgástanulást;
- Fejleszti az önértékelést, az önismeretet, az önfegyelmet és a céltudatosságot;
- Formálja a gyermek személyiségét

Ily módon gyermekeink testkultúrája megalapozza erkölcsi normáik és szellemi gazdagságunk fejlesztését is.

2. A rendszeres testedzés hatékony módszer számos betegség megelőzésében és gyógyításában is.

Néhány betegséget említenék, amelyeknek a megelőzésében, illetve a gyógyításában kedvező hatású a rendszeres testedzés:

- szívbetegségek
- elhízás
- magas vérnyomás
- mozgásszeri betegségek
- szorongás
- depresszió

A helyes és kívánatos testkultúrát iskoláskorban kell megalapozni. Ha iskolás korban nem alakul ki a testmozgás szeretete, akkor erre később már kevés lehetőség és esély van. Hiszen a szabadidő eltöltésének módját felnőttkorban már nehéz formálni és a testmozgás csak akkor válhat a szabadidő struktúra szerves részévé, ha a fizikai aktivitás már iskoláskortól az életmód elemévé vált.

A testmozgás mellett szólni kell a gyermekek testápolásáról is. Ápolatlan, mozgásszegény gyermekből ápolatlan, mozgásszegény felnőtt lesz!

Nagy feladat vár és egyben nagy felelősség hárul a gyermekek egészségével foglalkozó szakemberekre, valamint a testnevelő tanárookra, s az iskolai testnevelésre.

Az iskolai testnevelés feladatai

1. Megtanítja a testápolás és a testedzés élettani hatásait.
2. Megtanítja a biztonságos és hatékony edzésmódszereket.
3. Fejleszti a mozgáskultúrát.
4. Megszeretteti a testedzést úgy, hogy az az életmód szerves része legyen.

A testkultúra színvonalának mérése, valamint a teendők felvázolása céljából szükség van megbízható tudományos igényű végzett vizsgálatokra (Pados és mtsai, 1987). Számos módszer áll rendelkezésünkre a testkultúra vizsgálatára.

A széleskörű orvosi szűrővizsgálatok szolgáltatják a legátfogóbb adatokat a testkultúráról, s általában az egészségi állapotról. Sajnos a magas költségek, s az elvileg lehetséges támogatók érdektelensége miatt beszűkültek az ilyen vizsgálatok.

A testkultúra vizsgálatára alkalmas módszerek

Módszer	Megjegyzés
Orvosi szűrővizsgálat	Elsősorban a megelőzést szolgálják
Motoros képességek mérése	Céljuk az edzettségi állapot felmérése
Kérdőíves felmérés	Az életmódról való tájékozódást szolgálja
Programszervezés (egészségmegőrző programok)	Különböző mozgásprogramok hatásának a vizsgálatára szolgál

Ezek a módszerek alkalmazhatók mind a falusi, mind a városi gyerekek körében.

Sok az elhízott gyermek nálunk mondják. Ez bizonyára igaz, a mozgásszegény életmódnak már gyermekkorban kedvezőtlen hatása van a testsúlyra. A kövér gyerekeknél van egy típus, aki keveset mozog, ellustul, nem sportol, hosszú órákat ül a TV előtt, közben édességeket majszol, kólát és egyéb magas cukortartalmú italokat iszik.

A mi feladatunk, hogy ezekkel a gyerekekkel megkedveltessük az egészséges életmódot biztosító testmozgást. A kövér gyermekek mellett figyelünk kell az alultáplált, sovány gyermekekre is.

Nem kívánok kitérni a teljesség igényével a riasztóan nagyszámú mozgásszervi elváltozásokra: a hanyag tartásra, tartási gyengeségre, fejletlen mellkasra és a lúdtalpra, de tudni kell mindenkinek, hogy ezek a gyerekek is a társadalom részét képezik, s az eddiginél jóval nagyobb figyelmet igényelnének.

Manapság sokat beszélünk a mozgás, a testedzés fontosságáról, de alig esik szó a testápolásról. Pedig a személyi higiéné is a testkultúra része, s befolyásolja az egészségi állapotot, ahogy a közismert mondás szól: „A tisztaság fél egészség!” Szörnyülködni lehet az elhanyagolt, ápolatlan testeken, de ki tanítja meg ezeket a gyermekeket arra, hogy hogyan kell tisztán tartani és ápolni a saját bőrüket, hajukat? Sok esetben magunk a szülők is tanításra szorulnának, s ha a pedagógusok vagy az egészségügyi szakemberek nem foglalkoznak velük, akkor ezek a gyermekek magukra maradnak.

Sokan, sokszor és sokféleképpen hangoztatjuk a testkultúra fontosságát, valamint a gyermek és a felnőtt lakosság rossz egészségi állapotát. Nem elég azonban beszélni róla, többet kellene tennünk a testkultúráért.

Tenni kell, mindenkinek, konkrétan a maga területén. Nekünk, akik a felsőoktatásban dolgozunk, mindennek előtt a kor követelményeinek megfelelő szakemberek képzése a dolgunk.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bíróné, N. E. (2004): *Sportpedagógia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 41. o.
Pados, Gy. (1995): *Elhízás – fogyókúra*. Medintel Könyvkiadó, Budapest, 53. o.
Prisztóka, Gy. (1998): *Testneveléstudomány*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 24–25.
Takács, F. (1972): *A testkultúra fogalma és néhány tudományelméleti problémája*. TF. Tudományos Közlemények

The concentration in agriculture of the Southern Great Plain and Hungary

IFJ. SOÓS ISTVÁN

Szent István University, Faculty of Pedagogy Institute
of Natural Sciences and Health Education

Abstract

Magyarország és a dél-alföldi régió gazdaságában a mezőgazdaság szerepe tradicionális jelentőséggel bír. A rendszerváltás alapvetően változtatta meg a mezőgazdasági termelés szerkezetét, amelynek súlya csökkent, de még mindig kiemelkedő.

A versenyképes mezőgazdasági termeléshez elengedhetetlen a koncentráció. A rendszerváltás után bekövetkező folyamatok a magyar mezőgazdaság koncentrációját is átalakították, ami rontotta a versenyképességet mind a növénytermesztés, mind az állattenyésztés tekintetében. A magyar mezőgazdaság kulcsterülete a dél-alföldi régió, ahol a koncentráció több tekintetben alatta marad az országos értéknek. Az utóbbi évtizedben a koncentráció emelkedése figyelhető meg, azonban e tendenciák nem pozitív kicsengésűek.

Introduction

In Hungary – especially in the Southern Great Plain Region – there are appropriate conditions in agriculture. The agriculture has still an important part of the economy, however its importance has decreased since the political transformation.

The political transformation and the subsequent period have altered the agricultural production of Hungary. The land and the livestock were mostly privatized, and the production has been achieved by private farming, notable individual farming. The disintegration of large-scale farming changed the concentration of agriculture, the crop production and the livestock production are realized in smaller farms. The globalisation of the world economy and the EU-accession of Hungary are a great challenge for the agriculture, and may cause additional changes in the concentration and structure of hungarian agriculture.

Concentration in agriculture

The concentration in agriculture is observable in the modern capitalist agriculture and agricultural production. Because of the high regulation and technical instructions, appropriate concentration is necessary to produce products in competitive quality and amount (Gazdag 2000). After 1961 the large-scale farming was dominant

in the agriculture of Hungary, the agricultural production was realized by state farms and corporative farms. After the political transformation a new situation came into being, the land was mostly privatized, a new land structure and production structure came off. The agricultural production is achieved by agricultural holdings, as agricultural enterprises and private holdings. The significance of previous large-scale farming has decreased, the concentration of farms has changed fundamentally. After the transformation processes contrary to concentration took place, processes of frittering were dominant (Buday-Sántha 2001). Lately new processes have appeared, the importance of private holdings has decreased, and it has had an affect on the concentration. The analysis of the concentration in the present agriculture of Hungary is necessary. The Farm Structure Survey of 2007 of the Hungarian Central Statistical Office should be used to execute the analysis. Lorenz curve is appropriate to analyse and illustrate the concentration (Nemes Nagy 2005).

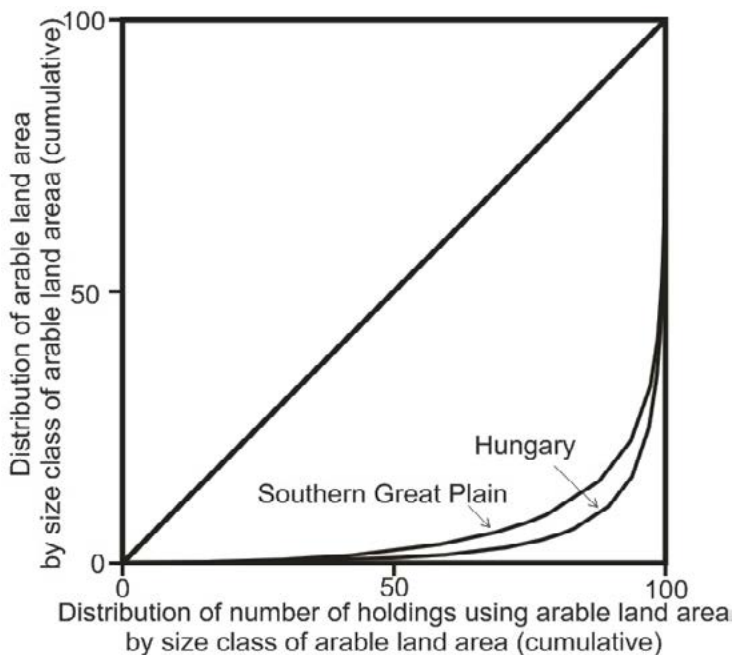
Concentration in crop production

In the agriculture of Hungary the most important land use category is the arable land. It has a rate of 59,3 % considering the total land of Hungary. The rate is higher in the Southern Great Plain Region, 66,9 % of the land is used as arable land. The rate of arable land in this region has been higher than the national average during a long interval, which indicates the importance of the land use category, it is significant in the region. The rate of arable land is lower in Bács-Kiskun County, mainly noticeable in Békés and Csongrád County, where the rate is over 90 % in some settlements.

After the political transformation most of the arable lands were privatized, and a significant part of these areas was used by individual farming. The rate of private holdings is higher in the Great Plain, 57,9 % in the Northern Great Plain Region and 53,1 % in the Southern Great Plain Region. From the beginning of this decade the concentration in arable land has increased. The number of private holdings and arable land used by private holdings have decreased. However, the size of arable land per private holding and per holding have increased.

Considering the concentration in arable land it can be ascertained, that the areal concentration is very high, and on the other hand, the holding concentration is very low. In 2007 in Hungary the holdings which size was lower than 5 hectare were the 83,2 % of the total agricultural holdings, and these holdings used the 6,4 % of the total arable land. However, the holdings which size was higher than 100 hectare were only the 1,6 % of the total agricultural holdings, and these holdings used the 65,6 % of the total arable land. In the Southern Great Plain Region the holdings which size was lower than 5 hectare were the 78,2 % of the total agricultural holdings, and these holdings used the 8,9 % of the total arable land, the holdings which size was higher than 100 hectare were only the 1,4 % of the total agricultural holdings, and these holdings used the 58,8 % of the total arable land. In this region in size classes under 1 hectare the rate of arable land was lower than the national average. However, in size classes between 1-50 hectare the rate of arable land was

higher than in the other regions of Hungary. In size classes over 10 hectare the rates were lower. (1. diagram).

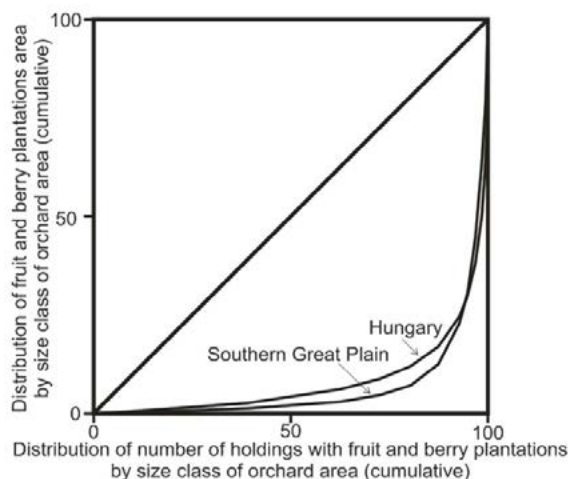


1. diagram. The concentration in arable land

Source: FSS 2007 by author

The concentration in orchard area is also characterized by high areal and low holding concentration, but less than in arable land. In 2007 in Hungary the holdings which size was lower than 0,5 hectare were the 80,4 % of the total agricultural holdings, and these holdings used the 11,9 % of the total orchard area. However, the holdings which size was higher than 10 hectare were only the 1,5 % of the total agricultural holdings, and these holdings used the 49,8 % of the total orchard area. In the Southern Great Plain Region the holdings which size was lower than 0,5 hectare were the 62,0 % of the total agricultural holdings, and these holdings used the 7,1 % of the total orchard area. However, the holdings which size was higher than 10 hectare were only the 2,4 % of the total agricultural holdings, and these holdings used the 36,2 % of the total orchard area. In the region the rate of the holdings under 0,5 hectare was the lowest, however, the rate of the holdings between 0,5-10 hectare was the highest nationwide. The concentration in orchard area is the highest in the Central Hungary Region and the lowest in the Northern Great Plain Region. (2. diagram).

Cosidering the crop production, it can be ascertained that in regions were the conditions for agriculture are the best, the rate of small-sized holdings are low, the medium-sized holdings are typical.



2. diagram. The concentration in orchard area

Source: FSS 2007 by author

Concentration in livestock production

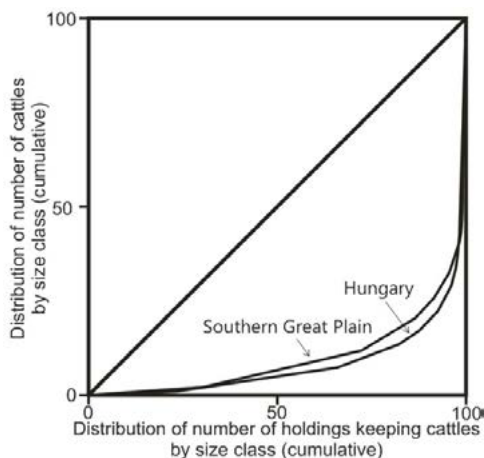
The political transformation altered fundamentally the livestock production, the number of livestock decreased excessively, the relative ratio between crop production and livestock production changed significantly (ABONYINÉ 2005). The decreasing of livestock has been continuous since the beginning of this decade. Considering the alteration of cattle production, it can be ascertained, that the number of cattles has decreased slightly but quite persistently in all regions of Hungary, except Central Hungary Region. The shrinkage was particularly significant in the Southern Great Plain Region. (1. table). The relative ratio between the livestock of private holdings and the livestock of agricultural enterprises has changed. The number of cattles kept by private holdings has decreased notable nationwide. The rate of livestock kept by private holdings is the highest in the Southern Great Plain Region.

1. table. Change of volume of cattles in Hungary 2000-2007

Source: HCSO Regional statistical yearbooks by author

Apellation	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Central Hungary	1,00	1,00	1,00	1,04	1,12	1,10	1,16	1,22
Central Transdanubia	1,00	0,99	1,00	0,93	0,87	0,83	0,81	0,81
Western Transdanubia	1,00	0,96	0,91	0,90	0,91	0,85	0,89	0,89
Southern Transdanubia	1,00	0,99	0,94	0,91	0,85	0,83	0,78	0,78
Northern Hungary	1,00	0,95	0,95	0,89	0,94	0,95	0,91	0,92
Northern Great Plain	1,00	0,95	0,98	0,93	0,92	0,92	1,01	0,90
Southern Great Plain	1,00	0,98	0,93	0,89	0,83	0,83	0,82	0,83
Hungary	1,00	0,97	0,96	0,92	0,90	0,88	0,87	0,88

Considering the concentration in cattle production, it can be ascertained, that the livestock concentration is very high and the holding concentration is very low. In 2007 in Hungary the holdings keeping less than 10 heads of cattle were the 65,9 % of the total agricultural holdings, and these holdings had the 11,8 % of cattles. The concentration is low in the Southern Great Plain Region, where the holdings keeping less than 30 heads of cattles were the 91,5 % of total holdings and these holdings had the 25,8 % of cattles. (3. diagram).



3. diagram. The concentration in cattle production

Source: FSS 2007 by author.

Considering the pig production, the situation is different, the decrease was more dynamic. The number of pigs has decreased continuously in all regions of Hungary since the beginning of this decade. The process is still continuous in our days. The number of pigs was reduced by 20 % between 2000 and 2007. The highest decrease can be found in the Central Transdanubia Region, the lowest in the Northern Great Plain Region. The number of pigs kept by agricultural enterprises has not changed notably, however the number of pigs kept by private holdings has decreased significantly in all regions of Hungary. (2. table). The relative ratio between the livestock of private holdings and the livestock of agricultural enterprises has changed remarkable.

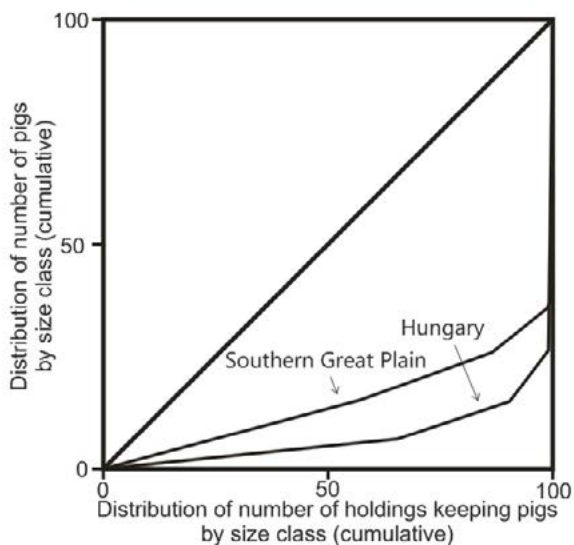
2. table. Change of volume of pigs in Hungary 2000-2007.

Source: HCSO Regional statistical yearbooks by author.

	Apellation	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2007
Total agricultural holdings	Central Hungary	1,00	0,97	0,90	1,01	0,81	0,84	0,87
	Central Transdanubia	1,00	0,98	1,05	0,96	0,71	0,70	0,60
	Western Transdanubia	1,00	1,00	0,96	0,96	0,95	0,84	0,71
	Southern Transdanubia	1,00	0,94	0,99	0,99	0,87	0,86	0,86
	Northern Hungary	1,00	1,01	1,00	1,02	0,70	0,71	0,71
	Northern Great Plain	1,00	0,96	1,10	1,12	0,89	0,86	0,93
	Southern Great Plain	1,00	1,07	1,12	1,00	0,84	0,75	0,80
	Hungary	1,00	1,00	1,05	1,02	0,84	0,80	0,80

Apellation		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2007
Private holdings	Central Hungary	1,00	1,05	0,93	1,03	0,75	0,72	0,58
	Central Transdanubia	1,00	0,97	0,97	0,91	0,71	0,69	0,52
	Western Transdanubia	1,00	0,99	0,89	0,88	0,93	0,75	0,53
	Southern Transdanubia	1,00	0,92	0,98	0,88	0,58	0,55	0,46
	Northern Hungary	1,00	1,02	0,93	1,01	0,52	0,55	0,50
	Northern Great Plain	1,00	1,02	1,05	1,01	0,63	0,63	0,55
	Southern Great Plain	1,00	1,11	1,16	0,97	0,80	0,66	0,57
	Hungary	1,00	1,03	1,04	0,96	0,72	0,65	0,54

The concentration in pig production is also characterized by high livestock and low holding concentration, but more extreme than the concentration in cattle production. In 2007 in Hungary the holdings keeping less than 50 heads of pigs were the 99,1 % of the total agricultural holdings, and these holdings had the 26,3 % of the pigs. However, the holdings keeping more than 1000 heads of pigs were only the 0,1 % of the total agricultural holdings, and these holdings had the 66,7 % of the pigs. (4. diagram).



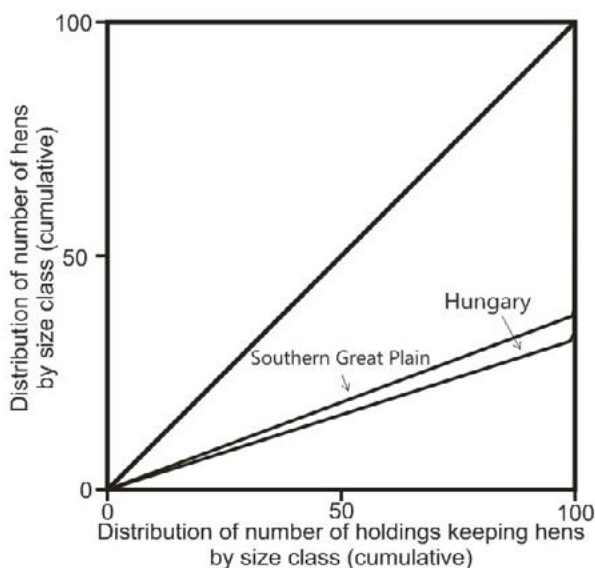
4. diagram. The concentration in pig production
Source: FSS 2007 by author

The concentration was the highest in the Southern Transdanubia Region and the lowest in the Southern Great Plain Region, where the number of pigs kept by private holdings was the greatest. The rate of private holdings keeping the least livestock (1-2 heads) was the biggest in the highest in the Northern Great Plain Region and the Central Hungary Region. In the Southern Great Plain Region the rate of holdings keeping the least livestock was the lowest, however the rate of holdings keeping 10-49 heads of pigs was the highest, and these holdings kept the highest number of pigs. It can be ascertained, that in

Southern Great Plain Region, where the concentration is the lowest, the medium-sized holdings are typical.

Considering the hen production, significant alterations can be found, the number of hens has fluctuated hectically. Lately great decrease has taken place in all regions of Hungary. The number of hens has been reduced by 28 % between 2000 and 2007. The decrease the number of hens kept by private holdings was more dynamic than the decrease of number of hens kept by agricultural enterprises.

Considering the concentration in hen production, it can be ascertained, that the holding concentration is extremely low, in 2007 in Hungary the holdings keeping less than 100 heads of hens were the 98,9 % of the total agricultural holdings, and these holdings had the 31,7 % of the hens. (5. diagram).



5. diagram. The concentration in hen production

Source: FSS 2007 by author

Summary

Considering the concentration in crop production, it can be ascertained that the holding concentration is low, however the areal concentration is quite high. Lately the private holdings and their land have decreased, but their number is still significant, however they have a small part of the total land. Considering the livestock production, the number of livestock has decreased lately, but the shrinkage was not equable, the number of livestock kept by private farming has decreased more dynamically.

It can be stated, the concentration in agriculture of Hungary has an increasing trend recently. However the reason of these processes is not the renewal of agricultural structure or the innovation, but the decrease of private holdings. The unfavorable situation for the agriculture because of the globalization and the EU-accession affects the private holdings the worst.

BIBLIOGRAPHY

- ABONYINÉ PALOTÁS J. (2010): *Gondolatok mezőgazdaságunk versenyképességének fokozásáról. A földrajz tanítása: módszertani folyóirat.* 2010/4. pp. 3–7.
- ABONYINÉ PALOTÁS J. – KOMAREK L. (2005): *Jegyzet Magyarország társadalomföldrajza tanulmányozásához.* JATEPress, Szeged, 190 p.
- BUDAY-SÁNTA A. (2001): *Agrárpolitika – vidékpolitika.* Dialóg-Campus, Budapest-Pécs.
- GAZDAG L. (2000): *Versenyképes agrártermelés és a régió versenyképessége.* in: Farkas B. – Lengyel I.: *Versenyképesség – regionális versenyképesség.* SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei, JATEPress, Szeged, pp. 33–38.
- KOMAREK L. (2008): *A Dél-Alföld agrárszerkezetének sajátosságai.* Gold Press Nyomda, Szeged, 143 p.
- MAGDA S. (2006): *Az agrárium és a jövő.* AgrárUnió, 2006/1, pp. 6–8.
- Magyarország mezőgazdasága, 2007 (Gazdaságszerkezeti összeírás), KSH. (HCSO Farm Structure Survey of 2007.)
- NEMES NAGY J. (2005): *Regionális elemzési módszerek.* ELTE Regionális Földrajzi Tanszék, Regionális Tudományi Tanulmányok 11., Budapest, 284 p.
- Területi Statisztikai Évkönyvek vonatkozó számai, KSH. (HCSO Regional statistical Yearbooks).

С-72 Спільний горизонт. Збірник наукових праць. / За редакцією Орос Ільдико та Ліпчеї Імре - Ужгород: ПоліПрінт, 2011 - 180 с. (угорською, українською, німецькою та англійською мовами).

ISBN 978-966-2595-09-3

У збірнику вміщені наукові дослідження викладачів педагогічного факультету Університету ім. Святого Іштвана та Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ, у яких висвітлюються актуальні питання у сфері педагогіки, мовознавства, історії та інших наук. Статті написані угорською, українською, німецькою та англійською мовами.

УДК 001.2

ББК 72

Наукове видання

СПІЛЬНИЙ ГОРИЗОНТ

Збірник наукових праць.

(угорською, українською, німецькою та англійською мовами)

РЕДАКЦІЯ: *Орос І., Ліпчеї І.*

ВЕРСТКА: *Козут А.*

Здано до складання 07.03.2011. Підписано до друку 04.04.2011.

Папір офсетний. Формат 70х100/16.

Умовн. друк. арк. 14,5. Тираж 200. Зам. 6/11.

СП „ПоліПрінт”, м. Ужгород, вул. Тургенева, 2.