

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки та психології

Реєстраційний № _____

Кваліфікаційна робота
Викладання читання та письма в угорських школах Закарпаття

Гіді Еріка Петра Іванівна

Студентка IV-го курсу

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Ступінь вищої освіти: бакалавр

Тема затверджена Вченою радою ЗУІ

Протокол № 7 /27 жовтня 2020 року

Науковий керівник:

Біда Олена Анатоліївна,
доктор пед. наук, професор

Консультант:

Чопак Єва Василівна
ст. викладач

Завідувач кафедру:

Біда Олена Анатоліївна,
доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «__» _____ 202_ року

Протокол № _____ / 2021

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

Кафедра педагогіки та психології

Кваліфікаційна робота

Викладання читання та письма в угорських школах Закарпаття

Ступінь вищої освіти: бакалавр

Виконала: студентка IV-го курсу

Гіді Еріка Петра Іванівна

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Науковий керівник: **Біда Олена Анатоліївна**

доктор пед. наук, професор

Консультант: **Чопак Єва Василівна**

ст. викладач

Рецензент: **Депчинська Іветта Аттілівна**

канд. пед. наук, доцент

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

Pedagógia és Pszichológia Tanszék

OLVASÁS- ÉS ÍRÁSTANÍTÁS A KÁRPÁTALJAI MAGYAR ISKOLÁKBAN

Szakdolgozat

Képzési szint: alapképzés

Készítette: Hidi Erika Petra

IV. évfolyamos hallgató

Képzési program:013 Tanító

Témavezető:Bida Olena

a ped. tud. doktora, professzor

Konzulens tanár: Csopák Éva

adjunktus

Recenzens: Depcsinszka Ivett

a ped. tud. kandidátusa

Зміст

Вступ.....	6
I. Навчання читання.....	8
1.1 Підготовка та процес навчання читання.....	8
1.2 Читацька освіта рідною мовою	12
1.3 Навчання читання на державному мові.....	14
II. Навчання письма.....	16
2.1 Про хід навчання письма з психолінгвістичного огляду.....	16
2.2 Передумови навчання письму	19
2.3 Хід навчання письма.....	19
2.4 Навчання письма на рідному та державному мовах.....	20
2.5 Ситуація з освітою на рідній мові в Україні.....	21
III. Навчання читання та письму у Закарпатських угорських школах	23
3.1 Обставини, методи дослідження, гіпотези	23
3.2 Результат дослідження	25
3.2.1 Результат дослідження, проведеного при навчанні читання	27
3.2.2 Результати дослідження, проведеного при навчанні письма	34
Узагальнення.....	46
Резюме	48
Список використаної літератури	49
Додатки	52

Tartalomjegyzék

Bevezetés	6
I. Olvasástanítás	8
1.1 Az olvasástanítás előkészítése, folyamata	8
1.2 Az olvasás oktatása: anyanyelven	12
1.3 Olvasástanítás államnyelven	14
II. Írástanítás	16
2.1 Az írástanulási folyamatról pszicholingvisztikai megközelítésből.....	16
2.2 Írástanulás előfeltételei.....	19
2.3 Írástanulás folyamata	19
2.4 Írástanítás anyanyelven és államnyelven	20
2.5 Az anyanyelvi oktatás helyzete Ukrajnában.....	21
III. Olvasás- és írástanítás a kárpátaljai magyar iskolákban	23
3.1 A kutatás módszere, körülménye, hipotézisek	23
3.2 A kutatás eredményei	25
3.2.1 A kutatás eredményeinek bemutatása az olvasástanításról	27
3.2.2 A kutatás eredményeinek bemutatása az írástanításról	34
Összefoglalás	46
Rezümé	48
Hivatkozott irodalom	49
Melléklet	52

Bevezetés

Az olvasás és az írás a mindennapok olyan elengedhetetlen alapszükséglete, melynek segítségével sikeresebben tudunk érvényesülni a mindennapokban. Az olvasás és az írás részét képezi azon alapkészségeknek, melyeket már a gyerekeknek kisiskolás korban el kell tudniuk sajátítani.

Szakedolgozatom tárgya az olvasás- és írástanítás a kárpátaljai magyar iskolákban. Ezt a témát érdekesnek vélem kutatni, mivel az írás és olvasás tanítása nem csak egy nyelven folyik, hanem jelen van egy másodnyelv. Trianon következtében az anyaországtól elszakítva, kárpátaljai magyarokként élünk Ukrajna területén. Az itt élő magyaroknak is tudniuk kell beszélni az államnyelvet. Ebből kifolyólag kötelező már alsó osztályban az államnyelv tanítása a gyerekek számára. Továbbá, minden iskolában emellé kötelezően társul egy idegen nyelv. Nem utolsó sorban jövődöbeli pedagógusként mélyebb betekintést nyerhetek a téma boncolgatása révén a kárpátaljai magyar iskolákban tanító pedagógusok módszereire illetve a több nyelv tanulásának esetleges következményeire. A téma aktuális, ugyanis a kialakult helyzetnek megfelelően új formában kényszerültek a tanítók megvalósítani az olvasás- és írástanítást, valamint elmondható, hogy a téma nem túl kutatott a kárpátaljai iskolákat tekintve.

A kutatás célja vizsgálni, hogy a kárpátaljai magyar nyelvű iskolákban oktató alsós pedagógusok milyen módszert használnak az írás- és olvasástanításhoz. Továbbá, hogy több nyelv tanulása révén történnek-e betűcserék a tanulók írása folyamatában. Ezen kívül kíváncsi vagyok arra, hogy a pedagógusok szerint milyen előfeltételek megléte szükséges ahhoz, hogy a gyerekek meg tudjanak tanulni 1. osztályban írni. Ezeket túl pedig a nem szokványos helyzet tükrében szeretném felmérni a helyzetet az írás- és olvasástanítás kapcsán – hogyan zajlott online felületen az olvasás és írás folyamata.

Feltételezem, hogy Kárpátalja magyar iskoláiban a szintetikus és az analitikus-szintetikus módszert egyaránt alkalmazzák az alsós tanítók az olvasástanításkor. Valószínűsítem, hogy a gyerekek keverik úgy az olvasás, mint az írás folyamatánál az ukrán illetve magyar betűket, ami a több nyelv párhuzamos elsajátítása okán történik. Feltételezem még, hogy Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban a dölt típusú írásmódot alkalmazzák.

A választott témát interjú módszerrel fogom kutatni. Az interjú feldolgozásának eredményei által kívánom bemutatni a kárpátaljai magyar iskolák egy olyan fontos részét, mint az olvasás- illetve írástanítás. Kutatásomat összesen 10 kárpátaljai magyar iskola 1-1

alsós pedagógusával fogom végezni, akiknek 1. vagy 2. osztályuk van. Minden megkérdezett adatközlő Kárpátalja más és más iskolájában oktat. Adatközlőim területi megoszlása tekintetében minden járásból minimum 1 pedagógus kerül megkérdezésre.

Munkámat segítő főbb szakirodalmak a következők: Adamikné Jászó Anna (2006): Az olvasás múltja és jelene, Beregszászi Anikó – Kolozsvári-Nagy Enikő (2019): Az olvasás és az írás tanítása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban, Lechner Ilona (2011): Az írástanulási folyamatról pszicholingvisztikai megközelítésből, Schmidt Ildikó (2019): A magyar írás és olvasás tanítása – az alfabetizálás folyamata.

A szakdolgozat szakirodalmi része elsőként az olvasástanítást részletezi, majd áttér az írástanításra, amelynek végén külön alfejezet ismerteti az anyanyelvi oktatás helyzetét országunkban.

I. OLVASÁSTANÍTÁS

Az olvasástanítás, mint fogalom meglehetősen összetett és szerteágazó. Felöleli az iskoláskor előtti írásbeliséget, azon kívül a felnőttek alfabetizációját is magába foglalja. Az olvasástanítás gyakorlata több dologtól is függ. A hagyományok figyelembevételével elmondható, hogy nagyban befolyásoló tényező lehet a nyelvhez kötődő írásrendszer is (Józsa–Steklács, 2009).

Az elmúlt jó pár évben több dolog hatására meglehetősen átformálódott az olvasásról alkotott képe az embereknek. Ez bekövetkezhetett részben kutatási, valamint társadalmi változásoknak köszönhetően. Régen úgy tartották, hogy aki a betűismeret birtokában áll, az tud olvasni. Az ezt követő fontos szempont volt a hangos, kifejező olvasás (Józsa–Steklács, 2009).

Az olvasás fogalmával már évtizedekkel ezelőtt is foglalkoztak, azonban körülbelül húsz évvel ezelőtt kezdték el értelmezni a mai napig is aktuális fogalmát. Magát az olvasás definícióját nehéz egy síkba vagy egységbe hozni, mióta sok pedagógus, pszichológus, nyelvész, szociológus, valamint pedagógiai kutató is vizsgálja (Józsa–Steklács, 2009). Pressley és munkatársai így definiálták az olvasást röviden: „jelentés megszerzése az írott szövegből” (Block, Gambrell & Pressley, 2002:4). Ez a meghatározás több kérdést is vont maga után. Ezután egy részletesebb meghatározás is született, miszerint: „az olvasás egy állandó változásban lévő interaktív folyamat, amely magában foglalja az olvasót, a szöveget és a kontextust” (Block, Gambrell & Pressley, 2002:5).

Az olvasás lényegében a leírt szövegek átalakítása kiejtett szövegekké. Az olvasásról, mint folyamatról elmondható, hogy nagyon összetett. Tulajdonképpen az olvasás két részre osztható. Az első részben úgynevezett dekódolási folyamatok mennek végbe, ami azt jelenti, hogy az első rész folyamata alatt az olvasó eljut a betűk felismeréséhez, a betűsorok beazonosításához, majd a szavak részekre osztásához. Második részben az olvasó arra összpontosít, hogy megértse, amit olvasott (Gósy, 2005). Azoknál az egyéneknél, akiknél az olvasástanulási fázisban van jelen, leginkább ennek a két részfolyamatnak az egymásutánisága jellemző (Schmidt, 2019).

1.1 Az olvasástanítás előkészítése, folyamata

A. Jászó (2006) részletesen taglalja és bemutatja az olvasás előkészítő szakaszát. Visszavezet és rálátást ad a több évtizeddel ezelőtti olvasás és írás tanításának előkészítésére. Leírja, hogy a pedagógusok körében nagy újtásnak számított az olvasás

előkészítési fázisának bevezetése, ám milyen nehezen tudták bevezetni, olyan könnyedén törölték később. Az előkészítő szakasz kétségtelen, a tanítót terhelte legnagyobb mértékben. Az 1950-es évek után eleinte lecsökkentették az előkészítésre szánt időt, majd teljesen törölték azt. Az olvasástanítás előkészítési szakaszába tartozik tulajdonképpen a részkészségek kialakítása, majd miután ez megtörtént, elengedhetetlen annak fejlesztése, ami a sok gyakorlás révén valósulhat meg. A részkészségek kialakítása illetve azok fejlesztése semmiképp nem fejeződhetnek be, miután megkezdődik az olvasástanítás. Minden gyerek más és más, ezért szükséghez mérten fontos a részkészségek kialakítását és gyakorlását folyamatosan képezni. Ez a folyamat elengedhetetlen részét képezi az olvasás tanításakor azoknál a gyerekeknél, akik iskolába lépéskor már tudnak olvasni. Azt az időt, amelyet a pedagógus az előkészítésre fordít, semmiképp nem szabad megspórolni, annak okán, hogy később ez sokszorosan megtérül. A gyerek jó előkészítése a későbbiekben megtérül, ugyanis megelőzi az olvasási nehézségek kialakulását (A. Jászó, 2006).

A készségek és részségek egymásra épülnek, mintegy ranglétrát alkotva. Ezt a tényt az olvasástanításra vetítve fontos jól meglátni, ugyanis egy-egy probléma felmerülése alkalmával mindig vissza kell ugrani egy lentebbi szintre. Olvasási hibák jelentkezése esetén mindenképp vissza kell lépni, s ekkor a hang-betű kapcsolatát, annak stabilitását kell megvizsgálni. Az alsós tanító részéről maga az előkészítés mindenképp logikus gondolkodást, kitartást és kreativitást egyaránt igényel. Elengedhetetlen a tanítók részéről, hogy az előkészítés szakaszának minden mozzanatával tisztában legyenek, ugyanis ha a gyerek szembetalálkozik egy nehézséggel, mindenképp vissza kell tekinteni az előkészítési fázisba, vagyis egészen visszanyúlhat a nehézség a gyökerekig (A. Jászó, 2006).

Sándor Klára (2011) könyvében betekintést ad arra, hogy az agyban milyen változások mennek végbe az olvasás folyamata közben. Az olvasás olyan komplex tevékenység, mely olyan ingereknek is munkát ad, ami látási és hallási ingerek feldolgozásáért felel. Miközben a gyerek olvasni tanul, majd pedig gyakorolja az olvasást, az agy egyes területein változások mennek végbe. Tehát a tanulás és gyakorlás közben a beszéd feldolgozásáért felelős rendszerek változnak, ez pozitív változás, vagyis hatékonyság figyelhető meg. Az olyan területek is változást mutatnak, melyek a látás feldolgozásában segítenek az agynak. A két agyfélteke kapcsolatban áll egymással, azonban új kapcsolatok alakulnak ki, amikor az olvasáshoz kialakul egy sajátos szemmozgás és ezt a begyakorlás után hozzá kell igazítani az olvasandó szöveg tartalmához (Sándor, 2011).

A gyermeki agyban nagy változások mennek végbe már az olvasástanulás első szakaszában. Abban az esetben, ha a gyerekeket olyan módszer segítségével tanítják

olvasni, amely a beszédhangok megkülönböztetését figyelembe veszi, illetve arra épít, akkor a gyerekek sokkal számára hamarabb kitisztul majd a beszédhangok felismerése. Ekkor már nem csupán a szó elején vagy végén található hangokat képesek felismerni, hanem a szavak belső hangszerkezetét is. A gyerekek jellemzően a betűkhöz hangokat kapcsolnak és mintegy hangsorokká alakítják azt. Képesek megkülönböztetni nem csak hangokat, hanem szótagokat és szavakat is. Ekkor már tudják a betűket egymáshoz is kapcsolni. Az gyermeki agy tehát képes a hangok gyors, pontos felismerésére illetve arra is, hogy egy-egy hangot vizuális dologhoz kössön. Mindezen át az agy egy idő után más munkát kezd el csinálni. Ez annyit takar, hogy mintegy szófelismerő rendszer alakul ki benne, amely mindezidáig, amíg a gyerek nem tudott olvasni, a forma felismerését volt hivatott felmérni. Jellemző a formafelismerésre, hogy nem a betűkre ismer rá, hanem elvont formákat helyez előtérbe. Ez azt jelenti, hogy a szó egészét dolgozza fel, nem csupán a betűket. Ennek a műveletnek a segítségével azok a szavak, melyek már jól ismertek az agy számára, a felismerése sokkal gyorsabban történik. Azok a szavak, melyekkel kevésbé gyakran találkozunk vagy abszolút nem ismertek, azok számára ott vannak azok a rendszerek, melyek segítik a betű felismerését valamint összekapcsolását. A két rendszer akkor fog jól és hatékonyan együttműködni, ha az olvasó sokat olvas és sok gyakorlás birtokában áll (Sándor, 2011).

Az olvasástanítás egyik kiemelendő szegmense maga a hang- illetve a betűtanítás. Órai tanítás tekintetében fontos, hogy a betűtanítást kizárólag a hang tanítása előzze meg. A Jászó (2006) könyvében részletezi az olvasás tanítását. Fontosnak tartja, hogy elsősorban a gyerekek számára a betű alakja kerüljön bemutatásra, amelyhez ajánlatos elsőként magyarázatot társítani, majd a betűalakot egy szemléletes dologhoz hasonlítani. A betűtanítás elengedhetetlen része a hangoztatás. Ekkor azonban a sorrend felcserélődik és a kiindulási pont a betű lesz. Az összeolvasást befolyásolja, hogy a gyerekek hogyan sajátították el a hang-betű kapcsolatot. Ahhoz, hogy az összeolvasás alkalmával ne ütközzenek nehézségekbe a tanulók, a hang-betű kapcsolatának jó begyakorlása szükséges. Az összeolvasás kiindulópontját képezi a gyors betűfelismerés. Ám mindettől függetlenül a gyerekeket nem szabad siettetni. Az olvasás tanítás időszakában kizárólag a hangos olvasás engedett. Ennek két oka is van: egyrészt a tanító a gyerekeket a hangos olvasás által képes megfelelően ellenőrizni illetve hibákat javítani, másrészt pedig a gyerekeknek az a természetes, hogy hangosan olvasnak. Összességében tehát a folyamatnak a következőképp kell kinéznie: először a hangtanításnak kell megvalósulnia, ezt követi a betűtanítás, majd fontos szegmense a folyamatnak maga a hang-betű megszilárdítása,

illetve elengedhetetlen a megfelelő gyakorlás. A gyakorlásnak is vannak alapvető követelményei, ami nem más, minthogy a gyerekekkel csak olyan szöveget szabad gyakoroltatni, amit megértenek, fontos, hogy változatos legyen a gyakorlás illetve lényeges, hogy a gyerekek legyenek tisztában, hogy mi a célunk magával a gyakorlással. Mindezek után következhet a betű formájának megtanítása írásban (A. Jászó, 2006).

Az olvasástanulás folyamatában az emlékezetnek jelentős szerepe van, ugyanis ennek segítségével tudja a tanuló felidézni azokat a tapasztalatait, tudáselméleteket, amelyeket addig elsajátított, s amelyek segítségére lehetnek az olvasási tevékenységében. Az emlékezés képessége az a képesség, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló mintegy rendszerszerűen fel tudja idézni és használni tudja a tanultakat, s lehetőséget ad újabb ismeretek beépítésére a már meglévő struktúrákba. Ehhez szükség van arra, hogy az ingerek emléknymokat hagyjanak, amelyek az ismétlések által bevésődnek és emlékképpé állnak össze. A bevésődés folyamata kétféle módon történhet: lehet mechanikusan, amikor is úgy raktározódnak az elemek, hogy logikai kapcsolódás nem figyelhető meg, valamint a bevésődés folyamata történhet kognitív feldolgozás eredményeként is (Gósy, 2005).

Mint minden más tantárgy oktatásánál, úgy az olvasás tanításánál is van egy nagy probléma. A tanár számára gondot okoz az, hogy az egészet hogyan mutassa be, illetve annak részeit. A részeket hogyan elemezze, hogyan gyakorolják, hogy közben az egész ne szenvedjen csorbát, azonban mégis teljes munkát végezzen a részek megtanításakor. Ez a probléma elmondható, hogy nem csak az olvasás tanítás folyamatánál áll fenn, hanem ugyanúgy jelen van más anyag átadásánál, megtanításánál is. Ilyen lehet a nyelvtanítás, vagy egy verselemzés is (A. Jászó, 2006).

A. Jászó (2006) könyvében leírja, hogy az olvasástanítás történetében folyamatosan megfigyelhető a rész és az egész küzdelme. Oda kell figyelni mindig az egészre. Tudni kell értelmes szót, mondatot, szöveget alkotni, azonban nem szabad mellőzni a szótagokat, betűket, hangokat sem. Az egészet elsősorban jelentés nélküli elemekre kell bontani, majd ezeket az elemeket – szótagokat, hangokat/betűket – kell összerakni úgy, hogy egy értelmes egészet kapjunk (A. Jászó, 2006).

A 19. század előtt a tanításban a részeken volt a hangsúly, a század elején már egészet helyezték előtérbe, s a 19. század közepére megtalálták az egyensúlyt a rész és az egész között. Napjainkban nagy hangsúlyt fektetnek az alapos, kiegyensúlyozott módszerek fontosságára, ám felmerül a kérdés, hogy mit értenek ezalatt (A. Jászó, 2006).

Az olvasástanítási módszerek három nagy csoportra oszthatók:

- 1) szintetikus módszerek;
- 2) analitikus módszerek;
- 3) analitikus-szintetikus vagy kombinált módszerek.

1. A szintetikus módszer más néven összetevő vagy összerakó módszer. Erről a módszerről elmondható, hogy a legrégebbi módszer. Először a részeket tanítja meg, mint a hangok, betűk, szótagok, majd azokból építkezik. Jellemző a szintetikus módszerekre, hogy megfigyeltetik a részeket, jelen van a szótagoltatás, és az összeolvasást, kapcsolást alaposan tanítják (A. Jászó, 2006: 45–46).

2. A második módszer az analitikus, más néven elemző módszer. Az efféle módszer nagyrészt az egészből, többnyire a szóból indul ki. A történelem folyamán többféle megnevezést is kapott ez a módszer: régebben kibontó módszernek hívták, mára már globális módszer, vagy szóképes módszer néven ismert. Ez a módszer az előbbivel ellentétben nem tanítja az összeolvasást illetve a kapcsolást (A. Jászó, 2006: 45–46).

3. Az analitikus-szintetikus vagy kombinált módszer elemző-összetevő módszerként is ismert. Ez a módszer tulajdonképpen megpróbálja összevonni a fentebb említett két módszer előnyeit: egyforma súlyt helyez az egészre és részre, vagyis a jelentést hordozó szóra, valamint a jelentéstelen hangra, betűre, szótagra. Lényegében maga a szó a kiindulópontja, ám rögtön hozzáfog az elemzéshez. Jellemző, hogy tanítja az összeolvasást (A. Jászó, 2006: 45–46).

1.2 Az olvasás oktatása: anyanyelven

Kárpátalja azon iskoláiban, ahol magyar nyelven folyik az oktatás, az olvasástanítás módszerét tekintve a hagyományos szintetikus módszerrel történik, nagyjából hangoztató-elemző-összetevő módszerrel. Az olvasástanítási tradíciók, melyek vonásait a mai olvasástanításban is megfigyelhetünk, több évtizedre visszanyúlnak. Tulajdonképpen egészen Kutlán István ábécéskönyvéhez, majd a később megjelent Ónody Géza *Betűország* (1995) című tankönyvéig gyökereznek. A *Betűország*című ábécéskönyv tartozéka egy írásminta füzet is. Kutlán István könyve kiadásának éve 1947, míg Ónody Géza, tiszai tanár *Betűország* című ábécéskönyve 1965-ben jelent meg (vö. Fedinec, 1999). Az Ónody Géza által készített tankönyvet majdnem 40 évig használták a kárpátaljai magyar iskolákban. Egészen 2003-ig ezt a könyvet alkalmazták az olvasástanítás sikeres elsajátításához az iskolákban, s nem mellékes, hogy 2003-ig az Ónody Géza *Betűország* című tankönyv volt az egyetlen magyar ábécéskönyv a régióban (Ónody, 1995). 2003-ban, mintegy választási lehetőséget kitarva jelent meg Tóth Dóra, beregi tanárnő tankönyve

Ábécéskönyv néven (Tóth, 2003, 2012). A 2012-es kiadás módszertanilag nézve annyiban különbözött az előtte napvilágot látottaktól, hogy ez a könyv szótagolva tanított olvasni. Ónody Géza írásminta füzete ekkor is használatban maradt, kisebb felújítással, ugyanis ehhez az ábécéskönyvhöz írásminta már nem készült (Beregszászi-Kolozsvári, 2019).

Az anyanyelvi tanterv (Szerhijcsuk–Hadar–Kótyuk, 2015), melyet a 2017-2018-as tanévekben a kárpátaljai magyar iskolákban érvényesnek tekintettek két részterületre bontható: Magyar nyelv (1–4. osztály) és Olvasás (2–4. osztály). A kárpátaljai magyar iskolákban nem egyidejűlegesen történik az olvasás tanítása anyanyelven, államnyelven illetve idegen nyelven. Az olvasás mikéntjét és technikáját anyanyelven a gyerekek már 1. osztály végére elsajátítják. Ugyanakkor ukrán nyelvből az 1. osztályban csupán a beszédkésztség fejlesztése van jelen az órákon. A szövegértő olvasás a gyerekekben 2. osztály végére kell, hogy kialakuljon anyanyelvén. Az anyanyelvi tanterv fontosabb jellemzői közé tartozik, hogy a gyerekeket olvasni a hangoztató-elemző-összetevő módszerrel tanítja, mindemellett pedig nagy jelentőséget szentel a szótagolásnak. A tanterv egybeköti a helyesírási szabályok valamint a nyelvtani ismeretek elsajátítását. A tanterv több képességet is megfogalmaz, melyeknek fejlesztése elengedhetetlen az alsós gyerekek számára: beszédtechnika, szóbeli szövegalkotás, kommunikáció, írástechnika, valamint a fogalmazás fejlesztése (Beregszászi-Kolozsvári, 2019).

A tanterv külön előírja az olvasástanítás mikéntjét, valamint az olvasástechnika fejlesztésére külön előírással rendelkezik, szintén osztályokra lebontva. A tanterv szerint az 1. osztályban az olvasástanítás szempontjából az előkészítést igényli, valamint, hogy a gyerekek ismerkedjenek meg az olvasás jelrendszerével. 2. osztályban az olvasási készség fejlesztését hangsúlyozza, ami az olvasás gyakorlásával érhető el. 3. osztályban az folyamatos valamint az értelmező olvasást tartja fő szempontként fontosnak, s ekkor meg kell jelenjen a helyes hangsúlyozás a gyerekeknél. A 4. osztályban a gyerekeknél jelen kell legyen a kritikai olvasás. Mint fentebb olvasható, külön előírás van az olvasástechnika fejlesztésére. 1. osztályban a diákoknak olyan szinten el kell sajátítani az olvasást, hogy a tanév végére ne okozzon gondot semmilyen szónak az elolvasása. Abban az esetben, ha ez mégis gondot okozna, vissza kell térni a szótagoláshoz. A 2. osztályban az olvasástechnika megszilárdítása kell, hogy fő cél legyen és megvalósuljon. Ebben az osztályban az olvasókönyvekben már nincsenek szótagolva a szavak, azonban ha a szükség megkívánja, a tanterv ajánlja, hogy visszatérjenek a szótagoláshoz. A tanterv mintegy követelményt írja elő, hogy a szövegértő olvasásnak ki kell alakulnia és annak fejlesztése is fontos, azonban

a megfogalmazás nem egyértelmű arra nézve, hogy ez mit is jelent bizonyos korosztályok tekintetében (A. Jászó, 2006).

1.3 Olvasástanítás államnyelven

Beregszászi-Kolozsvári (2019) tanulmányában olvasható, hogy Kárpátalja azon iskoláiban, ahol ukrán nyelven folyik az oktatás, külön ukrán nyelvű tanterv szerint tanítják a diákokat. Ez az ukrán nyelvű tanterv rendelkezik külön kitűzött céllal, miszerint feltétlen ki kell alakítani a diákokban a célnyelvi kommunikatív kompetenciát. Emellett elengedhetetlennek tartja a szociokulturális kompetencia kialakítását, valamint a hazafias, erkölcsi nevelést egyaránt. A kárpátaljai ukrán tannyelvű iskolákban az 1. osztályos diákok mintegy „szóbeli tantárgyként” tanulják az ukrán nyelvet. Ez nem jelent mást, minthogy az 1. osztályban csupán a szövegértésen van a hangsúly, valamint ki kell alakítani a gyerekekben a szövegalkotási képességet, s később fejleszteni kell azt. A 2. osztályban minden meglévő vagy a már kialakított kompetencia fejlesztésének folytatása mellett elkezdődik az írás és olvasástanítás (Beregszászi-Kolozsvári, 2019).

Az 1. osztályban az ukrán nyelv tanításakor a beszédképesség fejlesztésén, valamint a szövegértés kialakításán van a hangsúly, különös figyelmet fordítva a helyzethez igazodó beszéd kialakítására, s kiemelten odafigyelve arra, hogy valószínűleg a magyar gyerekek nem rendelkeznek ukrán nyelvi ismeretekkel, tekintve a nyelv használatát, esetleg hangzását. A tanterv szerint a 2. osztályban kerül sor a gyerekek olvasástanítására. Az olvasástanítás tehát nem párhuzamosan történik az anyanyelven való olvasástanítással, hanem egy évvel később valósul meg ez a folyamat ukrán nyelven. Az olvasástanítás ugyanazzal a módszerrel valósul meg, akárcsak anyanyelven, amelyet már 1. osztályban alkalmaznak, azaz hangoztató-elemző-összetevő módszerrel történik, viszont itt külön figyelmet fordítanak az ukrán ábécé sajátosságaira. Az olvasástanítást három szakaszra osztják: betűtanítás előtti, betűtanítási, valamint betűtanítás utáni szakaszra. Az első, vagyis a betűtanítás előtti szakasznál a tanterv külön hangsúlyt fektet arra, hogy a tanító legyen nagy figyelemmel a jellegzetes ukrán hangok felismerésére és jelölésére. Azért tartja ezt fontosnak, mert feltehetően sok magyar anyanyelvű gyerek a magyar olvasás és írás tanulása során nem találkozott olyan hangokkal illetve sajátosságokkal, ami az ukrán nyelv tanulása során feltűnhet és idegenként hathat a gyerek számára. A betűtanítás utáni szakaszban pedig a már elsajátított olvasási illetve írási készségek begyakorlása van jelen (Beregszászi-Kolozsvári, 2019).

Összefoglalva elmondható tehát, hogy több dolog is hatással lehet a gyerekek olvasástanulását, s a már meglévő olvasás minőségét illetően. Ilyen például a figyelemkoncentrációja, logikája, tevékenységi tempója, beszéd- valamint íráskészsége, illetve, hogy mennyire ismeri a grammatikai szabályokat és tudja alkalmazni azt. Ezek a készségek, ha jelen vannak a gyereknél, mindenképp szükséges további készségek kialakítása is, mint például a nyelvi tudatosság. Könnyen lehet tanítani azokat a gyerekeket, akik valamilyen szinten rendelkeznek ismerettel a nyelv szerkezetét illetően, illetve a szavakról, szótagokról, mondatokról (A. Jászó, 1993). A gyerek az előbbieken leírt ismeretekre alapozva, avagy a mondatok, szavak, szótagok és a nyelv szerkezete ismeretében a későbbiekben képes lesz maga dönteni a saját nyelvhasználati módjáról (Schmidt, 2019).

II. ÍRÁSTANÍTÁS

Az írástanítás rendszerint egy olyan folyamat, melyet kiskorban tanítanak meg a gyerekeknek. Az intézményes oktatás keretei között már az óvodában kezdenek a gyerekek betűket tanulni, azonban az írást az iskolás éveik elején, többnyire 1. osztályban sajátítják és mélyítik el. Ebben a fejezetben részletezésre kerül az írás tanulásának folyamata és előfeltételei valamint az írás tanítása anyanyelven és államnyelven.

2.1 Az írástanulási folyamatról pszicholingvisztikai megközelítésből

Az olvasástanítás folyamatáról az írástanítás folyamatához képest sok információ van. Elmondható, hogy az írás folyamata egy kevésbé kutatott terület (Crystal, 2003; Gósy, 2005).

Anyanyelvi vagy államnyelvi tanulás során nem csupán a szóbeli kommunikációra fontos nagy hangsúlyt fektetni, hanem az írásbeliségre is. Magával az írástanulás folyamatával fontos foglalkozni, ugyanis éppolyan fontos szerepe van az írásbeliséggel kapcsolatos készségek kialakításának, mint az írásnak vagy az olvasásnak. Hosszú időn keresztül az az álláspont volt elfogadott és leginkább szem előtt tartva az idegen-nyelv oktatása terén, hogy a gyerek képes legyen a szóbeli kommunikációra, vagyis, hogy tudjon beszélni. Az a módszer, amely a kommunikatív nyelvoktatásra irányul, egyik fontos céljaul tűzte ki, hogy mind a négy készséget, vagyis az írást, az olvasást, a beszédet, valamint a hallás utáni megértést is egyenrangúan fejlessze. Ebből kifolyólag semmiképp nem szabad háttérbe szorítani az írás készségszintre emelését. A pszicholingvisztika részéről még nem formálódott ki egy evidens tudományos felfogás arról, hogy a gyerekek hogyan jutnak el arra a szintre, amikor már képesek írni. Először is tisztázni kell az írott és a hangzó nyelv összefüggéseit ahhoz, hogy elkészüljön az írás egyedi leírása. Vannak kutatók, akik az írott nyelvet csak a hangzó nyelv származékának tekintik. Ez nem jelent mást, minthogy az írást csak megtanulni lehet, nem pedig elsajátítani (Lechner, 2011).

Azok a felmérések, amelyek az írást kutatták, azt bizonyítják, hogy némely hibák, melyek írásban előfordulnak, csupán elvetve állnak összefüggésben a hangzó nyelvvel. Fontos, hogy az írás és olvasástanítás közé nem lehet éles határvonalat húzni, és azok tanulása során nem lehet különválasztani őket. Az írás és az olvasás estében is a nyelv képi formája kerül feldolgozásra. Az olvasás folyamata során tulajdonképpen a leírt szöveget kell megérteni és feldolgozni, az írás esetében pedig szövegalkotás vagy előállítás történik, miközben cél az olvashatóság (Lechner, 2011).

A gyerek nyelvfejlődése folyamatában többnyire a hangzó nyelv elsajátítása történik meg elsősorban, és csak ezután kerül sor az írott nyelv megtanulására. A gyerek fejlődése során nem csak a hangzó világot ismeri meg, hanem az életében folyamatosan találkozik olyan vizuális ingerekkel, mint a rajzok, mesék, képes könyvek. Nem kérdés, hogy ezek is hatással vannak a kognitív fejlődésükre. Elmondható tehát, hogy a gyerek nem csak beszélő, hanem író-olvasó-rajzoló társadalomba is születik (vö. Lengyel, 1993: 11).

Minden gyereknek van elképzelése az írásról és az olvasásról még azelőtt, mielőtt iskolába mennének. A gyerekek képesek olyan írói-olvasói magatartást produkálni, amelyen még a felnőtt is jól szórakozik, s mindeközben sem a gyermek-, sem pedig a felnőtt társadalom nincs tudatában annak, hogy igazából mi is történik. Ezt igazolja a bontakozó írásbeliség elmélet (Szinger, 2005: 2). Ez az elmélet Maria Clay nevéhez kapcsolódik, mely az írás és olvasás fejlődésének legkorábbi részével foglalkozik, amely a születéstől kezdve az írás és olvasás megtanulásáig tart (Lesiak idézi Sulzby&Teale-t 1997). Az írásbeliség létrejöttét és alakulását igazi írásos cselekvés gyakorlatként fogják fel, nem pedig aszerint, hogy akkor jön létre, ha a gyerek bizonyos képességek megtanulását sorozatban fogja fel. A XIX. században még a direkt írás- és olvasástanítási módokat alkalmazták az óvodákban, azonban napjainkra sokkal inkább előnyben részesítik a gyerek készség- és képességfejlesztési lehetőségeit az óvodai programok.

Több alaptétel is létezik Szinger (2005) szerint a bontakozó írásbelisére, Crawford és Lesiak összefoglalói alapján. Ezek az alábbiak:

- Legtöbb alkalommal a gyermeknél akaratlan vagy önkéntelen módon jelentkezik az írás felé való érdeklődés. Ebben nagy befolyásoló tényező lehet a gyerek környezete (Szinger, 2005).

- A gyermek tudása nem csupán aszerint fejlődik, amit lát a szüleitől vagy a felnőttektől, hanem nagyban elősegíti fejlődését az, amit saját maga csinál, tehát maga a tevékenykedés illetve az ezek által szerzett tapasztalat (Szinger, 2005).

- A tanulási folyamatnak jelentős részét képezik az írásbeliség funkciói (Szinger, 2005).

Egyes intézményekben, ahol a fent említett elvet követik, a gyerekek számára úgynevezett író sarkokat hoznak létre, amelynek az a funkciója, hogy a kis növendékeket hagyja kibontakozni. Itt lehetőségük van tudatosan próbálgatni, milyen képességekkel rendelkeznek. Ennek az író saroknak egy másik funkciója is van, mégpedig, hogy ennek a saroknak a kialakítása által sokkal több vizuális inger éri a gyerekeket. Az ilyen intézményeknek célja, hogy azokat a gyerekeket, akik iskolába mennek, felruházzák olyan

tudással, amely által képesek lesznek kapcsolatok felfedezésére az írott és hangzó nyelv között. Ezen kívül fontos, hogy képesek legyenek gondolataik, érzelmeik kifejezésére, felismerésére valamint képesek legyenek pár betűt, vagy akár a saját nevüket leírni. Egy ilyen intézményben a gyerekeknek jobban fejlődnek a speciális részkészségei. Ezek a részkészségek elengedhetetlenek, ha az írás tanulásáról van szó (Lechner, 2011).

Két csoportra bonthatók a részkészségek:

1) Általános részkészségek: tempó, ritmusérzék, logikus gondolkodás, képzelet, motiválhatóság, érzelemvilág, emlékezet, figyelemkoncentráció, tevékenységi türelem (Gósy, 1999: 241–242).

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

Elengedhetetlen fontossággal bír a finommotoros mozgás fejlesztése minden gyermek esetében. A finommotoros mozgás fejlesztése már az óvodában jelen kell, hogy legyen, beépítve az ott megvalósuló programokba. Az, hogy milyen a gyermek írásmozgásos fejlettsége, valamint a koordinációs képessége, függ az életkorától, és, hogy mennyire fejlett maga az egyén. Több feltétel is van, ami az íráshoz szükséges. Ilyen például, hogy a gyermek megfelelően sajátítsa el az anyanyelvét, tudja helyen fogni a ceruzát vagy az íróeszközt, a testtartása legyen megfelelő, szükséges az irányok ismerete, tudnia kell fenntartani a figyelmét, valamint tudnia kell tartani a tempót a korosztálya többi tanulójaival illetve az iskolai tananyaggal. Négy szakaszra osztható az írást előkészítő fázis (Nagy, 1980):

1) *Firkálás korszaka*. Ez az időszak a gyerekek 3. életévének végéig, esetleg a 4. életévének elejéig tart.

2) *Az elemi írásmozgás szintje*. Ez az időintervallum nagyjából másfél évet ölel fel, vagyis a gyermek 4. életévének elejétől az 5. életévének közepéig tarthat.

3) *Egyszerű írásmozgás szintje*. Ez a periódus a gyermek 5. életévének közepétől egészen a 6. életéven közepéig tart.

4) *Az összetett írásmozgás szintje*. Ez a szakasz a gyerekek 6. életévének közepétől a 7. életévük közepéig tart (Lechner, 2011: 120–131).

A fentebb leírt szakaszelmélet rámutat arra, hogy a gyermek miután megtanul beszélni, és elsajátítja a megfelelő anyanyelvi tájékozottságot, még szükséges 3-4 év ahhoz, hogy azok a részkészségek, amelyek az íráshoz és olvasáshoz szükségesek, kialakuljanak nála. Ez is rámutat annak okára, hogy egyes országokban, mint például Ukrajnában, miért 6-7 éves

korban mennek a gyerekek iskolába. Tulajdonképpen ez az a kor, amikorra olyan fejlettségi szintet érnek el, hogy gond nélkül részt tudnak venni a formális oktatásban (Lechner, 2011).

Pedagógiailag nézve az írás tanításának többféle módszer különíthető el. Megkülönböztetünk *késleltetett írástanítást*, amikor is először tanul meg olvasni a gyerek, csak azután írni, valamint *párhuzamos olvasás-írástanítást*, *elemző-összetevő írástanítás*. Az utóbbi módszer esetében először a gyerekekkel nyomtatott betűket ismertetnek, majd ezután tanítják a kötött írást (vö. H. Hámorszky, 1995).

2.2 Írástanulás előfeltételei

Az írástanulásnak több előfeltétele van: a gyerekeknek rendelkezniük kell egy adott szintű önállósággal az auditív-artikulációs, az optikai-vizuális és a motorikus készségeknek (Lengyel 1998). A gyerek, ha rendelkezik ezekkel a készségekkel, elősegíti őt a tanulásban. Az íráskészség kialakításának az elején több dolog jelenléte szükséges, mint például a kézdominancia kialakultsága vagy az ehhez tartozó agyfélteke-dominancia megléte. Elengedhetetlen az ujjak, a kéz, valamint az ezeket irányító izmok megléte, azok koordinációja (Ligeti, 1982). A memória az írástanulás folyamatában is nagy szerepet tölt be.

Az írástanulás előkészítő szakaszában a gyereket a halláson alapuló ingerek differenciált feldolgozása segíti abban, hogy ráébredjen a hangok sajátos működésére. Ugyanis sokféle hang van, de meg kell találni az állandó elemet, a változatlan a változók között (Lengyel, 1998). Azok a gyerekek, akik magyarul szeretnének megtanulni írni, meg kell ismerniük a magyar nyelvben megtalálható sajátos betűegyüttállásokat. Ilyen például az a szabály, hogy három egyforma mássalhangzó nem állhat egymás mellett egy szóban. A szabályok elsajátítása segítségére lesz az írás során az önkorrekciónak, a helyes betűsorrend tartásában, és segít elkerülni a betűfelcserélést (Schmidt, 2019).

2.3 Írástanulás folyamata

Az írás tanulása során a gyerekek az úgynevezett graféma-fonéma megfeleltetési szabályokat sajátítják el. Ennek kiindulópontja pedig a sekély-mély írásmód váltakozása (Schmidt, 2019).

Az írástanulás folyamatánál a gyerek megismeri a magán és mássalhangzók közötti különbséget. Egy iskolába lépő gyermeknél nem kell, hogy gondot okozzon a magán- és mássalhangzó-betűk közötti különbségtétel. Annál inkább problémásabb lehet ebben a

korszakban különböző meghatározások vagy fogalomnak a megtanulása, elsajátítása. A betűk szinte sohasem cserélődnek fel, ezért az efféle grafémák helyettesítette fonémák elkülönítése hamar kialakul a diákokban. Ez azt jelenti, hogy külön fejlesztési periódus beékelése a magán- és mássalhangzó-betűk közötti megkülönböztetésére nem szükséges (Lengyel, 1998).

A magánhangzók elsajátításakor a graféma és fonéma megfeleltetés a hangzó nyelvi egységekből indul ki. Az írás folyamatánál nagy szerepe van a szótagolásnak. Ugyanilyen szereppel bír a magánhangzók közötti kapcsolat vagy összefüggés felismerése. Ez a felismerés a kisiskolás gyerekeknél már iskolába lépéskor természetes módon jelenik meg. Ez a korábbi nyelvi tapasztalatainak köszönhető, amelyek a mondókák, gyermekdalok révén alakultak ki oly módon, hogy a különböző mondókák, gyermekdalok, kiszámolók hangoztatása segíti a gyermeket eligazodni a nyelv ritmikai felépítésében. Nem mellékes, hogy a kiszámolók és mondókák segítenek még laza összeköttetést kialakítani a szótaghatárokat illetően. A ritmizált nyelvi részek kiejtése összefüggésben áll a gyermek kezeinek és kézmozdulatainak ritmikus ismétlődésével, amely rámutat azokra a határookra, amelyek a nyelvi egységeken belül vannak. Ennek köszönhetően a gyerek már iskolába érkezésekor olyan ismeretek birtokában áll, hogy képes olyan alapvető szöveghatárokat felismerni, amelyek az íráshoz szükségesek. A szavakra vetítve képes lesz szótaghatárok beazonosítására is (Schmidt, 2019).

2.4 Írástanítás anyanyelven és államnyelven

Az anyanyelvi írástani Kárpátalja magyar iskoláiban elnyújtott írástanítási módszerrel, megjelenését tekintve pedig dőlt betűs írásmóddal történik.

Beregszászi-Kolozsvári (2019) tanulmányában le van írva, hogy nem nagy eltérés van anyanyelven valamint államnyelven az írás tanítása tekintetében. Alsó osztályban az úgynevezett elnyújtott módszerrel tanítják a gyerekeket írni, melynek megjelenési formáját nézve dőlt betűs írásról beszélünk. Az írástanítás vonatkozásában a tanterv dokumentálja az írás tanítását, illetve azokat a tevékenységeket, melyek az írás technikájára vonatkoznak. Ezek a következők: első lépésként a betűelemeket kell megtanítani a gyerekekkel, aztán jön a betűtanítás, ezt követi az írásmozgás automatizálása, majd a betűk összekapcsolásának elsajátítása, végül pedig az íráskészség fejlesztése (Beregszászi-Kolozsvári, 2019).

Az írástanítás nem párhuzamosan történik anyanyelven és államnyelven jelenleg a kárpátaljai magyar iskolákban. Az 1. osztály végére a gyerekek elsajátítják az írás

technikáját, majd ukrán nyelven pedig a 2. osztályban tanulnak meg írni. Az államnyelvi, vagyis az ukrán nyelven való írástanítás tehát egy évvel később valósul meg. Mivel a gyerekek anyanyelven már 1. osztályban megismerkedtek az alapokkal, így az íráskészség fejlesztése mellett az ismereteik bővítésén van a hangsúly 2. osztályban, ami a nyelvtani és helyesírási szabályok elsajátítását takarja (Beregszászi-Kolozsvári, 2019).

2.5 Az anyanyelvi oktatás helyzete Ukrajnában

Az írás és olvasás ismerete és elsajátítása a 21. században szükséges feltétele annak, hogy az emberek érvényesülni tudjanak a mindennapokban. Különösen felértékelődött az írás és olvasási képességének ismerete, mióta úgynevezett „digitalizált” világot élünk. Manapság, gyakran ha társalogni szeretnénk, egy telefonhívás helyett inkább a közösségi médiát használjuk. Az emberi agy nem változik túl gyorsan, a tanulási szokásink azonban átfomálódttak. Viszont mégis van egy dolog, ami nem változik: „olvasni csak olvasva lehet megtanulni, írni pedig csak írva” (Schmidt, 2019:9).

Az iskolák általános feladatai közé tartozik az írás- és olvasástanítás az alsós gyerekek számára. Amióta az idegen nyelvek tanítása kötelezővé vált az iskolák oktatása során, e két fontos készséget, avagy az írást és olvasást is ki kell alakítani ukránul és angolul egyaránt. Kisebbségi helyzetben nélkülözhetetlen az államnyelv megtanítása, amelynek részét képezi az ukránul való írás és olvasástanítás az alsó osztályokban. Azonban viszonylag kevés információ van arról, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban hogyan valósul meg az írás- és olvasástanítás az anyanyelvi, államnyelvi, valamint az idegen nyelvi órákon (Beregszászi–Kolozsvári, 2019).

Ukrajna függetlenedése, vagyis 1991 óta az ukrainai közoktatás folyamatosan átalakulóban van (Orosz, 2005, 2007). Ukrajnában pillanatnyilag 11 évfolyamos az általános közép fokú oktatás. Ez három nagy csoportra bomlik:

- 1) alsó tagozat, 1–4 osztály;
- 2) felső tagozat, 5–9. osztály;
- 3) középiskola, 10–11. osztály.

Az ukrainai oktatási kerettörvény által ez módosításra került, ugyanis 2017 októberében ennek a kerettörvény elfogadásának következtében a fentebb említett rendszert már 12 évfolyamosra alakították át (Beregszászi–Kolozsvári, 2019).

Az iskolák alsó osztálya a felsőbb osztályoktól elkülönül. Ennek megfelelően Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma ezt külön is kezeli. Az alsó tagozat számára, valamint az 5–9. és a 10–12. osztályoknak is külön állami szabványa van. Ez az állami

szabvány több dolgot is meghatároz: egy évben bizonyos tantárgyak milyen óraszámban legyenek jelen, meghatározza egyes tantárgyak alapkövetelményeit, valamint a kialakítandó kompetenciák körét (Державний стандарт, 2018).

Ez az alapidokumentum több mindent is kiemel. Első sorban ilyen például az, hogy a tanulónak ismernie kell az államnyelvet, képesnek kell lennie a folyékony beszédre, egyes tények világos és ésszerű magyarázatára ukrán nyelven. A diáknak bizonyos élethelyzetekben is tudnia kell alkalmazni az államnyelvet, fontos tudatosítania, milyen fontos szerepe van az ukrán nyelvnek a hatékony kommunikációban, valamint a helyes önkifejezésben (Державний стандарт, 2018: 1).

A dokumentum másodsorban a következő kompetenciákat említi: ha szükség van az államnyelvtől eltérő nyelven beszélni, a diák képes legyen ennek megvalósítására, vagyis tudjon kommunikálni idegen nyelveken. Emellett tudnia kell a mindennapi életben, az oktatási folyamatban használatos, egyszerű, idegen nyelvű kifejezéseket először is megérteni, azon túl pedig szükség esetén használnia (Державний стандарт, 2018: 2).

A fentebb említett kulcskompetenciák közül a dokumentum szerint minden kompetenciát megfigyelve több közös ismeret tűnhet fel. Ilyen lehet a véleménynyilvánítás szóban és írásban, az értő, kifejező olvasás, a döntéshozás képessége, másokkal való együttműködés, stb (Державний стандарт, 2018: 3).

Az állami szabvány az 1–2. valamint a 3–4. osztály számára külön közzéteszi, milyen követelményei vannak a tananyagokkal kapcsolatban, valamint ahhoz kötődően, milyen képességeket kell kialakítani a gyerekeknél. Az állami szabvány két részt különít el a nyelvi-irodalmi oktatási területtel kapcsolatban. Az egyik ilyen rész az idegen nyelvek, a másik pedig az ukrán és a tősgyökeres nemzeti kisebbségek nyelve és irodalma. Ez nem jelent mást, minthogy az oktatás alapidokumentuma nem differenciálja az ukrán nyelvet, mint államnyelvet és, mint anyanyelvet külön-külön a követelményeket tekintve. Tehát az állam ugyanazokat a készségeket, képességeket, ismereteket követeli meg ukrán nyelvből azoktól a tanulóktól is, akik ukrán iskolában folytatják tanulmányaikat és ukrán az anyanyelvük, valamint azoktól a diákoktól is, akik magyar nyelven beszélnek és magyar tannyelvű iskolában tanulnak (Державний стандарт, 2018: 11–5). Az elemi iskola végére tehát az alsós gyerekek, legyen az ukrán anyanyelvű, ukrán iskolába járó gyerek, vagy magyar anyanyelvű, magyar elemi iskolát végzett diák – aki csupán tantárgyként tanult ukránt – tudnia kell elsajátítania az ukrán nyelvet. Ez a probléma nem csak az 1–4. osztályokban van jelen, hanem a felső osztályos diákoknál is (Cserniczkó, 2018c).

III. OLVASÁS-ÉS ÍRÁSTANÍTÁS A KÁRPÁTALJAI MAGYAR ISKOLÁKBAN

Ebben a fejezetben a kutatás eredményeinek elemzésére kerül sor. A vizsgálatban a kárpátaljai magyar iskolák olvasás- és írástanítása kerül bemutatásra. Továbbá, ismertetem a kutatásban használt módszert, magát a kutatás körülményét, valamint a hipotéziseket. A kutatás eredményei külön bemutatásra kerülnek az olvasás- illetve írástanítás fényében.

3.1 A kutatás módszere, körülménye, hipotézisek

Az olvasás- és írástanítás vizsgálata interjú módszerrel történt. A szóbeli kikérdezés módszerének, azaz az interjúnak lényege, hogy a kutatott témához kapcsolódó adatokat az adatközlők által megválaszolt kérdésekből megkapjuk. Az adatközlők által kapott válaszok magába foglalják az interjúalany értékítéletét, valamint azt is, hogy miként vélekedik az adott témáról (Hornycsek, 2014).

Interjú módszer esetén zárt és nyílt kérdéseket egyaránt lehet használni. Az interjú, vagyis a szóbeli kikérdezés módszer jellegéből adódóan általában nyílt kérdések segítségével történik az adatgyűjtés. Erre jellemző, hogy az adatközlő az interjúban feltett kérdésekre saját szavaival válaszol. Ez annyit jelent, hogy az efféle módszer alkalmazása nagy segítséget nyújthat abban, hogy konkrétabban rálátásunk legyen az adatközlőnk gondolkodásmódjára, szokásaira, álláspontjára. A zárt kérdések egy interjúban tulajdonképpen a megadott válaszlehetőségek közül választást foglalja magába. Az interjú fajtáit tekintve elkülöníthető egyéni és csoportos interjú. Az egyéni interjú lebonyolításának alkalmával a kutató egyszerre egy személlyel folytat beszélgetést, míg csoportos interjú esetében több személlyel kommunikál (Lengyelne Molnár, 2013). Az interjúkérdések összeállításában, az írás kutatása kapcsán feltett kérdésekhez Lechner Ilona (2011) Az írástanulási folyamatról pszicholingvisztikai megközelítésből című tanulmánya volt segítségemre, melynek végén további kutatáshoz ajánl kérdéseket.

Az interjúalanyok kiválasztása véletlenszerűen történt. Kárpátalja tíz magyar iskolájának tanárai válaszoltak az interjúban feltett kérdésekre. Azon interjúalanyok, akik a kutatás alapját képezték válaszaik segítségével, a következő iskolák tanárai: Ungvári Dayka Gábor Magyar Tannyelvű Középiskola, Beregszászi Horváth Anna Gimnázium, Nagyszőlősi 3. Számú Perényi Zsigmond Középiskola, Nagydobronyi Líceum, Csongori Gimnázium, Zápszonyi Gimnázium, Fertősalmási Gimnázium, Péterfalvi Kölcsey Ferenc Alap- és Középfokú Oktatási Intézmény, Gáti Kovács Vilmos Gimnázium, Eszenyi I-III.

fokozatú bázisiskola. Tehát, Kárpátalja magyar iskolái közül 3 városi iskolából, illetve 7 falusi iskolából szerepelnek adatközlők a kutatásban. Ezek a számok jól tükrözik Kárpátalja szerkezetét a falvak és városok megoszlását.

Kárpátalja tíz magyar iskolájának olyan pedagógusai válaszoltak az interjúban feltett kérdésekre, akik jelenleg 1. vagy 2. osztályos diákok osztályvezetői. A jelenlegi helyzet kialakulásának fényében legideálisabb az online formában való interjúk lebonyolítása volt, Messenger-hívás formájában. Az anyagok felvételére 2021 márciusában került sor. Ez az interjú módszer bizonyult a legalkalmasabbnak arra, hogy rövid időn belül megfelelő mennyiségű adathoz jussak, valamint, hogy átfogóbb képet kapjak az interjúalanyok személyes élményeinek, tapasztalatainak megismerésére, megértésére és elemzésére.

Munkám során 3 hipotézist fogalmaztam meg, melyek a következők:

- H1: Feltételezem, hogy Kárpátalja magyar iskoláiban a szintetikus és az analitikus-szintetikus módszert egyaránt alkalmazzák az alsós tanítók az olvasástanításkor.
- H2: Feltevésem szerint a gyerekek keverik az írás folyamatánál az ukrán illetve magyar betűket, ami a több nyelv párhuzamos elsajátítása okán történik;
- H3: Feltevésem szerint Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban a dőlt típusú írásmódot alkalmazzák.

A kutatás célja, hogy több fontos szempont figyelembevételével megvizsgálásra kerüljön a kárpátaljai magyar iskolák egy olyan fontos szegmense, mint az olvasás- és írástanítás. Azt kívánom vizsgálni továbbá, hogy:

- a kárpátaljai magyar iskolák alsó osztályaiban oktató pedagógusok milyen módszerrel tanítanak írni és olvasni;
- a kialakult helyzethez mérten, hogyan oldják meg az olvasás és írás tanítását online formában;
- a pedagógusok szerint milyen előfeltételek elengedhetetlenek a gyerek írásának kialakításához;
- történnek-e betűcserék a két írásrendszer között, s ha igen, mi idézi elő azokat.

A Covid-19 világjárvány okozta nehézségek következtében mindenki számára szokatlan és nehéz helyzettel szembesült a világ. Ugyanez elmondható az oktatásban résztvevő személyekről is. Mindenkinek új volt a helyzet, amikor át kellett térni online oktatásra. Azonban mi van azokkal a tanulókkal, akik most tanulnak épp írni és olvasni, a tanító néni pedig nem lehet mellettük, hogy minden hibát korigálni tudjon? Felmerül a kérdés, hogy a gyerek meg fog-e tudni tanulni írni és olvasni úgy, mintha azt személyesen tanulná?

Többek között interjúk kutatásom során ezt a kérdést is feltettem a kárpátaljai magyar iskola azon pedagógusainak, akik 1. vagy 2. osztályban tanítanak. Aktuális ez a kérdés azoknak a tanítónőknek is, akik 2. osztályban tanítanak, ugyanis a pandémia már a tavalyi év folyamán elkezdődött, így ők is megtapasztalhatták, milyen online formában tanítani a gyerekeket írni vagy épp olvasni.

3.2 A kutatás eredményei

Az interjúban szereplő kérdések egy része (7 kérdés) az olvasástanításra, illetve másik része (10 kérdés) az írástanításra vonatkozik. Az első kérdés az, amely egyaránt vonatkozik írásra és olvasásra, mivel általánosságban kérdez rá az írás és olvasástanítás megvalósítására, annak lehetőségeire a karantén alatt.

Interjúk kutatásomban többek között a jelenlegi szokatlan helyzethez való alkalmazkodás mikéntjére voltam kíváncsi. Ezért első körben arról kérdeztem a pedagógusokat.

HP: *A Covid-19 járvány okozta helyzet kialakulásában hogyan birkóztak meg az írás- olvasástanítás feladatával?*

P1: *„Videó órákat készítünk, prezentációkat alakítunk át videóvá, ahol képekkel ismertetjük meg az új betűt... Az elején nehéz volt, mivel eddig soha nem csináltunk ilyet és rá kellett jönni, hogy melyik megoldás lenne a legjobb. ...egy betű vagy hangtanításnál fontos az, hogy a tanár is kiejtse azt a hangot, mert van olyan gyerek, aki beszédhibás, vagy akivel ukrán szülő foglalkozik otthon. Nem olyan videó órákat adtunk, ahol élőben beszélünk a gyerekekkel, hanem prezentációkat, amihez hangot írunk fel (magyarázatot), és utána ezt átformáljuk videóvá.”*

P2: *„Nagyon féltem, hogy első osztályban hogy lehet megvalósítani az olvasástanítást. Ebben a tanévben az első időszakban csak feladatokat küldtem a gyerekeknek, vagyis inkább a szülőknek és a szülő segített nekik elindítani az olvasást, amikor még csak a betűk szintjén voltunk. Hála Istennek, amikor a másik karantén időszakunk volt, addigra már az iskolában érkeztük átvenni, megértették a gyerekek, hogy mi az, hogy összekötni, hogyan kel szótagolni és a második időszak alatt pedig online óra formájában tanítottam a gyerekeket. A képernyő előtt ült a gyerek és így olvastunk. Természetesen nincs akkora sikere, mint hogyha élő formában ülne a gyerek.”*

P3: *„Teljesen 100%-osan nem tudtuk megoldani ezt a problémát. Ősztől a Classroomot használjuk, és online órákat vezetek. Nehézségekbe ütközök olyan téren, hogy a gyerekeket olvastatni így nem lehet. Én úgy képzelem el, hogy úgy hatásos és úgy van*

értelme, ha én ott vagyok közvetlen mellette és rögtön ki tudom javítani ha hibásan ejt valamit vagy nem jól olvas, tehát korrigálni tudom a hibákat.”

A helyzet szokatlanságát és újdonságát említették a pedagógusok, akik arról is beszámoltak, náluk hogyan tértek át az online tanításra.

A helyzet kialakulása okán a pedagógusok nem tudják azonnal javítani az olvasás- és írás tanulás folyamatában felmerülő problémákat, ezért több adatközlő erre a kérdésre adott válaszában a szülőket, mint elengedhetetlen tényezőket említett, hogy az olvasást és írást sikeresen el tudják sajátítani a gyerekek.

P4: *„... Próbálom prezentációk és feladatok által ösztönözni őket, de a fő munka mégiscsak a szülők vállára esik ez esetben, mert az olvasás begyakorlását csak ők tudják a gyerekekkel megoldani.”*

P6: *„...valamelyik szülő vagy testvér ott kellett üljön mellettük, hogy tudjanak a könyvben tájékozódni, vagy megértsék, mit szeretnék tőlük.”*

P7: *„...Tulajdonképpen teljesen a szülőkre volt utalva a gyerek.”*

Adatközlőim szerint a járvány okozta helyzet miatt a szülőknél, testvéreknek sokkal inkább kell segíteni a gyerekeket a tanulás során, hiszen ha elakadnak nincs mellettük a tanítójuk, akitől lehet kérdezni, esetleg a képernyő túloldalán. Azonban felmerülhet a tankönyvben való tájékozódási nehézség, amiben a már a virtuálisan jelen lévő tanító gyakorlati segítséget nem tud nyújtani. A pedagógus szerepét adott esetekben a szülő illetve nagyobb testvér tölti be. Továbbá, gyakorlás szempontjából ugyancsak a szülő illetve a felnőttek segítségét igényli sok gyerek.

A válaszok nagytöbbségében jellemző volt, hogy nehéz időszaként említik az online módra való áttérést oktatás szempontjából.

P3: *„Nehézségekbe ütközök olyan téren, hogy a gyerekeket olvastatni így nem lehet.”*

P6: *„Eleinte nagyon nehezen ment, mert teljesen más a közeg.”*

P7: *„Nagyon nagy nehézség volt alkalmazkodni a helyzethez.”*

P9: *„Nagyon nehezen, mivel ők még nem tudnak egyedül tanulni.”*

Az adatközlők nagytöbbsége válaszába belefoglalta, hogy milyen platform/alkalmazás segítségével valósította meg a tanítást, valamint elmondták, hogy órákat is tartottak, vagy csupán anyagot küldtek a diákjaik számára.

P3: *„Egyenesben vezetem az órákat, így a gyerek lát engem és közben kapcsolok előre elkészített prezentációkat. Gyakran van, hogy előre készítek videót és felteszem Viberre, amit ott megnézhetnek.”*

P6: „Amikor jött a járványhelyzet, a ZOOM-on keresztül próbáltam velük megismertetni a betűket.”

P7: „A ZOOM-ot, Classroomot nem is használtuk, csak messengeren keresztül fotóztunk, képeket, hangfelvételeket küldünk.”

P9: „...faluban a ZOOM, MEET vagy egyéb alkalmazás használata sem könnyen kivitelezhető, ezért maradt a Classroom és Messenger használata.”

Az helyzetből kifolyólag különböző online felület állt a pedagógusok rendelkezésére ahhoz, hogy sikeresen átadják tudásukat a kis növendékeknek. Ezt a lehetőséget ki is használták, ugyanis Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláinak alsó osztályban oktató pedagógusok elmondásuk szerint használták a ZOOM-ot, a MEET-et, a Classroomot, Messenger alkalmazást, valamint a Vibert is. Többen közülük online órákat adtak, amely órarend szerint zajlott, azonban egyeseknél felmerült az a probléma, hogy sok gyereknek nem volt lehetősége ezekben az időpontokban jelen lenni az órákon. Ez annak okán történt, hogy nem volt elegendő eszköz egyes háztartásokban, vagy a szülő volt távol az óra menete alatt, így megint csak eszközhiány miatt nem tudta a nagyszülő csatlakoztatni a gyereket. Legtöbb esetben tehát technikai okok léptek fel, ami miatt egyes gyerekek nem mindig tudtak jelen lenni az online órákon. A tanítóknak ez sem okozott komolyabb problémát olyan tekintetben, hogy a tananyagot eljuttassák a gyerekekhez. Nyilván vannak kimaradások a gyerekeknél, mivel nem tudnak sokan jelen lenni, azonban amikor lehetőség van, pótolják a tanult anyagot.

3.2.1 A kutatás eredményinek bemutatása az olvasástanításról

Az interjúban feltett első kérdés általánosan vonatkozott úgy az írástanításra, mint az olvasás tanítására. A következő néhány kérdésben kifejezetten az olvasástanításról lesz szó. Soron következő kérdésben arra válaszoltak a tanítónők, hogy az olvasási folyamatot hogyan tudták megvalósítani ebben a kialakult helyzetben. Ebben a kérdésben a folyamaton volt a hangsúly, amely által az alsó osztályos diákok elsajátíthatták a betűket, majd megtanultak olvasni. A válaszok nagyon sokfélék voltak. A bő válaszok alapján elmondható, hogy nagy élvezettel meséltek arról, ki, hogyan valósította meg az olvasástanítási folyamatot ebben a szokatlan helyzetben.

HP: *Hogyan valósult meg az olvasástanítási folyamat?*

P3: „Sok rövid magyarországi videó van, amely a betűket ismerteti. Ez direkt távoktatásra készült, azokat használom fel. Bemutatjuk a betűt, hogy néz ki, keresek hozzá

verset vagy dalocskát, azt is igyekszem 1-2 perces videóban mutatni, és még találós kérdéseket is. A Classroomba beteszem az én munkámat, majd kivetítem, író táblára is lehet írni, oda is szoktam írni.”

P4: „Prezentációkat készítettem többek között. Mivel nagyon sok szülő akadékoskodott és a legegyszerűbb dolgokat szeretik, ezért 1-2 perces videókat raktam fel amellet, hogy feltettem az óravázlatot is.”

P6: „Zoomon keresztül bejelentkeztünk és hagyományos módon, mint az osztálytermi órát úgy kezdtük meg. Szókérdéseket mutattam nekik. Először 2-3 betűt próbáltak összeolvasni. Akiknek nehezebben ment, külön Messengeren foglalkoztunk”.

P7: „Mint ahogy az órán is tanulnánk. Először a hívókép, gyűjtöttünk az adott betűnek megfelelő szavakat, megmutattam a betűt hangfelvételen. Tulajdonképpen teljesen a szülőkre volt utalva a gyerekek.”

A távoktatás alatt a pedagógusok egyaránt tartottak online órákat és volt, hogy csak elküldték az anyagot adott csoportba. Utóbbi a szülők kérésére történt így, ugyanis nem minden esetben volt a gyerekeknek lehetőségük adott időben technikai eszköz elé ülni. Adatközlőim leginkább megpróbálták a hagyományos módon átadni ugyanúgy az anyagot, mint ahogy a tanteremben tennék. Azonban ez már nem volt annyira kivitelezhető, amikor bizonyos esetekben az osztály töredéke volt csupán jelen az órákon. A folyamat, amelyet ugyanúgy osztálytermi olvasás tanításakor és online platformokon keresztül végrehajtanak, a következőképp néz ki: először a tanítónő a betűt mutatja be, ismerteti a gyerekekkel szókérdések segítségével, majd a hozzá társuló hang bemutatásán van a hangsúly. A begyakorlást hangsúlyozták a pedagógusok, illetve kiemelten fontosnak tartották minden gyereket megszólítani az órán. A begyakorlásra nem mindig jutott idő, így volt olyan, aki feladatlapon segítségével buzdította gyakorlásra az olvasni tanuló gyerekeket.

Azon túl, hogy a tanítók igyekeztek mindent részletesen elmagyarázni a diákoknak vagy videó, vagy online óra formájában, akadtak olyan pedagógusok is, akik külön-külön foglalkoztak olyan diákokkal, akiknek nehezebb volt az olvasás elsajátítása a helyzetből kifolyólag.

Soron következő kérdésben arra szerettem volna választ kapni, hogy mennyire vannak tankönyvekkel ellátva a kárpátaljai magyar iskolák.

HP: Hány darab olvasókönyv áll rendelkezésükre? Mindenkinek van sajátja?

P2: „Az első osztályban minden gyermeknek van olvasókönyve.”

P3: „Teljesen el vagyunk látva tankönyvekkel, füzetekkel, minden gyermeknek van sajátja.”

P5: „Minden gyereknek van olvasó könyve.”

7 pedagógus elmondása szerint nem szűkölködnek tankönyvek terén a diákok, sőt, mindenkinek van saját tankönyve, azonban 3 tanítónő válasza eltért a fentebbiektől:

P8: „17 tanulóm van, és 2 tanulónak nincs olvasó könyve.”

P6: „17 db olvasókönyvünk van. 18-an kezdtük, 1 gyerek időközben elment. Úgy oldottuk meg, hogy akinek nem jutott, az a szomszédba ment át.”

P4: „Nekem a 26 gyerekre 23 tankönyv jutott. Mivel vannak gyermekotthonos diákjaim, és jár egy testvérpár az osztályba, ezért könnyen meg tudtam oldani, ők 1-1 könyvet kaptak.”

A megkérdezett 10 pedagógus többsége rövid, tömör választ adott a feltett kérdés kapcsán. Fontosnak tartottam megkérdezni, hogy el vannak-e látva a kárpátaljai magyar iskolák olyan tankönyvekkel, melyek segítik a gyerekek egyik alapkészségének, vagyis az olvasásnak a sikeres elsajátítását. Összességében 7 tanítónő mondta azt, hogy teljesen el vannak látva tankönyvekkel, azonban 3 olyan válasz érkezett, mely arról tanúskodik, hogy bár vannak tankönyvek, de több diáknak is osztozni kell egy-egy könyv használatán. A pedagógusok ezt sikeresen meg tudják oldani, ugyanis olyan gyerekeknek adnak 1 tankönyvet, akik vagy szomszédok, vagy testvérek, vagy egy háztartáson belül élnek. Így tehát nem okoz problémát a tankönyvek megosztása a tanulásban.

Nyilvánvaló, hogy minden tanítónő használ egy adott tankönyvet a betűk tanításához. Ennek tudatában az interjú alatt érdeklődtem az iránt is, hogy ki, milyen könyvet használ a gyerekek olvasástanítása érdekében.

HP: *Milyen olvasókönyvet használ?*

P1: „Magyarországi könyv, OFI-s könyv, úgy hívják.”

P2: „ABC-s olvasókönyv, új generációs tankönyv, vagyis az OFI-s.”

P4: „Magyarországi új generációs tankönyveket kaptunk. Nagyon élvezem, hogy ebből taníthatok.”

4 adatközlő elmondása szerint a Magyarországról kapott „OFI-s” könyveket használja, ez az úgynevezett Újgenerációs tankönyv, amely 2016-os évben lett kiadva. A pedagógusok véleménye egyöntetűen pozitív ezt a tankönyvet illetően. Azonban a megkérdezettek másikképe, vagyis 6 pedagógus eltérő válaszokat adott: 3 adatközlő Bátorai Mária, Dzjapko Zsuzsanna 2018-ban kiadott tankönyve mellett használja az újgenerációs tankönyvet, 1 adatközlő a Tóth Dóra-féle ábécés könyvet használja, 1 adatközlő csak a Bátorai Mária, Dzjapko Zsuzsanna Magyar nyelv ábécés könyvből tanít, illetve 1 pedagógus a Tóth Dóra-féle ábécés könyv mellett alkalmazza az újgenerációs tankönyvet is.

Sok iskolában későn érkezett meg az újgenerációs tankönyv, azonban van olyan pedagógus, aki ennek ellenére párhuzamosan tanít ebből a tankönyvből a másik, megszokott ábécéskönyv mellett.

Az Ónody Géza által készített tankönyvet majdnem 40 évig használták a kárpátaljai magyar iskolákban. Egészen 2003-ig ezt a könyvet alkalmazták az olvasástanítás sikeres elsajátításához az iskolákban, s nem mellékes, hogy 2003-ig az Ónody Géza *Betűország* című tankönyv volt az egyetlen magyar ábécéskönyv a régióban (Ónody, 1995). Ma már a Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban több tankönyv közül is választhatnak a tanítók. Ezt a lehetőséget kihasználva tehát több pedagógus is alkalmaz egyszerre két tankönyvet az ABC megtanításához. Nem félnek új tankönyvet kipróbálni, ugyanis a válaszok alapján 4 tanítónő csak a magyarországi tankönyvet használja, és 2 pedagógus kivételével a megszokott ábécéskönyv mellett használják az újgenerációs könyveket.

Az olvasás megtanításához elengedhetetlen egy bizonyos módszer használata a pedagógus részéről. A továbbiakban erről kérdeztem az interjúalanyokat.

HP: *Milyen olvasástanítási módszert használ?*

P2: *„Vegyes olvasástanítási módszert használlok, mivel ez már a sokadik osztályom és mindenhol azt vettem ki, amelyiket hatékonynak tartottam.”*

P5: *„Szerintem az iskolák nagytöbbsége a szintetikus módszert alkalmazza és valahogy én is ezt a módszert választottam.”*

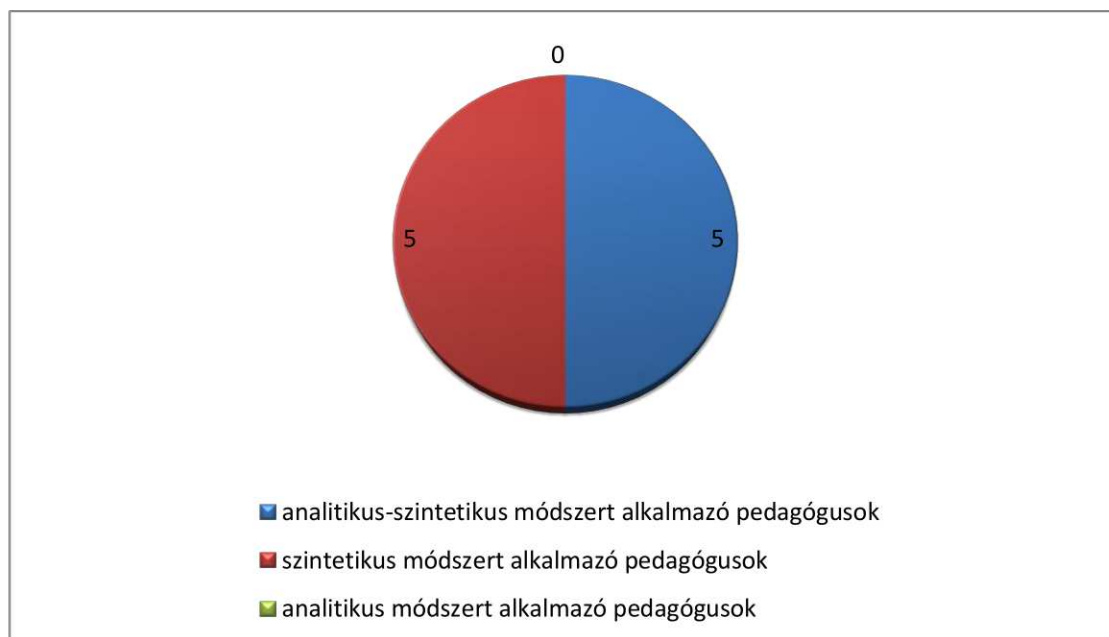
P8: *„Mi az analitikus-szintetikus módszert használjuk.”*

A megkérdezett 10 pedagógus nem egyöntetű válaszokat adott. Ebben az esetben ez azt jelenti, hogy fele-fele, vagyis 5 pedagógus alkalmazza a szintetikus módszert, 5 pedagógus pedig analitikus-szintetikus olvasástanítási módszerrel oktat.

Adamikné Jászó Anna (2006) könyvében a következő 3 módszerről olvashatunk:

- 5) szintetikus módszerek;
- 6) analitikus módszerek;
- 7) analitikus-szintetikus vagy kombinált módszerek.

Beregszászi-Kolozsvári (2019) tanulmányában arról olvashatunk, hogy az anyanyelvi tanterv fontosabb jellemzői közé tartozik, hogy a gyerekeket olvasni a hangoztató-elemző-összetevő módszerrel tanítja. Ennek a módszernek a használata tehát a 10 kárpátaljai magyar iskolában oktató pedagógus feléről mondható el. Másik 5 megkérdezett adatközlő a szintetikus módszer használatát részesíti előnyben. A harmadik módszert, azaz az analitikus módszert a megkérdezett pedagógusok egyike sem alkalmazza (Beregszászi-Kolozsvári, 2019).



1. ábra: Kárpátalja magyar iskoláiban dolgozó alsós pedagógusok olvasástanítási módszere (N=10)

Forrás: saját szerkesztés

Erre a kérdésre adott válaszból a munkám elején felállított hipotézis bizonyosodást mutat, ugyanis a szintetikus és az analitikus szintetikus módszert is egyaránt használják a kárpátaljai magyar iskolák alsó osztályaiban dolgozó pedagógusai. H1: Feltételezem, hogy Kárpátalja magyar iskoláiban a szintetikus és az analitikus-szintetikus módszert egyaránt alkalmazzák az alsós tanítók az olvasástanításkor. Az adatközlők arányát tekintve fele-fele, vagyis 5 tanító a szintetikus módszert, míg 5 interjúalany az analitikus-szintetikus módszert alkalmazza az olvasástanítás során.

A két olvasástanításhoz alkalmazott módszer lényege a következő: a szintetikus módszer először is a hangokat, betűket, szótagokat, egyszóval a részeket tanítja meg, majd abból építkezik. Erre a módszerre jellemző, hogy megjelenik a szótagolás illetve nagy hangsúllyal tanítja a betűk kapcsolását, összeolvasását. A másik módszer, melyet a kárpátaljai magyar iskolákban alkalmaznak az az analitikus-szintetikus módszer, melyet más néven elemző-összetevő módszerként emlegetnek. Ennek jellemzői tehát, hogy a részeket és az egészet is figyelembe veszi, tehát egyforma hangsúlyt fektet a jelentést hordozó szóra, valamint a jelentéstelen hangra, betűre, szótagra. Lényegében maga a szó a kiindulópontja, ám rögtön hozzáfog az elemzéshez (A. Jászó, 2006).

Minden tanítónő valamilyen oknál fogva alkalmaz egy bizonyos módszert tanítása folyamán. A kérdések feltevése alkalmával így lehetőségem volt külön kitérni az általuk

használt módszer előnyeire illetve hátrányaira. Mivel nem egyöntetű válaszok érkeztek, ezért először a szintetikus módszert használó pedagógusok válaszait ismertetem.

HP: *Milyen előnyöket tud felsorolni az ön által használt olvasástanítási módszerre?*

P4: *„Viszonylag könnyen elsajátítják ezt az olvasási technikát. A legtöbb gyerek első 2 hét alatt rájött a folyamatra. Abszolút nem okozott problémát.”*

P7: *„Folyamatosan építi a gyerek a szókincsét.”*

P9: *„A helyesírás jobban kifejlődik a tanulóknál.”*

A szintetikus módszert alkalmazó pedagógusok több, eltérő előnyt tudtak mondani az általuk használt módszerre. Többek között szerintük a helyesírás kialakulása mellett a gyerekek szókincsé is fejlődik, illetve ha a gyerek tudja hangoztatni a szót, a későbbiekben azt helyesen is tudja majd kiejteni. Mindezen túl úgy vélik, hogy ezt a módszert alkalmazva a gyerekek könnyen megtanulnak olvasni.

Ám kíváncsi voltam arra is, hogy esetleg tudnak-e valamilyen hátrányát ismertetni az általuk használt módszerre.

HP: *Vannak hátrányai az ön által használt módszernek? Milyen hátrányát tudna mondani?*

P1: *„Talán az, hogy amikor már egybe van leírva a szó és nem szótagolva, akkor talán nehezebben tudják elolvasni a szót, mert megszokták azt, hogy fel van osztva részekre a szó.”*

P4: *„Jó, hogy megtanulnak összeolvasni, de a szóértéssel van probléma. Mire kiolvassák a szót, nem tudják a jelentését. Mire a szótagokat összeolvassa, már ha van 2-3 szótagú szó, a végére nem tudja mit jelent maga a szó.”*

P5: *„Ez a módszer nem fordít kellő figyelmet a szöveg értelmezésére.”*

A megkérdezett pedagógusok az előny mellett hátrányokat is tudtak felsorolni. Többek között említésre került az az észrevétel, miszerint a szintetikus módszerrel való olvasástanítás nem elegendő figyelmet fordít szó illetve a szöveg értelmezésére. Ez a válasz volt a leginkább jellemző hátrányok terén. Ez annak okán történhet, hogy a gyerekek hozzá vannak szokva ahhoz, hogy az adott betűkre, szótagokra kell koncentrálni, azok összeolvasására, s magának a szónak az értelmére már kevésbé tudnak odafigyelni olvasás közben. Egy pedagógus hátrányként említette, hogy a szó elolvasásával akadhat némi problémája a gyerekeknek, amikor már nem szótagolva van előtte egy bizonyos szó. Azonban volt olyan is, aki nem tudott hátrányát mondani ennek a módszernek.

A szintetikus módszer előnyeinek és hátrányainak túl azon pedagógusok válaszait ismertetem, akik az analitikus-szintetikus módszer segítségével tanítják a gyerekeket olvasni. Elsősorban az előnyökről kérdeztem adatközlőimet.

HP: *Milyen előnyöket tud felsorolni az ön által használt olvasástanítási módszerre?*

P2: *„Könnyebben megjegyzi a gyermek. Hogyha el is felejt, melyik betű, elég nekem a szóképet megmondani, és egyből ő rájön arra, hogy milyen betűről van szó.”*

P6: *„Ezáltal a módszer által mindegyik gyerek képes megkülönböztetni, hogy melyik a magánhangzó egy szóban és melyik a mássalhangzó.”*

P8: *„Azt az előnyt látom ennek a módszernek, hogy egyaránt tud haladni a gyengébb és az erősebb tanuló is.”*

Több, különböző előny került említésre az analitikus-szintetikus módszer kapcsán. Az interjúalanyok úgy vélik, hogy ezzel a módszerrel az olvasás mikéntje könnyebben ülepszik a tanulóknak. Emellett olyan előny is felvetődött, miszerint ez a módszer segíti a gyerekeket abban, hogy képesek legyenek megkülönböztetni egy adott szóban a magán- illetve mássalhangzókat. Említettek továbbá olyan előnyöket, hogy az analitikus-szintetikus módszer által úgy az erősebb, mint a gyengébb tanulók is képesek haladni, ugyanis helyzet függvényében lehet alkalmazni vagy az analitikus vagy a szintetikus módszert.

Az analitikus-szintetikus módszer használata kapcsán is érdekelt, hogy vélnek-e felfedezni adatközlőim valamilyen hátrányát az általuk használt módszernek.

HP: *Vannak hátrányai az ön által használt módszernek? Milyen hátrányát tudna mondani?*

P2: *„Hátrányokat nem tudok mondani, nekem ez így vált be.”*

P6: *„Nem tapasztaltam semmilyen hátrányát.”*

P8: *„Hátrányát nem nagyon látok, mivel nem csak szintetikus, vagy csak analitikus használok, hanem szituáció függvényében döntöm el, hogy melyiket használjam.”*

Azon adatközlőim, akik az analitikus-szintetikus módszert alkalmazzák olvasástanításkor kevésbé tudtak hátrányokat mondani. Leginkább egyöntetű válasz érkezett, amelyek egybehangzóan arról tanúskodtak, hogy az analitikus-szintetikus módszert alkalmazó pedagógusok nem tudnak hátrányokat felsorolni. Azonban akadt egy kivétel.

P3: *„Lehetséges, hogy nem tudom eléggé megmozgatni a kreativitásukat és lehet, hogy nem minden képessége mutatkozik meg a gyerekeknek.”*

Felvetődött egy olyan lehetséges hátránya az említett módszernek, mely által elképzelhető, hogy a diákoknak nincs eléggé megmozgatva a kreativitásuk illetve lehetséges, hogy egyes képességek nem jönnek felszínre.

Összehasonlítva a szintetikus illetve az analitikus szintetikus módszer előnyeit elmondható, hogy a válaszokban hasonló előny felvetése figyelhető meg egy ponton. Ez abban mutatkozik meg, hogy az adatközlők elmondása szerint úgy az analitikus-szintetikus, mint a szintetikus módszer által a gyerekek könnyen tanulnak meg olvasni. A két módszer hátrányait, s azok összevetését tekintve azonos válasz nem említhető.

3.2.2 A kutatáseredményeinek bemutatása az írástanításról

Az írás elsajátítása azon alapkészségek egyike, mely a későbbiekben megkönnyíti az emberek dolgát úgy tanulás, mint továbbtanulás, esetleg munkavégzés során. Az olvasás mellett az írás tanítását is vizsgáltam a kárpátaljai magyar iskolák körében.

Az írástanulásnak több előfeltétele van: a gyerekeknek rendelkezniük kell egy adott szintű önállósággal az auditív-artikulációs, az optikai-vizuális és a motorikus készségeknek (Lengyel 1998). A gyerekeknél bizonyos készségek megléte nagyban elősegíti a sikeres írástanulás folyamatát. Még az íráskészség kialakítása elején több fontos dolog megléte szükséges. Ilyen például az, hogy a gyerekeknél jelen legyen a kézdominancia kialakultsága. Továbbá nélkülözhetetlen az ujjak, a kéz, valamint az ezeket irányító izmok megléte, azok koordinációja (Ligeti, 1982).

A kárpátaljai magyar iskolák alsó osztályaiban dolgozó pedagógusai válaszoltak, hogy szerintük milyen előfeltételek megléte szükséges ahhoz, hogy a gyerekek írása ki tudjon alakulni.

HP: *Milyen előfeltételek szükségesek a gyerek írásának kialakításában?*

P2: *„Fejlett kell, hogy legyen a kis keze, vagyis a motorikus képessége.”*

P3: *„Ami nagyon fontos az a mozgáskoordináció, a finommotorika fejlettsége, természetesen fontos, hogy a látása, illetve a vizuális képessége jó legyen a gyerekeknek. Az értelmi fejlettségi szintet el kell érnie egy iskolába lépő gyerekeknek, hogy később megtanuljon írni.”*

P4: *„Fizikailag kell, hogy elég fejlett legyen a gyerek. Kell, hogy a finommotorikus képessége kialakuljon. Fontos a hallás, látás, koncentráció készség.”*

A megkérdezett pedagógusok válaszai először is egyértelműen a finommotorikus mozgás fejlettségét hangsúlyozták. A válaszok mindegyikében elhangzik valamilyen módon, hogy legfontosabbnak tartják a fejlett kézmozgást a gyerekek részéről ahhoz, hogy

az írás ki tudjon alakulni a gyerekeknél. A finommotorikus készségen túl fontosnak tartják, hogy a gyerekek rendelkezzenek megfelelő értelmi fejlettséggel, jó látással, hallással, illetve megfelelő agyműködéssel. Nem egy pedagógus hangsúlyozta a mozgásirányok ismeretének fontosságát. Ezáltal tudnak ugyanis tájékozódni a gyerekek például a füzetben.

P5: *„...a gyerekeknek a kézmozgása kell, hogy kifejlődjön, a mozgásirányok, hogy melyik irányba húzzuk a vonalat: le, fel, oldalra. Fontos, hogy találja meg a sort. Fontos tehát, hogy tudjon tájékozódni a vonalrendszerbe.”*

P6: *„Tudja az irányokat, hogy a füzetbe a kockák, vonalak között tudjon tájékozódni”.*

A koncentrációs képesség is említésre került, miszerint egy 1. osztályos gyerekek már az órákon tudnia kell a figyelmét a tanítónőre irányítani és koncentrálni az órán hallottakra, tanultakra. A megfelelő memória és figyelem a betűk és az írás tanulásánál szintén fontos szerepet játszik a pedagógusok elmondása szerint.

P1: *„Vannak olyan gyerekek, akik például másolásnál minden betűnél felemelik a fejüket és megnézik milyen lesz a következő betű, és van olyan gyerek, aki rögtön egy szótagot ír le, mert emlékszik, hogy hogy íródik le az első szótag és csak utána nézi a másodikat. Tehát ez függ a memóriától és figyelmétől.”*

Azonban ahhoz, hogy maga az írás ki tudjon alakulni a gyerekeknél, az előzőleges foglalkozásokat, fejlesztéseket is hangsúlyozták a tanítónők.

P2: *„Kisebb korában ehhez fontos a gyurmázás, a gyöngyfüzés.”*

P4: *„Rögtön látszik, ha egy gyerek sokat rajzolt vagy kézimunkázott kiskorában.”*

A megkérdezett pedagógusok tisztában vannak azzal, hogy miként is fejleszthető a gyerek kez ügyessége ahhoz, hogy első osztályban az írás megtanulása ne jelentsen gondot. Elmondásuk szerint az a gyerek, aki az írás tanulása előtt sokat kézimunkázott, melybe többek között beletartozik a gyöngyfüzés a rajzolás, a gyurmázás, az sokkal könnyebben fog megtanulni írni, ugyanis a kéz finommotorikus mozgásának kialakulását ezek a tevékenységek nagyban elősegítik. Adatközlőim nem csak azt mondták el, hogy ez hogyan fejleszthető, hanem válaszukba azt is belefoglalták, hogy hol van erre lehetőségük az iskola előtt álló gyerekeknek.

P5: *„Hogy az írás a gyerekeknél kialakuljon, azt már az óvodában el kell kezdeni.”*

P8: *„Szerintem egy jó óvodai alap nagyon jó. Vannak olyan gyerekek, akik nem jártak iskolába és nekik sokkal nehezebben megy az írás.”*

P10: *„Az írás előkészítése és fejlesztése nem az iskolában, hanem előbb kezdődik....otthon vagy az óvodában.”*

Az interjúban szereplő pedagógusok válaszai egyértelműen azt mondják, hogy az iskola előtti óvodai évek nagyban befolyásolják a gyerekek írásának kialakulását. Ugyanis egy óvodában kapott megfelelő alappal rendelkező gyerekek az iskolában sokkal könnyebb dolga van az írástanulás tekintetében, mint annak, aki ezzel az alappal nem rendelkezik.

A szakirodalom azt mondja, hogy több olyan dolog megléte szükséges az íráskészség kialakításához, mint például a kéz, az ujjak, s az azokat irányító izmok, illetve fontos a kézdominancia kialakultsága (Ligeti, 1982). A megfelelő szintű memória megléte szükséges még, valamint a megfelelő hallásról is említést tesz a szakirodalom, ugyanis az írástanulás előkészítő szakaszában a gyereket a halláson alapuló ingerek differenciált feldolgozása segíti abban, hogy ráébredjen a hangok sajátos működésére (Lengyel, 1998).

Összevetve a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák alsó osztályaiban dolgozó pedagógusok véleményét illetve a szakirodalmi írásokat az írástanítás előfeltételeiről, elmondható, hogy sokban egyezik. Ez abban teljesedik ki, hogy a megkérdezett pedagógusok több olyan előfeltételt is említenek, melyek a szakirodalom szerint is jelen kell legyenek ahhoz, hogy a gyerekek írása megfelelően ki tudjon alakulni. Ilyen például a memória vagy a megfelelő hallás megléte.

Kárpátaljai magyarként az élet szinte minden területén érzékelhető az államnyelvi hatás. Nincs ez másként az írott kommunikáció területén sem. Felnőttként is előfordulhat olyan hiba, hogy a betűk felcserélésre kerülnek. Ez annak okán történhet, hogy a latin és cirill betűk ismeretének birtokában vagyunk és betűalak tekintetében nem megfelelő jut eszünkbe. Lechner Ilona (2011: 129) tanulmányában saját példát ír arra vonatkozóan, hogy több mint két évtizedes ukrán nyelvismeret birtokában előfordul, hogy muszáj megállni egy pillanatra s elgondolkodni, melyik az a betű a cirill ábécében, amelyet le kell írni. Felteszi a kérdést, hogy ha egy felnőtt emberrel előfordul ez, akkor mi történhet egy olyan kisgyermek fejében, aki az óvodában egyáltalán nem sajátított el ismeretet az ukrán nyelvről, azonban a 2. osztályba lépve már kell ismernie és tudnia használnia cirill betűket. Sok esetben olyan szavakkal találkozunk írásban, melyet abszolút nem ismernek.

A kárpátaljai magyar iskolák alsó osztályaiban, pontosabban 1. osztályban megjelenik az angol nyelv, illetve egyes iskolákban a német, 2. osztálytól pedig elkezdik a diákok tanulni az ukránt. Ebből kifolyólag tettem fel adatközlőimnek a következő kérdést:

HP: *Milyen gyakran történnek betűcserék a két írásrendszer között?*

P1: *„Előfordul. Ez inkább 2. osztálytól van, mert az ukrán betűket 2. osztálytól kezdik tanulni. 1. osztályban ezzel nincs gond, mert csak a magyar betűket tanuljuk.”*

P2: *„Sajnos eléggé gyakran előfordul. 1. osztályban még nem tanulják az ukrán betűket, másodikban jön be az ukrán írás tanítása, az angol viszont már első osztályban megjelenik. Az elején még vannak betűtévesztések, de aztán megjegyzik. Eleinte vannak kisebb bakik, de aztán rájönnek.”*

P3: *„Betűcserék különösen 1. osztály végén vagy 2. osztályban történik, amikor elkezdik tanulni az ukrán nyelvet. Nem olyan gyakori, főleg tollbamondásnál szokott előfordulni, de ez egy idő múlva el is tűnik.”*

P4: *„Gyereke válogatja, de történik.”*

Adatközlőim tapasztalatai azt mutatják, hogy előfordul betűcsere az alsós diákok körében. 2. osztálytól tanulják az ukrán nyelvet a gyerekek, de az angol már 1. osztálytól megjelenik. Betűcserét tehát az 1. osztály második félévétől vagy inkább 2. osztályban lehet észrevenni. Adatközlőim közül volt, aki konkrét példákat is hozott fel arra vonatkozóan, hogy milyen betűket cserélnek a diákok.

P4: *„Vannak hasonló betűk, pl. a magyar p az ukránba az r és ezt a betűt konkrétan nagyon gyakran összekeverik.”*

P5: *„Még az angol r betű meghatározó olyan szempontból, hogy a gyerekek szeretik átvinni az angol r betűt a magyar szavakba.”*

Két tanítónő konkrétan tudta, hogy milyen betűket cserélnek leggyakrabban össze az alsó osztályos diákok. Ez mindkét esetben az r betű, azonban egyikük az ukrán nyelv, míg a másik pedagógus az angol nyelv példáján nyilatkozott erről. Az ukrán nyelvű r betű a magyar p betűnek felel meg, ezért sokkal jobban kitűnik, ugyanis a szó más értelmet kap vagy értelmetlenné válik betűcsere esetén. Az angol nyelvben kicsivel más a helyzet. Feltehetően a betűk jobb megformázása tetszik a gyerekeknek, ezért előszeretettel alkalmazzák az angol r betűt a magyar írás esetén is.

Mindezen át a 10 adatközlőm közül ketten azt mondták, hogy náluk nem tapasztalható betűcsere a gyerekek írásában.

P7: *„Nálunk nem cserélik össze egyáltalán a betűket, tehát abszolút nem tapasztaltam.”*

P8: *„Nálam még nem tapasztaltam betűcserét igazából.”*

Azonban akadt egy olyan pedagógus is, aki bár írásban nem, de olvasás közben tapasztalt betűcserét a gyerekeknél.

P6: *„Inkább olvasásban tévesztik a betűket, mint írásban.”*

Kutatásom következő kérdésében arra szerettem volna választ kapni, hogy a kárpátaljai magyar iskolák alsó osztályaiban oktató pedagógusok szerint *mi idézi elő a betűcserét a két írásrendszer között?*

P1: *„Valószínű az, hogy nem tudja megkülönböztetni, tehát túl sok neki ez a sok betű, ugye a magyar ABC 44 betű, az ukrán 33, és nem tudja ezt felfogni, plusz még hasonlítanak a betűk.”*

P2: *„Az, hogy az egyik nyelvben így írjuk az adott betűt, a másik nyelvben pedig úgy. Mivel nem érzékelik a gyerek az egyik nyelvben elsajátítani vagy rögzíteni, hogy hogy hívják az az adott betűt, de már jön a másik nyelv, akkor ott elbizonytalanodik, hogy akkor most ez melyik betű és melyik nyelvben vagyok az adott szituációban. Tehát, szerintem túl hamar tanítja egyik nyelvre a másikat.”*

P3: *„Biztos az az oka többek között, hogy párhuzamosan tanulnak több nyelvet. Az ukrán magyar és az angol betűk közül sok az egyforma vizuálisan, csak ez minden nyelvben mást jelent, viszont írni egyformán írjuk, és szerintem ez okozhat még betűcserét.”*

A megkérdezett pedagógusok szerint többek között a betűcsere létrejöttének vagy kialakulásának az oka nem más, minthogy az alsós gyerekeknek túl hamar kell elsajátítani két nyelv betűrendszerét. Tulajdonképpen a válaszok alapján elmondható, hogy az ok többek között nem más, minthogy gyerekeknek nem érzékelik megfelelően leülepedni a tudás egyik nyelvről, mire már az újabb nyelv elsajátítását követeli a tanterv. A gyerekek túlterhelésén át a válaszokban feltűnt az is, miszerint a gyerekek betűcseréje kapcsán közre játszhat, hogy 3 nyelvben, vagyis az angolban, ukránban és magyarban sok betű vizuálisan megegyezik, azonban ezek a megegyező betűk nyelvenként mást jelentenek.

Mivel alsó osztályban a gyerekek anyanyelvük mellett el kell, hogy sajátítsák az államnyelvet illetve ezen kívül egy idegen nyelvet, ezért arra is kíváncsi voltam, hogy több nyelv ismerete hogyan hat a gyerekek mindennapjaira.

HP: *A gyerekeknél milyen változásokat idézhet elő, ha több nyelv írott változatát ismerik és használják is a mindennapokban? Tudna példákat felhozni erre?*

P1: *„Előfordul mondatszerkesztésnél, hogy leír ukrán szót magyar betűkkel. Például anya vett 20 bánkaantiszeptikumot. Ezt az ukrán szót leírta magyar betűkkel.”*

P4: *„Összezavarja őket, hogy több nyelvet ismernek. Előfordul, hogy ukrán nyelv órán angolul mondják például a színeket. Nincsenek tisztában a fogalmakkal. Nekik mindkettő idegen nyelv....”*

A megkérdezett pedagógusok válaszaiból az derül ki, hogy a magyar, ukrán és angol nyelv ismerete összekeveredik a gyerekek fejében. Konkrét példán ismertette az egyik

adatközlő, milyen esettel találkozott munkája során. Az alsós diák magyar betűkkel írt le egy ukrán szót: „antiszeptyik”. A gyerekeknél a nyelvek ismertetése során ilyen korban nem lehet éles határokat húzni, ez pedig gyakran megjelenik az írás, de néha az olvasás területén is betűcserék formájában. Ám nem csak negatív véleményekről lehet számot adni az eredmények szemléltetése során, ugyanis több adatközlő pozitív változást tudott mondani a több nyelv írott változatának ismerete kapcsán.

P8: *„Sokkal figyelmesebbek azáltal, hogy több nyelvet tanulnak. Bár lehet, hogy egyesek még nem elég fejlettek ahhoz, hogy több nyelvet is tanuljanak, de tapasztalatom szerint nem okoz nekik problémát.”*

P9: *„Szerintem csak előnyükre válik. Minél több nyelvet ismer, annál jobban kitágul előttük a világ.”*

Két adatközlő kifejezetten pozitív meglátással volt a kérdés kapcsán. Szerintük a több nyelv ismerete és használata okán a gyerekek jobban tudnak figyelni, illetve a másik interjúalany a jövőre tekintve értelmezte a kérdést, s szerinte a több nyelv ismerete a szabadságot jelöli a világra nézve.

H2: Feltevésem szerint a gyerekek keverik az írás folyamatánál az ukrán illetve magyar betűket, ami a több nyelv párhuzamos elsajátítása okán történik. Második hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a megkérdezett pedagógusok azt mondják majd, hogy keverik a gyerekek a betűket és betűcsere tapasztalható. Ez részleges igazolódást mutatott, ugyanis a 10 megkérdezett pedagógus közül csupán ketten nem tapasztalnak betűcserét, 1 tanító az olvasásban észleli, hogy felcserélik a betűket a tanulók, azonban 7 pedagógus válaszával teljes mértékben igazolja a feltevésem, miszerint történnek betűcserék. Hipotézisem második részében feltételeztem, hogy minek okán történhet ez. Véleményem szerint a több nyelv, vagyis magyar angol és ukrán nyelvek párhuzamos tanulása miatt következhet be. Ebben teljesen megerősítettek a pedagógusok. Mint fentebb említésre került, a tanítók úgy vélik, hogy a gyerekeknek megterhelő több nyelv párhuzamos elsajátítása, illetve közre játszhat a betűk hasonlósága a betűcserék kapcsán.

Többször említésre került, hogy az anyanyelv mellett az alsós diákoknak kötelezően kell tanulni 1. illetve 2. osztálytól angol és ukrán nyelveken. Kíváncsi voltam arra, hogy *a gyerekek írására vonatkozólag befolyásoló tényező lehet-e, ha az ukrán nyelv mellett még angol vagy német nyelven is tanulnak, mint írott nyelvet?*

P3: *„Mindenképp szerintem. Az olyan gyerek, aki teljesen magyar, az angolt könnyen, az ukránt pedig nagyon nehezen sajátítja el. Nagy megterhelést jelent számukra, szinte bemagolják az ukrán nyelvet. Az írásnál nem veszek észre olyan nagy problémát, a*

betűkapcsolások nagyon hasonlóak. A leírtak értelmezésében viszont már befolyásoló lehet, hogy ukrán mellett angolt is tanulnak.”

P4: „Mindenképpen. Egyszerűen nem bírnak annyit megjegyezni. Én még az angol ABC-t át sem vettem, de az angol tanító már átvette az egész angol ABC-t velük. Nem tudják a gyerekek, hogy mit tanulnak. Monotonon ismétlik, tanulják. Rövid időn belül kell több idegen nyelvet elsajátítani és félek attól, hogyha jön a nyári szünidő, el fogják felejtani, amit eddig tanultak. Nem jó, hogy a kettőt egyszerre párhuzamosan tanulják”.

P10: „Természetesen igen, összekeverik a betűket írás közben, nap, mint nap. Nem ritka eset.”

A megkérdezett 10 pedagógus többsége mondta azt, hogy befolyásoló tényező lehet az írott nyelvre nézve az, hogy a gyerekek tanulnak az ukrán nyelv mellett valamilyen idegen nyelvet, tehát vagy angolt vagy németet. A megkérdezett pedagógusok egyike nem tapasztalt az írásnál különösebb problémát, azonban elmondása szerint a leírtak elemzésében már befolyásoló lehet, hogy az ukrán mellett angolt is tanulnak. Egy másik adatközlő úgy nyilatkozott, hogy egyértelműen befolyásoló tényező az ukrán melletti angol nyelvvelsajátítás, ugyanis túl kevés idő van a nyelvek megfelelő befogadására, megtanulására és egyszerűen a gyerekek „nem tudják, hogy mit tanulnak”. A rövid idő miatt a diákoknak nem marad meg az iskolában szerzett tudás hosszútávon. Csupán két adatközlő volt az, aki azt mondta, szerinte nem befolyásoló tényező az ukrán nyelv melletti idegen nyelv tanulása. Válaszukat egyik pedagógus indokolta.

P7: „Nem befolyásolja. Az angolt könnyebben tanulják a gyerekek. Ott nyomtatott betűket tanulnak. Nem írnak sárgavonalas füzetbe, csak megvásárolt, bekezdett munkafüzetbe írnak. Szerintem felfogják a gyerekek, hogy egy más nyelv.”

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskoláinak túlnyomó része magyar ajkú diák. Magyar nyelven, vagyis a diákok anyanyelvükön tanulnak első osztályban írni és olvasni elsőként. Az ukrán nyelv írástanulása a 2. osztályban következik. Mivel a gyerekek már többnyire 1. osztályban megtanulnak magyarul írni, ezért kíváncsi voltam arra, hogy az ukrán nyelven való írástanulásra ez gyakorol-e valamilyen hatást a pedagógusok véleménye szerint.

HP: A gyerek anyanyelvismeretének írott változata befolyásolhatja-e az ukrán írás elsajátítását? Hogyan? Például?

P2: „Nyilván könnyebb neki megtanulni, ha már van egy alapja. Ha már tud írni és olvasni a saját anyanyelvén, akkor egy második nyelvet könnyebb neki elkezdeni tanulni 2. osztálytól kezdve.”

P4: „Amikor már magyarból elsajátítottak egy pár betűt és ukránba hasonlóval találkoznak, maga az írás folyamata sokkal könnyebb ezáltal. Ismerős a betű és technika ezáltal. Sokkal kevesebbet kell magyarázni, hogy merre húzzuk a vonalat, formáljuk a betűket, stb.”

P6: „Lehet, hogy könnyebb, mert tájékozódni tud a füzetbe, ez már előny, a főbb fogalmakat ismeri, amit már magyarból megtanultunk, vagyis mondatvégi írásjelek például. Nagyon szépen írnak a gyerekek ukránul, csak nem értik, mit írnak.”

A megkérdezett pedagógusok mindegyike hasonló választ adott arra a kérdésre, hogy az ukrán írás elsajátításában befolyásoló tényező lehet-e, ha már magyarul tud írni a gyerek. Úgy vélik, hogy a magyar nyelv írott elsajátítása mintegy alapként szolgálhat az ukrán nyelv írott elsajátításához. Többek között betűket és magát a technikát is elsajátítják a gyerekek anyanyelven, valamint tisztában vannak az irányokkal, mondatvégi írásjelekkel s azok fogalmával, így az ukrán nyelv írásának tanulásánál már ezzel a problémával sem találkoznak.

A gyerekek számára nem elég csupán bemutatni az írás mikéntjét és technikáját. A sokszori gyakorlás lehetősége segíti elő a kis diákokat a sikeres írás elsajátításához. Ebből kifolyólag kérdeztem a kárpátaljai alsós pedagógusokat az írást gyakorló füzetéről.

HP: *Rendelkeznek-e írást gyakorló füzettel? Ha igen, hány darab van?*

P1: „Igen. Ugyanaz a magyarországi csomag, mint a könyvcsomag. Van egy nagy füzet, amiből 2 rész van. Az vázolja a betűt, gyakorolja a formáját, nyilak mutatják, hogy merre kell haladnia a betűgyakorlásnál. Ebben a füzetben vannak játékos feladatok....”

P2: „Igen, ugyanígy az OFI-s írásminta füzetünk van....”

P3: „Kaptunk az újgenerációs tankönyvhöz írás munkafüzetet”.

P10: „Csak magyarországi munkafüzetekkel rendelkezünk, ami nem a mi tananyagunkhoz van. Van hasonlóság, de mégsem tudjuk használni minden órán.”

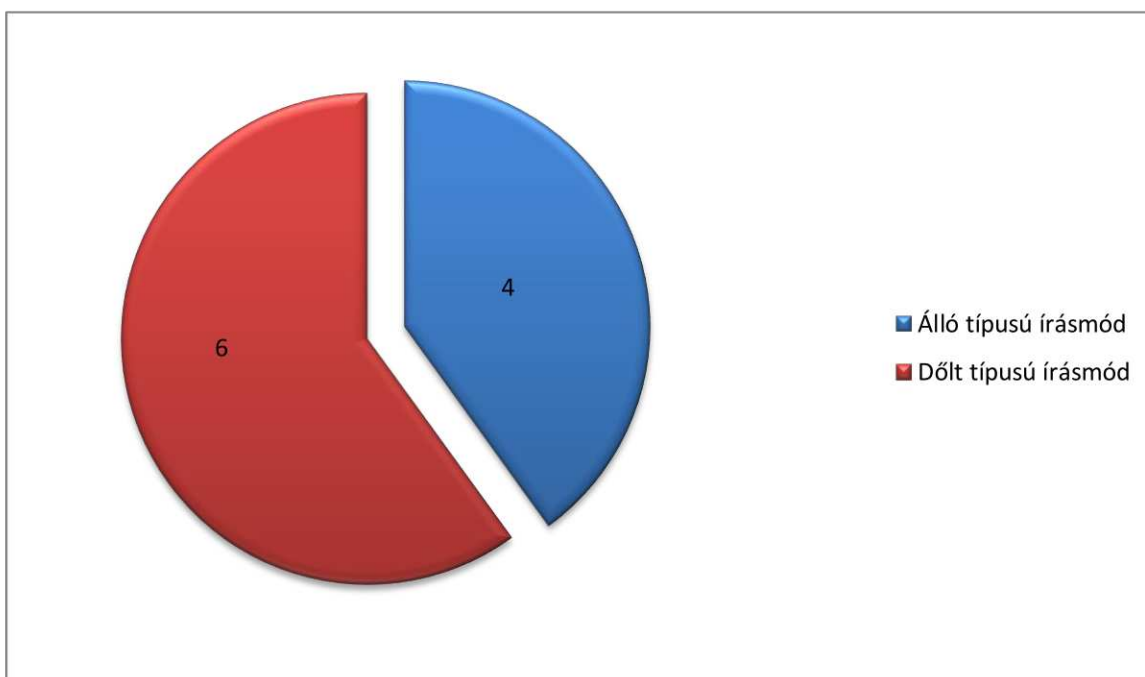
Elmondható, hogy a Kárpátaljai magyar iskolák el vannak látva írást gyakorló füzetekkel. Ez minden esetben az „OFI-s” munkafüzet, amely a magyarországi tankönyvcsomag része. Azonban, mint ahogy az egyik adatközlő is elmondta, ez nem az ukrán tantervhez készült, ebből kifolyólag nem teljesen ugyanazok a témák és nem tudják azt minden órán használni. Ukrajnában a dőlt típusú írásrendszer az elfogadott, azonban ez a gyakorló füzet az álló típusú írást tanítja a gyerekeknek. Következő kérdésemben térek ki arra, hogy a betűírás tanítása alkalmával *milyen írásmódot alkalmaznak* a pedagógusok.

P1: „Inkább álló betűket írunk, mert a füzetbe is az van mutatva.”

P2: „Az álló típusú írásmódot tanítom a gyerekeknek. Ezt alkalmazom, mert szebb kézírás alakul ki a gyerekeknek. A munkafüzetünk is az álló írásmódra épül. Nem szeretném a gyerekeket összezavarni, hogy kapott egy munkafüzetet és ebbe tanítsam őket dőlt betűsen írni.”

P3: „Az állóformát használjuk, de itt van egy kis probléma, mivel az ukrán tanügy a dőlt betűket követeli. Mivel megengedték a magyar tankönyvcsalád használatát, ez pedig az álló betűk tanítását írja elő, mi ezért ezt használjuk. Előnye, hogy így könnyebben írnak, a dőlt betűs írásnál nem sikerült minden gyereknek egy szögbe írni minden betűt. Sokkal stabilabban írnak álló típusú írásban. Hátránya esetleg annyi, hogy ütközik az ukránnal, mert ott dőlt betűt alkalmaznak, itt pedig állót.”

A megkérdezett 10 adatközlő közül 4-en választották azt, hogy az álló típusú írásmódot alkalmazzák. Ezt meg is indokolták: leginkább azért, mert a magyarországi újgenerációs tankönyv írásgyakorló füzetét használják, s mint fentebb is említettem, abban az álló típusú írásmódra építenek.



2. ábra: Milyen írásmódot alkalmaz az első osztályban? N=10

Forrás: Saját szerkesztés

Azonban érdekes módon az adatközlőim nagytöbbsége a dőlt típusú írásmódot alkalmazza. Több pedagógus ezt azzal magyarázta, hogy elég későn kapták meg ezeket a gyakorló füzeteket. Mire a gyerekekhez eljutottak a füzetek, a gyerekek már dőlt típusú írást sajátítottak el valamennyire. Van olyan tanítónő, aki ismétlésre használja, van, aki a házi

feladatot adja belőle a diákoknak, illetve egy pedagógus akkor kezdte el használni, amikor karantén lépett életbe az oktatási intézményekben.

P6: *„Ismétlésre használjuk inkább. Aki kész volt a tanult anyaggal, az elővehette és gyakorolhatott.”*

P8: *„Mikor bejött a karantén, kénytelen voltam elővenni, és elmagyaráztam, miért írunk így és ott miért kell máshogyan írni.”*

A megkérdezett pedagógusok közül 6-an alkalmazzák a dőlt típusú írásmódot. Két pedagógus ehhez a típushoz negatívumot is társított, melyet tapasztalatból mondott el.

P8: *„Hátránya ennek a típusú írásmódnak, hogy nehezen tanulják meg a dőlés szöveget.”*

P9: *„Erre az írásmódra nehéz volt a gyerekeket rászoktatni, mert semmiképp nem arra dőlt, amerre kellett volna.”*

A két válasz két egyforma negatív jellemzőt tartalmaz, ez pedig nem más, mint a megfelelő dőlésszög elsajátítása.

H3: Feltevésem szerint Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban a dőlt típusú írásmódot alkalmazzák. Tulajdonképpen ez a hipotézisem részleges igazolódást mutat, ugyanis a megkérdezett pedagógusok többsége, azaz a 10 pedagógusból 6 válaszolta, hogy a dőlt típust alkalmazza.

Az írástanítás tekintetében többféle módszer különböztethető meg pedagógiai szempontból. A szakirodalom azt mondja, hogy van késleltetett és párhuzamos írástanítás. Késleltetett írástanítás esetén a gyerek először olvasni, majd ezután írni tanul meg. A másik módszer az a párhuzamos olvasás-írástanítás, más néven elemző-összetevő módszernek is hívják. Ennek lényege, hogy a gyerekek először a nyomtatott betűkkel ismerkednek, majd elsajátítják a kötött írást (vö. H. Hámorszky, 1995).

Kíváncsi voltam, adatközlőim melyik írástanítási módszert alkalmazzák. A megkérdezett kárpátaljai magyar iskolák alsós pedagógusai közül mindenki a párhuzamos írástanítási módszert alkalmazza.

HP: *Milyen módszert használ az írástanításhoz?*

P2: *„Párhuzamost. Előnye, hogy jobban elmélyül a tudásuk és tartósabb. Hátrányát nem tudok mondani.”*

P4: *„Párhuzamos. Előnye, hogy a gyerek sokkal jobban elsajátítja a betűt.”*

P9: *„Párhuzamosan tanítjuk az írást. Ennek előnye, hogy rögtön tanulják, nem felejtik el.”*

Pozitívumként emelték ki a tanítónők, hogy ezáltal a módszer által a gyerekek jobban megtanulják a betűt illetve hosszútávon is fognak majd rá emlékezni. Az interjúbeszélgetés alatt azt tapasztaltam, hogy a pedagógusok, bár nem voltak a kérdés kapcsán bő szavúak, mégis kivehetően tisztában voltak a párhuzamos írástanítás fogalmával illetve azzal, hogy mit is takar a meghatározás tulajdonképpen.

Kutatásom végéhez érve a nem szokványos helyzet kialakulása miatt érdekelt, hogy maga az írástanítási folyamat hogyan valósult meg az 1. osztályosok számára. Itt legfőképp a folyamaton volt a hangsúly.

HP: *A Covid-19 világjárvány következtében nem szokványos módon zajlott az oktatás. Hogyan valósult meg az írástanítási folyamat 1. osztályban?*

P1: *„Nehezebb kicsit, mint az olvasástanítás... Van olyan videó, amelyik megmutatja, hogyan kell a betűt írni, van olyan ahol betűkapcsolást mutat be, de a mi gyerekeink nem igénylik, hogy minden kis részét elmagyarázzam nekik. Látják a füzetben és mindent leírják ugyanúgy, ahogy látják.”*

P2: *„Maga a folyamat szerintem elég jól megvalósult, mivel néhány gyerek kivételével mindenkinek segített a szülő. Persze kamerán keresztül nehezebb volt megtanítani az írást, de szerintem tudtunk. Én a betűt mindig bemutattam. Egy megvonalmazott lapra filctollal kézírással írtam az adott betűt illetve levegőben is írtuk”.*

P4: *„Kis videókat csináltam. Levideóztam a telefonommal a sárga vonalú füzetbe, hogy honnan indulunk, hová megyünk, melyik irányba. Online órákat nem tartottam eszközhiány miatt.”*

P7: *„Bekezdtem a füzetet... videóztam a kezemet, hogyan kell írni, azokat a videókat feltöltöttem. Saját magam írtam a füzetbe, azt videóztam. De youtubon is vannak videók. Felveszek kb. 7-8 perces videót, bemutatom, hogy kell írni, aztán elmondom. A szülők otthon bekezdtek a gyerekeknek a füzetébe. Most is így van, a tanárok otthonról megmutatják az írás folyamatát. ZOOM-os órát nem tartunk, mert nem minden szülő tudja odaadni az eszközöket.”*

A megkérdezett pedagógusok mindegyike megküzdött ezzel a karantén helyzettel. Azonban többször is kiemelték a szülőket, akik nélkül sok helyen nem valósulhatott volna meg az írástanulás. Több pedagógus általa megkezdett füzeteket hordott szét a falun, hogy a gyerekek tudják gyakorolni az írást. Több helyen tartottak rendes órákat, ám sok iskolában eszközhiány miatt nem jöhetett létre online tanóra. Ekkor kis videók segítségével próbálták a tanítónők szemléltetni az új betűt. Volt, aki saját maga vette fel videóra,

ahogyan írni kell a betűt, viszont említésre kerültek olyan írástanítási videók, amelyet a youtubról töltöttek le a pedagógusok és így küldték a diákoknak.

Összességében elmondható, hogy a kárpátaljai magyar iskolák alsó osztályaiban kutatott olvasás és írástanítás által több dologban is tágabb kép tárult elém. Megemlíteném külön az olvasástanítást, melyből kiemelendők a megyénk-szerte használt módszerek. Ezek a szintetikus, valamint az analitikus-szintetikus módszerek. Továbbá, szélesebb ismeretet kaptam Kárpátalja-szerte tankönyv illetve írást gyakorló füzetek ellátottságáról. Elmondható, hogy nagy hiány efféle eszközök tekintetében a kutatásban szereplő iskolák egyikénél sem tapasztalható. Külön kitértem a betűcserék problémájára, illetve vizsgáltam, hogy adatközlőim tapasztalják-e a diákoknál. A megkérdezettek többsége tapasztalja, s olyan indokot mondott ennek miéértjére, ami nem más, mint a több nyelv párhuzamos tanulása. Bár kötelezően tanulni kell alsó osztályokban az ukrán és angol vagy német nyelveket, azonban ha a begyakorlásra több idő lenne, valószínűsíthető, hogy a gyerekeknek jobban lerakódik a tudása egy-egy nyelvet illetően. Továbbá, megemlítendő, hogy a 2020-ban megjelent világjárvány nem a szokásos tanítási/tanulási formát követelte, hanem az online módra való áttérést. Ennek tükrében érdekelt, hogy megvalósítható volt-e az írás és olvasástanítás, valamint, a konkrét folyamatra is rákérdeztem. Bár nehézségek adódtak, de minden pedagógus igyekezett helyzethez mérten a legtöbbet átadni tanítványainak.

Összefoglalás

Szakedolgozatom tárgya az olvasás- és írástanítás a kárpátaljai magyar iskolákban. A munka megírásának célja volt, hogy tágabb képet mutasson a kárpátaljai magyar iskolák alsó osztályos oktatásának egy olyan fontos részéről, ami az írás és olvasás tanításával foglalkozik. További cél volt többek között részletes betekintést nyerni megyénkben inkább használatos olvasás- és írástanítási módszerekről. Ezen kívül, mivel kisebbségben élő magyarok vagyunk, az államnyelvi hatás vizsgálatát is célul tűztem ki, ami konkrétan a betűcserék kapcsán mutatkozhat meg alsó osztályokban.

A kutatás interjúk módszerrel történt, melynek alanya 10 kárpátaljai magyar iskolában dolgozó olyan pedagógus, akinek 1. vagy 2. osztálya van. Három városi és hét falusi magyar iskola tanárai segítettek munkámat a feltett kérdések megválaszolásával. A helyzetre való tekintettel online került sor a vizsgálatban szereplő kérdések feltevésére. A módszer kiválasztásának oka az volt, hogy rövid időn belül széles körben választ kapjak a vizsgálat eredményességét szolgáló kérdésekre.

Munkám elején 3 hipotézist állítottam fel. Az első, miszerint az olvasástanítás folyamatánál a pedagógusok úgy a szintetikus, mint az analitikus-szintetikus módszert alkalmazzák. Ez a feltevés teljes mértékben igazolódott, ugyanis a megkérdezett 10 adatközlő fele szintetikus módszert, másik fele pedig az analitikus-szintetikus módszert alkalmazza. Második hipotézisem részben igazolódott be, mely szerint a kárpátaljai magyar iskolákban tapasztalható betűcsere a diákok írásában, s ez a több nyelv párhuzamos elsajátítása miatt történhet. A megkérdezett pedagógusok nagy része, azaz 7 pedagógus úgy nyilatkozott, hogy tapasztal betűcserét a gyerekek írására vonatkozóan, ami annak okán történhet, hogy a gyerekek nem érzékelik a tanult nyelvet jól elmélyíteni, mire már a másik nyelvet kell megtanulniuk. Meglehetősen kiküszöbölhető lenne ez a probléma, ha úgy az államnyelvet, mint az idegen nyelvet csak akkor kezdenék el tanulni, amikor a magyar ábécét már teljesen elsajátították. Fontos lenne továbbá véleményem szerint a begyakorlásra szánt idő növelése, ami segíthet a jobb elmélyítésben. Harmadik feltevés az volt, hogy a tanárok a dőlt típusú írásmódot alkalmazzák. Ez a hipotézis szintén részben nyert bizonyosságot, ugyanis a megkérdezett tanárok közül 6-an mondták el, hogy az általam feltételezett írásmódot, azaz a dőlt típust alkalmazzák.

A kutatás elvégzésével és eredményeivel összességében a munkám elején kitűzött céljaimat elértem. Betekintést nyertem a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatási intézményekben tanító pedagógusok által használt olvasás- és írástanítási módszerekre. Az olvasástanításhoz használt módszerek az analitikus-szintetikus valamint a szintetikus módszerek, az írástanításnál a megkérdozettek mindegyike a párhuzamos módszert alkalmazza. Továbbá a válaszok alapján felmértem a betűcsere előfordulásának mértékét. Betűcserek előfordulnak az adatközlők többsége, vagyis 7 adatközlő elmondása szerint. A helyzetre való tekintettel céloom volt vizsgálni a Covid-19 járvány okozta online tanítás sikerességét. Az online oktatást illetően elmondható, hogy a nehézségek ellenére minden pedagógusnak sikerült megküzdeni a szokatlan helyzettel. Mindezen át tágabb képet kaptam arról, hogy a pedagógusok leginkább milyen előfeltételek meglétét vélik szükségesnek ahhoz, hogy a gyerek írása kialakuljon. Ez nem más, mint finom motorikus mozgás fejlettsége, mozgásirányok ismerete, figyelem és koncentráció.

A kutatás elvégzése által sok új és hasznos ismeret birtokába juthattam, amit később pedagógusi pályámon alkalmazhatok.

Резюме

Тема дипломної роботи: навчання читання та письма в угорських школах Закарпаття.

Мета роботи: показати найширшу картину про важливу частину – про навчання читання та письма в початкових класах Закарпатських угорських шкіл

Саме дослідження було за допомогою опитувань. Опитування звичайно проводилися в онлайн режимі. Учасниками опитувань були вчителі із 10 угорських шкіл Закарпаття, які проводять навчання у 1. та 2. класі. Троє працюють у міських школах, останні у сільських школах. Цим методом дослідження за мінімальний час я змогла отримати в широкому колі відповіді на питання, які мали вплив на ефективність розслідування

На початку роботи я висунула 3 гіпотези. У першому припустила, що педагоги при навчанні читання використовують як синтетичний, так і синтетично – аналітичний метод. Моє припущення підтвердилося.

Друга гіпотеза підтвердилася частково. В угорських школах є досвідчення щодо обміну букв при письмі. Припустила, що це може статися через одночасне вивчення кількох мов.

Моє третє припущення, про те, що вчителі використовують курсивний тип правопису – підтвердилося частково. Цей курсивний тип використовують шестеро вчителів.

При закінченні моїх досліджень загалом, я досягла своїх цілей, встановлених на початку роботи. Я змогла зрозуміти методи навчання читання та письма, якими користуються вчителі угорськомовних шкіл Закарпаття. Також оцінила ступінь обміну букв при письмі. З оглядом на ситуацію, спричинену пандемією Ковід-19, моєю метою було вивчити успіх онлайн-навчання. Я отримала більш широке уявлення про те, які передумови необхідні для розвитку письма дитини.

Після проведення дослідження, я отримала багато нових корисних знань, яких можу використати у майбутньому педагогічному роботі.

Hivatkozott irodalom

Adamikné Jászó Anna (1993): *A fonetikai kutatás újabb eredményeinek és a kiejtés tanításának kapcsolata. Beszédkutatás 1993.* 194–212. In: Schmidt Ildikó (2019 szerk.): *A magyar írás és olvasás tanítása – az alfabetizálás folyamata.* Károli Gáspár Református Egyetem L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig.* Trezor Kiadó, Budapest.

Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene.* Trezor Kiadó, Budapest.

Beregszászi Anikó – Kolozsvári-Nagy Enikő (2019): *Az olvasás és az írás tanítása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban.* Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága 151–172.

Block, Colins Cathy, Gambrell, B. Linda & Pressley, Michael (2002): *Improving comprehension instruction.* JosseyBass, San Francisco. In: Józsa Krisztián – Steklács János (2019): *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései.* Magyar Pedagógia 109. évf. 4. szám. 365–397.

Crystal, David (2003): *A nyelv enciklopédiája.* Osiris, Budapest.

Csernicskó István (2018c): *Державна мова для угорців Закарпаття: чинник інтеграції, сегрегації або асиміляції?* Стратегічні пріоритети 46/1: 97–105.

Fedinec Csilla (1999): *Fejezetek a kárpátaljai magyar közoktatás történetéből(1938–1991).* (Oficina Hungarica VIII.) Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest.

Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika.* Corvina, Budapest.

Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika.* Osiris, Budapest. 362.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (1995): *Tanítói kézikönyv az ABC-ház tankönyvcsalád használatához az általános iskola 1. osztályában tanítók számára.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

Hornycsek Júlia (2014): *A tudományos kutatás elmélete és módszertana.* Nemzeti Közszerzői Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar, Budapest.

Józsa Krisztián – Steklács János (2009): *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései.* In: Magyar Pedagógia 109. évf. 4. szám. 365–397.

Lechner Ilona (2011): *Az írástanulási folyamatról pszicholingvisztikai megközelítésből.* In: Orosz Ildikó és Lipcsei Imre (szerk.): *Közös horizont.* PoliPrint, Ungvár. 120-131.

Lengyel Zsolt (1993a): *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Kézirat. Veszprém.

Lengyel Zsolt (1993b): *Pszicholingvisztika nyelvszakosoknak: beszédértés, beszélés, írás-olvasás idegen nyelven*. OOK Press Kft, Veszprém.

Lengyel Zsolt (1998): *Az írás. Kezdet–Folyamat–Végpont*. Corvina, Budapest.

Lengyelné Molnár Tünde (2013): *Kutatástervezés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.

Lesiak, Judi Lucas (1997): *Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten*. *Psychology in the Schools* 34.2: 143–160.

Ligeti Róbert (1982): *Az írástanulás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Ónody Géza (1995): *Betűország*. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 1. osztálya számára. Ragyanszka Skola, Kijev

Orosz Ildikó (2005): *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989–1999)*. PoliPrint, Ungvár.

Orosz Ildikó (2007): *A függetlenségtől a narancsos forradalomig. A kárpátaljai magyarság helyzete a független Ukrajnában (1991–2005)*. PoliPrint, Ungvár.

Sándor Klára (2011): *Olvasáskutatás*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.

Schmidt Ildikó (2019): *A magyar írás és olvasás tanítása – az alfabetizálás folyamata*. Károli Gáspár Református Egyetem L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Szerhijcsuk Júlia – Hadar Judit – Kótyuk István (2015): *Угорська мова 1–4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою. Літературне читання 2–4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою*.
МОН, Київ.

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/30.-ugorskamova-1-4-litchit-2-4-shknvchugorskoyumovoyu.doc>.

Letöltés dátuma: 2021. március 10.

Szinger Veronika (2005): *Az óvoda feladata az írás és olvasás előkészítésében*.
http://www.mentorkonyvesbolt.hu/mentor/news/beszedgyogyitas_szinger.pdf
<https://epa.oszk.hu/01200/01245/00033/szv.htm>

Letöltés dátuma: 2021. február 23.

Tolcsvai Nagy Gábor (2019): *A módszertan, amint elnyom vagy felszabadít. Írás- és olvasástanítás, államnyelv-elsajátítás a határon túli magyarok körében.* In: Magyar Nyelvőr 196-209.

Tóth Dóra (2003): *Ábécéskönyv.* Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 1. osztálya számára. Szvit, Lviv.

Tóth Dóra (2012): *Ábécéskönyv.* Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 1. osztálya számára. Szvit, Lviv.

Державний стандарт (2018): *Державний стандарт початкової освіти.* МОН, Київ. <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.

Letöltés dátuma: 2021. február 5.

Melléklet

Interjúkérdések

Olvasásra vonatkozólag:

- A Covid-19 járvány okozta helyzet kialakulásában hogyan birkóztak meg az írás-olvasástanítás feladatával az első osztályban?
- Hogyan valósult meg az olvasástanítási folyamat?
- Hány darab olvasókönyv áll rendelkezésükre? Mindenkinek van sajátja?
- Milyen olvasókönyvet használ első osztályban?
- Milyen olvasástanítási módszert használ?
- Milyen előnyöket tud felsorolni az ön által használt olvasástanítási módszerre?
- Vannak hátrányai az ön által használt módszernek? Milyen hátrányát tudna mondani?

Írásra vonatkozólag:

- Milyen előfeltételek szükségesek a gyerek írásának kialakításában?
- Milyen gyakran történnek betűcserék a két írásrendszer között?
- Ön szerint mi idézi elő a betűcseréket a két írásrendszer között?
- A gyerekeknél milyen változásokat idézhet elő, ha több nyelv írott változatát ismerik és használják is a mindennapokban? Tudna példákat felhozni erre?
- A gyerekek írására vonatkozólag befolyásoló tényező lehet-e, ha az ukrán nyelv mellett még angol vagy német nyelven is tanulnak, mint írott nyelvet?
- A gyerek anyanyelvismeretének írott változata befolyásolhatja-e az ukrán írás elsajátítását? Hogyan? Például?
- Rendelkeznek-e írást gyakorló füzetekkel? Ha igen, hány darab van? (Szerző, cím, kiadó, évszám)
- Milyen írásmódot alkalmaz?
- Milyen módszert használ az írástanításhoz?
- A Covid-19 világjárvány következtében nem szokványos módon zajlott az oktatás. Hogyan valósult meg az írástanítási folyamat 1. osztályban?

Завідувачу кафедри

Біда Олена Анатоліївна,
доктор пед. наук, професор
здобувача вищої освіти

Гіді Еріка Петра Іванівна
Початкова освіта, IV/8

ЗАЯВА

З правилами чинного Положення «Про академічну доброчесність в Закарпатському угорському інституті імені Ф. Ракоці II» від «30» серпня 2019 року, згідно з яким виявлення плагіату є підставою для відмови в допуску роботи до захисту і застосування заходів дисциплінарної та академічної відповідальності, ознайомлений(а).

Про використання Системи виявлення текстових збігів/ідентичності/ схожості в роботах здобувачів вищої освіти повідомлений(а) та надаю свою згоду на обробку та збереження моєї роботи в Базі даних Інституту. Також надаю ЗУІ право на передачу моєї роботи для обробки та збереження в Системі виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та використання роботи для виявлення плагіату в інших роботах, які завантажувалися/завантажуються для перевірки Системою виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та користувачами, які мають доступ до цієї Системи, виключно в обмежених цілях для виявлення плагіату в текстах робіт.

Робота для перевірки Інституту надається в друкованому та електронному варіанті. Електронна версія моєї роботи збігається (ідентична) з друкованою.

2024.05.27.

Дата

Гіді

Підпис

Bida Olena

tanszékvezetőnek

Hidi Erika Petra, Tanítói, IV/8

NYILATKOZAT

A II. Rákoczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2019. augusztus 30-án kelt tudományetikai szabályzatának pontjaival, amelyek szerint plágium felfedezése esetén a diplomamunka nincs védéshez engedve, megismerkedtem.

Tájékoztatást kaptam a plágiumszűrő rendszer használatáról, hozzájárulok a munkám ellenőrzéséhez és tárolásához az intézményi adatbázisban. Felhatalmazom az intézményt, hogy a munkámat ellenőrzés után felhasználhassák a plágiumszűrő program működésénél a további munkák ellenőrzésének folyamatában.

A munkát ellenőrzés céljából elektronikusan és nyomtatott formában is benyújtottam az intézménynek. Munkám elektronikus változata azonos a nyomtatott példánnyal.

2021.05.27.

Dátum

Jigi

Aláírás

Ім'я користувача:
Моца Андрій Андрійович

ID перевірки:
1007936736

Дата перевірки:
20.05.2021 00:08:54 EEST

Тип перевірки:
Doc vs Internet

Дата звіту:
20.05.2021 00:34:09 EEST

ID користувача:
100006701

Назва документа: Hidi_Erika_Petra (1)

Кількість сторінок: 46 Кількість слів: 14465 Кількість символів: 105511 Розмір файлу: 1.06 MB ID файлу: 1008027702

3.04% Схожість

Найбільша схожість: 1.51% з Інтернет-джерелом (<http://nyelvor.c3.hu/period/1432/143203.pdf>)

3.04% Джерела з Інтернету

159

Сторінка 48

Пошук збігів з Бібліотекою не проводився

0% Цитат

Вилучення цитат вимкнене

Вилучення списку бібліографічних посилань вимкнене

0% Вилучень

Немає вилучених джерел