

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління
закладом освіти

Реєстраційний № _____

Кваліфікаційна робота
Розвиток навичок читання в умовах багатомовного середовища:
досвід угорськомовних шкіл Берегове

Бірта Клодія Бейлівна
Студент(ка) II-го курсу
Освітня програма: Початкова освіта
Спеціальність: 013 Початкова освіта
Рівень вищої освіти: магістр

Тема затверджена на засіданні кафедри
Протокол № _____ / 202_

Науковий керівник:

Островська Маріанна Ярославівна
(кандидат педагогічних наук)

Консультант:

Чопак Єва Василівна
(старший викладач)

Завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління
закладом освіти:

Біда Олена Анатоліївна
(доктор педагогічних наук, професор)

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

Протокол № _____ / 202_

**Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

**Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління
закладом освіти**

**Кваліфікаційна робота
Розвиток навичок читання в умовах багатомовного середовища:
досвід угорськомовних шкіл Берегове**

Рівень вищої освіти: магістр

Виконавець: студент(ка) II-го курсу

Бірта Клодія Бейлівна

освітня програма: Початкова освіта

спеціальність 013 Початкова освіта

Науковий керівник: **Островська Маріанна Ярославівна**

(кандидат педагогічних наук)

Консультант: **Чопак Єва Василівна**

(старший викладач)

Рецензент: **Депчинська Іветта Аттілівна**

(кандидат педагогічних наук, доцент)

Берегове
2025

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés Tanszék

**OLVASÁSTANÍTÁS TÖBBNYELVŰ KÖRNYEZETBEN A
BEREGSZÁSZI MAGYAR ISKOLÁK PÉLDÁJÁN**
Magiszteri dolgozat

Készítette: Birta Klaudia

II. évfolyamos tanító

szakos hallgató

Témavezető: Osztrovszka Marianna

(a ped.tud.kand., professzor)

Konzulens: Csopák Éva

(adjunktus)

Recenzens: Depcsinszka Ivett

(a ped.tud.kand., docens)

Зміст:

Вступ	8
I. Історія навчання читання.....	10
1.1. Розвиток читання: від голосного читання до мовчазного читання	10
1.2. Методи навчання читання.....	11
1.3. Складний процес читання та його порушення	13
1.4 Розвиток угорського навчання читання в третій чверті XX століття	14
1.5. Інтеграція мовної свідомості у навчання читання та письма.....	15
1.6. Спеціальний розвиток окремих навичок	18
II. Навчання розуміння прочитаного	20
2.1. Методи та стратегії розвитку навичок розуміння прочитаного	20
2.2. Позитивний вплив читання на розвиток дитини.....	22
2.3. Роль казок у розвитку дітей та формуванні навичок читання	24
2.4. Взаємозв'язок між словниковим запасом у дошкільному віці та читанням.....	26
2.5. ІКТ у початковій школі – вплив мультимедійних навчальних матеріалів	28
2.6. Міжнародні дослідження: результати PIRLS та PISA.....	28
2.7. Вплив багатомовного середовища на навчання читання	29
III. Навчання читання в угорськомовних школах Закарпаття.....	32
3.1. Методичні традиції та розвиток навчання читання в угорськомовних школах Закарпаття	32
3.2. Характеристики навчальної програми з української мови	33
3.3. Особливості української освітньої системи	34
3.4. Державний стандарт навчання читання	36
3.4.1. «Нова українська школа	36
3.4.2. Що змінюється для учнів	37
3.5. Закон України	39
3.5.1. Основні положення навчальної програми з рідної мови	39
3.5.2. Підручники та навчальні посібники для угорськомовних шкіл Закарпаття.....	42
3.5.3. Виклики та рішення	43
IV. Навчання читання у багатомовному середовищі на прикладі угорськомовних шкіл Берегівського району.....	45

4.1. Методологія дослідження та аналіз.....	45
4.2. Вибірка дослідження.....	46
4.3. Дослідницькі питання та гіпотези	46
4.4. Представлення результатів дослідження	47
4.4.1. Аналіз анкет: домашні звички читання.....	48
4.4.2. Порівняльний аналіз: Берегівський ліцей ім. Кошута Лайоша та Дийдянська гімназія	51
4.4.3. Частота самостійного читання серед дітей	54
4.4.4. Оцінка гіпотез за результатами анкетного опитування	56
4.5. Завдання з розуміння тексту	58
4.5.1. Результати	59
4.5.2. Розуміння тексту українською мовою	60
4.5.3. Порівняння результатів	62
4.5.4. Узагальнення та педагогічні висновки	63
4.5.5. Оцінка гіпотез та дослідницьких питань за результатами завдань з розуміння тексту.....	64
4.6. Дослідження швидкочитання.....	66
4.6.1. Результати	66
4.6.2. Порівняння результатів швидкочитання	68
4.6.3. Оцінка гіпотез за результатами дослідження швидкочитання	69
4.7. Глибинні інтерв'ю з педагогами	71
4.7.1. Аналіз.....	72
4.7.2. Частотний аналіз відповідей педагогів – детальний тематичний опис	72
4.7.3. Співвідношення позитивних впливів та викликів за відповідями педагогів	76
4.7.4. Інтерпретація дослідницьких питань та гіпотез на основі інтерв'ю	78
4.8. Висновки та рекомендації на основі отриманих результатів	80
4.9. Узагальнені результати дослідження та оцінка гіпотез.....	82
Висновок	84
Список літератури та джерел	85
Резюме українською мовою	88
Додатки	

Tartalomjegyzék:

Bevezetés	8
I. Az olvasástanítás története.....	10
1.1. Az olvasás fejlődése: a hangos olvasástól a néma olvasásig.....	10
1.2. Az olvasástanítás módszerei.....	11
1.3. Az olvasás komplex folyamata és zavarai.....	13
1.4. A magyar olvasástanítás alakulása a 20. század harmadik negyedében	14
1.5. Nyelvi tudatosság integrálása az olvasás-írás oktatásában.....	15
1.6. A részkészségek speciális fejlesztés.....	18
II. Az olvasásmegértés oktatása	20
2.1. Az értő olvasás fejlesztésének módszerei és stratégiái	20
2.2. Az olvasás játékos hatása a gyermek fejlődésére	22
2.3. A mesék szerepe a gyermekek fejlődésében és olvasási szokásaik kialakulásában.....	24
2.4. Az iskoláskor előtti szókincs és olvasás összefüggése.....	26
2.5. IKT az alsó tagozaton – multimédiás tananyagok hatása.....	28
2.6. Nemzetközi felmérések: PIRLS és PISA eredmények	28
2.7. Többnyelvű környezet hatása az olvasástanításra	29
III. Az olvasástanítása a kárpátaljai magyar tantervű iskolákban	32
3.1. Az olvasástanítás módszertani hagyományai és fejlődése a kárpátaljai magyar iskolákban	32
3.2. Az ukrán nyelv tantervének jellemző	33
3.3. Az ukrán oktatási rendszer sajátosságai	34
3.4. Állami szabvány az olvasástanításra	36
3.4.1. Az „Új ukrán iskola”.....	36
3.4.2. Mi változik a diákok számára	37
3.5. Ukrajna törvénye	39
3.5.1. Az anyanyelvi tanterv főbb vonásai.....	39
3.5.2. Tankönyvek és taneszközök a kárpátaljai magyar iskolákban	42
3.5.3. Kihívások és Megoldások.....	43
IV. Olvasástanítás többnyelvű környezetben a Beregszászi kistérség magyar iskolái példáján	45

4.1. A kutatás módszere és elemzése	45
4.2. A minta kiválasztása.....	46
4.3. Kutatási kérdések és hipotézisek.....	46
4.4. A kutatások bemutatása, eredményei	47
4.4.1. Kérdőív elemzése: Otthoni olvasási szokások.....	48
4.4.2. Összehasonlító elemzés: Beregszászi Kossuth Lajos Líceum és Dédai Gimnázium	51
4.4.3. A gyermekek önálló olvasási gyakorisága.....	54
4.4.4. Hipotézisek értékelése a kérdőíves vizsgálat tükrében.....	56
4.5. Szövegértési feladat	58
4.5.1. Eredmények	59
4.5.2. Ukrán nyelvű szövegértés.....	60
4.5.3. Összehasonlítás	62
4.5.4. Összegzés és pedagógiai következtetések.....	63
4.5.5. A hipotézisek és a kutatási kérdések értékelése a szövegértési feladatok tükrében	64
4.6. Gyorsolvasási vizsgálat	66
4.6.1. Eredmények	66
4.6.2. Gyorsolvasási eredmények összehasonlítása	68
4.6.3. Hipotézisek értékelése a gyorsolvasási kutatás tükrében.....	69
4.7. Mélyinterjúk pedagógusokkal	71
4.7.1. Elemzés	72
4.7.2. Pedagógusi válaszok gyakorisági elemzése – részletes tematikus leírás	72
4.7.3. A pozitív hatások és kihívások aránya a pedagógusi válaszok tükrében	76
4.7.4. Kutatási kérdések és hipotézisek értelmezése az interjúk alapján	78
4.8. Következtetések és javaslatok a kapott eredmények alapján	80
4.9. A kutatás összegzett eredményei és a hipotézisek értékelése	82
Összefoglalás.....	84
Irodalom- és forrásjegyzék.....	85
Ukrán nyelvű rezümé.....	88
Mellékletek	

Bevezetés

A többnyelvű környezetben történő olvasástanítás különleges kihívások elé állítja a pedagógusokat – különösen Kárpátalján, ahol a magyar és az ukrán nyelv egyszerre van jelen a mindennapi iskolai életben. Ez a dolgozat azt vizsgálja, milyen hatással van a többnyelvű környezet az olvasási készségek fejlődésére a Beregszászi kistérség magyar tannyelvű iskoláiban, és milyen eltérések figyelhetők meg a tanulók magyar és ukrán nyelvű olvasási teljesítménye között.

Az olvasás az egyik legalapvetőbb készség, amely elengedhetetlen a tanulásban való sikeres részvételhez és a hétköznapi életben való boldoguláshoz. A többnyelvű közegben tanuló gyerekek számára azonban az olvasástanulás még összetettebb feladat, hiszen nemcsak anyanyelvükön, hanem legalább egy másik – gyakran eltérő nyelvtani és írásrendszerű – nyelven is meg kell tanulniuk olvasni. A Beregszászi kistérség magyar tannyelvű iskoláiban ez különösen releváns, hiszen bár a tanulók többsége magyar anyanyelvű, az ukrán nyelv ismerete elengedhetetlen a mindennapi boldoguláshoz és a továbbtanuláshoz.

A dolgozat célja és fókusza:

A kutatás középpontjában annak feltárása áll, hogyan hat a többnyelvűség az olvasási készségek fejlődésére, illetve milyen módszertani megoldásokkal lehet segíteni az eltérő nyelvű olvasási teljesítmények kiegyenlítését. A vizsgálat során egyrészt az olvasási teljesítményre, olvasási időre és szövegértésre vonatkozó adatokat elemzem, másrészt pedagógusokkal készült interjúkon keresztül próbálom megérteni az olvasástanítás gyakorlati kihívásait.

A kutatás fő kérdése az, hogyan befolyásolja a többnyelvű oktatási környezet az olvasási képességek fejlődését. Vizsgálom azt is, hogy az anyanyelvi dominancia milyen előnyöket vagy nehézségeket jelent az ukrán nyelvű szövegek értelmezése során, és milyen szerepet játszanak az otthoni nyelvhasználati szokások az olvasási készségek alakulásában. Emellett arra is keresem a választ, hogy a pedagógusok milyen stratégiákkal támogatják a tanulók fejlődését mindkét nyelven.

A kutatás során gyűjtött interjúk nemcsak kiegészítik a számszerű adatokat, hanem árnyaltabb képet adnak a tanárok tapasztalatairól, meglátásairól, és arról, hogy milyen módszerekkel próbálják meg leküzdeni a többnyelvűségből adódó nehézségeket.

A dolgozat célja tehát túlmutat az olvasási teljesítmény pusztá mérésén: igyekszik rávilágítani arra is, milyen pedagógiai szemléletre és gyakorlatra van szükség ahhoz, hogy a többnyelvű tanulók hatékonyan sajátíthassák el az olvasás képességét – magyarul és ukránul egyaránt. Az eredmények alapján konkrét javaslatokat is megfogalmazok olyan módszerekre, amelyek elősegíthetik az olvasási teljesítmények kiegyenlítését és a tanulók motiválását mindkét nyelven.

I. Az olvasástanítás története

Az alábbi fejezet az olvasástanítás történeti, módszertani és pszicholingvisztikai hátterét tárgyalja, különös tekintettel a magyar oktatásban megjelent fejlesztésekre és kihívásokra. A fejezet célja, hogy átfogó képet adjon arról, hogyan változott az olvasáshoz való viszony az emberi történelemben, hogyan alakultak ki a különböző olvasástanítási módszerek, és hogyan befolyásolja az olvasás komplex kognitív folyamata a tanulási nehézségek kezelését.

A fejezet feldolgozásához alapvető forrásként szolgált Adamikné Jászó Anna *Az olvasás múltja és jelene* (2006) és *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig* (2001) című munkája. Továbbá figyelembe vettem Alberto Manguel történeti megközelítéseit, valamint Csépe Valéria, Tarján Tamás, Ranschburg Pál és Meixner Ildikó kutatásait, akik az olvasás pszichológiai és pedagógiai összefüggéseit vizsgálták.

A fejezet arra világít rá, hogy az olvasástanítás nem csupán technikai módszerek kérdése, hanem egy sokrétű pedagógiai folyamat. Ebben kiemelt szerepet kap a nyelvi tudatosság fejlesztése, a részképességek erősítése, valamint a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevétele. Az olvasástanítás történeti és módszertani hátterének ismerete hozzájárulhat ahhoz, hogy a mai pedagógusok tudatosabban választhassanak az elérhető stratégiák közül, és hatékonyabban támogathassák tanítványaik olvasási fejlődését.

1.1. Az olvasás fejlődése: a hangos olvasástól a néma olvasásig

Az olvasástanulás kezdeti szakaszában a gyerekek jellemzően hangosan olvasnak – ez nemcsak tanulási forma, hanem a gyakorlás része is. A csendes, belső olvasás, azaz a néma olvasás fokozatosan alakul ki, rendszerint harmadik-negyedik osztály környékén válik általánossá. Hasonló folyamat figyelhető meg az emberi történelemben is: az emberek hosszú ideig kizárólag hangosan olvastak, a néma olvasás elterjedése csak évszázadokkal később történt meg.

Balogh József szerint a könyvnyomtatás előtti időkben az olvasás egyet jelentett a hangos olvasással. Alberto Manguel történeti áttekintése alapján Nyugat-Európában csak a 10. századtól kezdett elfogadottá válni a néma olvasás, de széles körű elterjedésére egészen a 17–18. századig kellett várni. Felmerül a kérdés, vajon a néma olvasás valóban teljesen csendes-e. A kutatások szerint még ilyenkor is működik a belső hang – ez az úgynevezett

szubvokalizáció –, amikor a hangszalagok alig észrevehető mozgása kíséri az olvasást, és mintegy „belülről” halljuk a szöveget.

Az ókorban és a középkorban a hangos olvasás volt a társadalmilag elfogadott forma. E korok kultúrája erősen szóbeliségre épült: a kimondott szónak közösségteremtő és mágikus jelentőséget tulajdonítottak, ezért az írott szövegeket is rendszerint hangosan olvasták. A görög és római kultúrákban az írások kifejezetten hangos felolvasásra készültek – még a magányosan olvasók is hangosan olvastak maguknak.

A hangos olvasás közösségi élményként is fontos szerepet töltött be. Kolostorokban, nyilvános helyeken, később szalonokban és vendégfogadóknak is tartottak felolvasásokat, amelyek Manguel szerint különösen népszerűek voltak a középkorban és a 17–18. században. A 19. században még a kubai szivargyárakban is alkalmaztak hivatásos felolvasókat, akik a dolgozókat szórakoztatták és tanították egyben (Adamikné, 2001).

A hangos olvasás közösségi jellege ma sem tűnt el teljesen. Bár a könyvek és egyéb szövegek könnyen hozzáférhetők, a felolvasás élménye továbbra is fontos, különösen a gyermekek számára, akik szívesen hallgatnak meséket vagy történeteket. A néma olvasás előretörésének ugyanakkor komoly előnyei is vannak: gyorsabb olvasást, mélyebb elmélyülést és személyesebb kapcsolatot tesz lehetővé a szöveggel. Ugyanakkor ez az elmélyült, egyéni olvasási forma elősegíthette a nyugati világban jellemző individualista gondolkodásmód kialakulását is (Adamikné, 2001).

1.2. Az olvasástanítás módszerei

Az olvasástanítás fejlődésének és módszereinek története igen összetett, különösen, ha figyelembe vesszük a magyar oktatásban végbement változásokat. A különféle módszerek alkalmazása a tanárok és oktatási szakemberek számára mindig kihívást jelentett. Ahogyan Kármán Mór megjegyezte, a különböző módszerek kipróbálása olykor módszertelenséghez vezetett, mivel nem állt rendelkezésre egy átfogó, egységes elméleti keret, amely egyértelmű iránymutatást adott volna. Az 1868-as népoktatási törvény és az azt követő népiskolai tanterv bevezetése nagy előrelépést jelentett, mivel itt már egyértelműen meghatározták az alkalmazandó módszertani irányelveket. Az olvasástanítás egyik alapvető kérdése mindig az volt, hogyan lehet egyensúlyt találni az egész szöveg és annak kisebb részei, például a hangok, betűk vagy szótagok között. A különböző módszerek eltérő megközelítéseket alkalmaztak: míg a szintetikus módszer a kisebb elemekből építkezett, addig az analitikus

módszer az egészből kiindulva dolgozott. Az analitikus-szintetikus vagy kombinált módszer pedig megpróbálta összehangolni a két megközelítést, hogy az olvasás elsajátításának folyamata kiegyensúlyozott legyen. A magyar olvasástanítás történetében a 19. század végén és a 20. század elején kialakult módszerek tovább éltek. A hangoztató-elemző-összetevő módszer a legelterjedtebbé vált, mivel ez az egész és a részek megfelelő kombinációját biztosította. A szóképes módszerek (globális olvasástanítás) időről időre megjelentek, de nem váltak uralkodóvá. Az 1978-as tanterv nem tartalmazott már módszertani utasításokat, így a tanárok nagyobb szabadságot kaptak a módszerek kiválasztásában, azonban ez néha módszertani bizonytalansághoz vezetett (Adamikné, 2001).

Az olvasástanítási módszerek három fő típusba sorolhatók:

- Szintetikus módszer: Az egyik legősibb módszer, amely először a részeket, például a betűket vagy szótagokat tanítja meg, majd ezekből építi fel a teljes szavakat és mondatokat.
- Analitikus módszer: Az egész szavakból indul ki, és csak később bontja le azokat kisebb egységekre, például hangokra vagy betűkre.
- Analitikus-szintetikus módszer: Kombinálja az előző kettőt, az egészből indul ki, de azonnal hozzáfog az elemzéshez és a részek megtanításához is.

Az oktatási módszerek megfelelő kiválasztása és alkalmazása rendkívül fontos, mivel az olvasás elsajátításának kezdeti szakasza alapvető hatással van a későbbi tanulási folyamatokra (Adamikné, 2001).

Az olvasástanítás története a részleges és teljes módszerek közötti vitákról szól. Évszázadokig a fókusz a betűk és szótagok tanulmányozására helyeződött. A felvilágosodás korában új igény merült fel a szövegekre, mondatokra és szavakra vonatkozóan, az értelem és a széleskörű tudás keresése érdekében. A 19. század közepére kialakult egy egyensúly, amelyben a hangoztatás és a párhuzamos írástanítás is helyet kapott. Az egyensúly megteremtése azonban kihívást jelentett, amit a 20. század módszerei is tükröznek. A cél az volt, hogy megtaláljuk a jól működő, kiegyensúlyozott módszert. A 19. század eleje jelentős változást hozott az európai olvasástanításban, különösen a német oktatás területén. Magyarországon az 1869-es év volt a fordulópont, amikor Eötvös József vezette a közoktatást, és a későbbi változások évei, mint 1978 és 2000, szintén fontosak voltak a módszerek fejlődésében. A szintetikus módszer, amely a betűkre és szótagokra koncentrált, hosszú ideig volt érvényben. A régi hagyományok szerint az ábécét és a szótagokat

tanulmányozták, először az egyes betűk nevét, majd a szótagokat olvasták. Az ábécéskönyvek és szótagoszlopok az olvasástanítás alapvető eszközei voltak, amelyek az olvasás első lépéseit jelentették. Az ábécé- vagy silabizáló módszer előnye abban állt, hogy lehetőséget adott a részletek alapos elemzésére, ugyanakkor hátrányát az jelentette, hogy az olvasás során gyakran értelmetlen egységekre bontották a szöveget, ami monotonná tette a folyamatot. A szótagok olvasásának jelentőségét a mai pszicho lingvisztikai kutatások is megerősítik. A szótag a beszéd alapegysége, és a csecsemők nyelvi fejlődésében is fontos szerepet játszik. A szótagolás hasznosságát több nyelvi kutatás is alátámasztja, és a szótagok használata az olvasástanításban továbbra is releváns (Adamikné, 2001).

1.3. Az olvasás komplex folyamata és zavarai

A diszlexia kezelése világszerte gyakran a szótagolásra épül, mivel a diszlexiás gyermekek számára nehézséget okoz a betűk és szótagok sorrendi feldolgozása. A szótagolás segíti őket abban, hogy jobban felismerjék és kezeljék a betűcseréket, szótaghibákat, valamint a visszafelé olvasásból eredő problémákat. Meixner Ildikó "Játékház" című ábécéskönyve, amely egy diszlexia-prevenációs program része, szintén erre a megközelítésre épül. A szótagolás nemcsak a sorrendiség megértését támogatja, hanem segíti a nyelvi struktúrák átlátását is.

Különösen fontos ez a magyar nyelv agglutináló jellegéből fakadóan, amely hosszú, összetett szóalakokat használ. A szótagolás révén a tanulók könnyebben boldogulnak ezekkel a szerkezetekkel, és hatékonyabban sajátítják el az olvasás és helyesírás alapjait. Mivel a szótaghatárok gyakran egybeesnek a morfémahatárokkal, a szótagolás elősegíti a helyesírás tudatos elsajátítását is. A módszer a legegyszerűbb szerkezetektől – például mássalhangzó + magánhangzó típusú szótagoktól – halad a bonyolultabb kombinációk felé, összhangban a beszédpercepciók kutatásokkal, amelyek szerint ezek a szótagok a legkönnyebben felismerhetők a kezdő olvasók számára (Adamikné, 2001).

A beszédfejlődési zavarok gyakran hatással vannak az olvasási és írási készségekre is, hiszen ezek szoros kapcsolatban állnak a beszéddel. Ranschburg Pál szerint az olvasás és írás zavarai olyan pszichológiai tényezőkre vezethetők vissza, amelyek akadályozzák a tanulót abban, hogy az első iskolaév végére megfelelően elsajátítsa az olvasást, noha érzékszervei ép állapotban vannak. A modern szemléletmód ezeket a problémákat az iskolai teljesítményzavarok tágabb körében értelmezi.

Az olvasás komplex tevékenység, amely túlmutat a betűk egyszerű felismerésén. Az olvasó nemcsak hangokká alakítja a látott betűket, hanem a vizuális és fonológiai információkat is összehangolja. E folyamatban az agy különböző területei működnek összehangoltan, miközben az érzékszervi és motoros rendszerek is részt vesznek a dekódolásban. Az olvasás hatékonyságát több tényező is befolyásolja: a beszéd pontossága, a szövegértés, valamint a látott és hallott ingerek pontos feldolgozása. Ha ezek közül bármelyik zavart szenved, az olvasás akadályozottá válhat, és hibák – például betűcserék, kihagyások vagy tévesztések – jelenhetnek meg. Az olvasási nehézségek gyakran kéz a kézben járnak írásbeli problémákkal is, hiszen az olvasás és írás szorosan összekapcsolódik.

Az írás fejlődése a beszédből indul ki, és összetett kognitív folyamat. A fonematikus diszlexia egyik legjellemzőbb tünete, hogy a gyermek nehezen sajátítja el az olvasás alapjait, és még hosszú idő után is csak lassan, nehézkesen tud olvasni. A betűk felismerése és összeolvasása problémás lehet, ami nehezíti a szöveg értelmezését is. Tipikus hibák közé tartozik a betűk és szótagok megismétlése, felcserélése vagy kihagyása, valamint a hasonló hangzású betűk összekeverése. Mindez gyakran a fonológiai feldolgozás zavarára vezethető vissza, amely megnehezíti a hang-betű kapcsolatok kialakítását.

Optikai diszlexia esetén a betűk vizuális felismerése és azonosítása sérül. Előfordulhat, hogy a gyermek nem ismeri fel a betűket, vagy összetéveszti őket – különösen azokat, amelyek formailag hasonlítanak egymásra (például b-d vagy u-n). A vizuális észlelési zavarok hatására a szövegértés is nehezítetté válhat. Az írás során hasonló hibák jelennek meg: betűk felcserélése, elhagyása vagy helytelen sorrendbe állítása.

Összességében elmondható, hogy az olvasási és írási nehézségek mögött számos tényező állhat, többek között a fonológiai és vizuális feldolgozás zavara, valamint a beszéd és írás összerendezésének hiányosságai. A fejlesztés során elengedhetetlen az egyéni különbségek figyelembevétele, és olyan célzott módszerek alkalmazása, amelyek hatékonyan támogatják a tanulók olvasási és írási készségeinek fejlődését (Tarján, 2008).

1.4. A magyar olvasástanítás alakulása a 20. század harmadik negyedében

A magyar olvasástanítás az 1960-as évek végén jelentős kritikákkal szembesült, amelyek a néma olvasás és a szövegértés gyengeségeire, valamint a gyakorlóórák hatékonyságának hiányára hívták fel a figyelmet. A kritikák eredményeként nemcsak a gyakorlatok változtak, hanem a módszertan is átalakult. Az új tantervek és kísérletek a tanulási tempó gyorsítására,

az előkészítő szakasz lerövidítésére, valamint a szóképes olvasástanítás bevezetésére helyezték a hangsúlyt. A 1969-es fővárosi kísérlet célja az volt, hogy a tanulók munkájának eredményességét javítsák az órakereteken belül, ami a tempó növelésével és az előgyakorlatok idejének csökkentésével valósult meg. A szóképes olvasástanítás, amely az 1950-es évek után került be a gyógypedagógiai oktatásba, az 1970-es évek elején újabb kísérletekkel vált elterjedtté, amikor Ligeti Róbert és Kuti Gusztávné globális módszert alkalmazó tankönyvet fejlesztettek ki. Ezek a módszerek a szófelismerésre és a szövegértésre helyezték a hangsúlyt, a betűtanulást és az írás tanítását késleltették, valamint az olvasástanítást szövegekkel való gyakorlással kombinálták. A 1978-as tanterv változásai, amelyek az anyanyelvi órák számának csökkentésére és alternatív tankönyvek bevezetésére vonatkoztak, tovább formálták az olvasástanítási módszereket. Az új tantervek között szereplő programok, mint a Romankovics–Meixner-féle és a Ligeti–Kutiné-féle, mind a szóképes olvasást alkalmazták, hogy motiválják a gyerekeket és támogassák a gyengébb analízis-szintetizáló képességű tanulókat. A kritikusok szerint ezek a módszerek nem felelnek meg az írásrendszer hangjelölő rendszerének, és a szóképes olvasástanítás lélektani szempontból is problémás lehet, mivel nem biztosít elegendő támogatást a nyelvi tudatosság fejlődéséhez és a fonikus készségek elsajátításához. Az olvasási problémák rejtve maradhatnak a néma olvasás miatt, és a nyelvi tudatosság fejlesztésének hiánya hosszú távú problémákhoz vezethet a helyesírás és a nyelvtan terén is (Adamikné, 2001).

1.5. Nyelvi tudatosság integrálása az olvasás-írás oktatásában

A hatéves gyermekek már jelentős tapasztalatokkal rendelkeznek a nyelv működéséről, és játékosan kihasználják ezt a tudást, például szójátékokban vagy rímek alkotásában. Ez a nyelvi tudatosság lehetővé teszi számukra, hogy bizonyos nyelvi szerkezeteket felismerjenek és módosítsanak, különösen a szótagokkal végzett műveletekben, például szótagok elhagyásában vagy ritmusérzékük alkalmazásában. Ugyanakkor a beszédhangok teljes körű észlelésére még nem képesek; az olvasás tanulása segíti őket abban, hogy a szavakat alkotó hangokat pontosabban azonosítsák. A szó elején és végén álló hangokat már viszonylag jól felismerik, ami kulcsfontosságú az olvasás elsajátításában.

Ezen túlmenően a vizuális feldolgozásuk is folyamatosan fejlődik. Bár képesek tárgyakat és formákat azonosítani, agyuk automatikusan a nézetfüggetlen tárgyfelismerésre támaszkodik. Ez azt jelenti, hogy egy tárgyat, például egy csizmát, bármilyen irányból

felismernek, azonban a betűk és számok irányfüggő jellege kezdetben kihívást jelent számukra. Ez magyarázza, miért jellemző az óvodás és kisiskolás korú gyermekekre a betűk és számok tükörképes írása vagy tévesztése.

Az iskolába lépő gyermekek agya még rugalmasan fejlődik, de egyes észlelési és nyelvi folyamatok még nem teljesen kiforrottak. A hallási és vizuális ingerek feldolgozása folyamatosan fejlődik, akárcsak a szavak belső szerkezetének megértése. Az olvasástanítás során figyelembe kell venni, hogy a kisgyermekek még nem rendelkeznek teljes körű hozzáféréssel a nyelvi és vizuális elemek összetett rendszeréhez, így a tanítási folyamatnak alkalmazkodnia kell ezekhez a fejlődési sajátosságokhoz (Csépe, 2017).

Az olvasás-írás tanítása során fontos, hogy a nyelvi tudatosságra építsünk, kihasználva a gyerekek meglévő nyelvi ismereteit. Ez nemcsak az olvasás-írás oktatására vonatkozik, hanem a nyelvtan tanításának folytatására is, hiszen a nyelvtan az olvasás-írás tanulmányainak egy fontos része. Az ilyen alapú módszereknek figyelembe kell venniük a kiegyensúlyozottságot és az integrációt.

Az olvasástanítás előkészítő szakasza fontos szerepet játszik a gyermekek olvasási és írási készségeinek fejlesztésében. Az előkészítés célja, hogy megalapozza azokat a részkészségeket, amelyek később elengedhetetlenek az olvasás és írás során. A történeti áttekintés alapján az előkészítő szakasz jelentős pedagógiai újítást képviselt az 1930-as években, amikor Drozdy-féle óravázlatok segítették a tanítók munkáját. Az 1950-es évektől kezdve azonban az előkészítő időszakot fokozatosan csökkentették, végül 1978-tól kezdve eltörölték, és a globális előprogram vette át a szerepét. Az előkészítő szakasz során a részkészségek folyamatos fejlesztése és gyakorlása a középpontban áll. Ezek a készségek hierarchikus rendszert alkotnak, és az olvasástanítás során bármilyen probléma esetén vissza kell térni egy korábbi szinthez a probléma megoldásához. Az előkészítés különösen fontos a már olvasni tudó gyermekek számára is, mivel hozzájárul a későbbi olvasási nehézségek megelőzéséhez. A részkészségek két fő csoportba sorolhatók: általános és speciális részkészségek. Az általános részkészségek, mint a logikus gondolkodás, figyelem, emlékezet, ritmusérzék és képzelet, minden tantárgy alapját képezik. A speciális részkészségek pedig közvetlenül az olvasás-írás tanítását készítik elő, például a nyelvi tudatosság, szótagolási készség, betűelemek ismerete és metakognitív készségek fejlesztése. Az előkészítés során a logikai gondolkodás, a figyelem, az emlékezet, a tempó és a ritmusérzék fejlesztése kulcsfontosságú. A logikai gondolkodás fejlesztéséhez a rész-egész viszonyok megértése és

az analízis-szintézis műveletek gyakorlása szükséges. A figyelem fejlesztéséhez olyan feladatokat alkalmazunk, mint a sorozatok követése és minták folytatása, amelyek hozzájárulnak a ritmusérzék és a tempó fejlődéséhez is. Az emlékezet fejlesztésére különböző emlékezetfejlesztő gyakorlatokat alkalmazunk, míg a tempó és ritmusérzék fejlesztéséhez versek és mondókák kórusban történő mondása, valamint ritmikus mozgások és tapssal kísért feladatok nyújtanak segítséget. Az érzelmi és képzeleti területek fejlesztése is fontos, mivel a beszélgetések, mesélés, felolvasások és mimetikus játékok motiváló hatással vannak a gyermekekre, különösen a kezdeti szakaszban. Ezek az előkészítő gyakorlatok segítenek a gyermekeknek abban, hogy megalapozzák az olvasás és írás későbbi tanulási folyamatait, és biztosítják, hogy a gyermekek zökkenőmentesen és sikeresen végezhessek el az olvasás és írás elsajátításához szükséges lépéseket (Adamikné, 2001).

Az olvasás szoros kapcsolatban áll a nyelvi rendszerkülönböző szintjeivel, amelyek hierarchikusan épülnek egymásra. A gyakorlott olvasók számára az írott szavak vizuális felismerése döntő fontosságú, hiszen a helyesírási mintázatok alapján gyorsan azonosítani tudják az egyes szavakat. A pszichológia különböző modellekkel magyarázza, hogyan történik a szóalakokhoz kötött jelentésselérés, és miként segítik ezt a hatékony felismerési mechanizmusok. Egyik ismert jelenség a szófelsőbbbségi hatás, amely szerint a szavak felismerése gyorsabb és megbízhatóbb, mint az egyedi betűk vagy nem értelmes betűsorok feldolgozása.

Az olvasáskutatás foglalkozik azzal is, hogy az emberek miként olvassák az ismeretlen vagy értelmetlen szavakat, amelyek ugyan a nyelv hangtani szabályai szerint lehetségesek (például „bedér”), de nincs valódi jelentésük. Az olyan betűsorokat, amelyek nem felelnek meg a nyelvi szabályoknak, de más nyelvekben előfordulhatnak (például „brzvlak”), a nyelvészek logatomáknak nevezik, míg a pszichológiai kutatások az angol „nonword” kifejezést használják.

Az olvasás azonban nem merül ki a szavak azonosításában, hiszen a szöveg megértése a mondatok szerkezeti és jelentésbeli feldolgozását is igényli. Az olvasóknak nem csupán a szavak jelentését kell felismerniük, hanem meg kell érteniük azok nyelvtani funkcióját, valamint a teljes mondat jelentését is. Mivel az írott szövegben hiányoznak a beszélt nyelvvel jellemző akusztikai jelzések, a megértéshez a szintaktikai és morfológiai összefüggéseket is figyelembe kell venni. Az olvasási folyamat tehát több szinten zajlik: a szavak jelentésének

értelmezésén túl a nyelvtani viszonyokat és a mondat szerkezeti sajátosságokat is fel kell dolgozni a teljes megértés érdekében (Csépe, 2006:39-40).

1.6. A részkészségek speciális fejlesztés

„Fenyő D. György (2006), szerint: Az olvasási készség kialakításában nyilvánvalóan a család a legnagyobb szerep, de az olvasásra nevelésben az óvodának és a pedagógustársadalomnak, egyáltalán: az egész szocializációs folyamatban résztvevőknek tagadhatatlan a felelőssége”.

A nyelvi tudatosság alapvető fontosságú az olvasás elsajátításának kezdetén, hiszen a gyerekeknek ismerniük kell a nyelv szerkezetét: a mondatokat, szavakat, szótagokat, hangokat és azok sorrendjét. A nyelvi tudatosság fejlődése fokozatos, először a szótagolás készsége alakul ki, majd a mondatok és szavak felismerése következik, végül a fonéमतudat is megjelenik. A szótagolás készsége már hároméves korban elkezd fejlődni, és ezt az óvodában és az iskolában is fejleszteni kell. Számos gyakorlat, mint például mondókák, versek és játékos feladatok segítik ennek erősítését. A mondatok és szavak felismerése szintén fontos az olvasás előkészítése során. A vizuális segédeszközök, például képek használata és a kérdés-felelet módszer hatékonyan támogatja a szavak és mondatok értelmezését. A fonéमतudat fejlesztése alapvető az olvasástanulás során. Ehhez többféle gyakorlat alkalmazható, mint a hangok utánzása, az időtartam-gyakorlatok és a szóbontó-szóépítő feladatok. Ezek segítenek a gyerekeknek felismerni a hangok sorrendjét és azok kapcsolatát a szavakban, valamint megalapozzák az olvasás és írás sikeres elsajátítását. Összességében a nyelvi tudatosság fejlesztése kulcsszerepet játszik az olvasás tanításában, mivel elősegíti a gyerekek metakognitív készségeinek kialakulását, valamint a szavak és mondatok helyes felismerését és használatát (Adamikné, 2001).

Az olvasástanítás egy komplex folyamat, amely több szakaszban történik. Az olvasás tanítása során az első lépés a feladat megértése, majd a szükséges készségek kiépítése, végül pedig ezek automatizálása. Ez a fokozatos fejlődés segíti a tanulókat abban, hogy az olvasás egyre természetesebb és gördülékenyebb legyen. Az első szakaszban fontos, hogy a tanulók megértsék az olvasás alapvető célját, a szöveg jelentésének felismerését. A gyakorlott olvasók azonnal felismerik a szavak jelentését, míg a kezdők először dekódolással jutnak el a megértéshez. A sikeres olvasástanítás feltételezi, hogy a tanulók megfelelően fel vannak

készítve erre a dekódolási folyamatra. Az érzelmi tényezők, mint a motiváció is meghatározó szerepet játszanak az olvasás elsajátításában. A motiváció erősíthető például a tanítók pozitív példájával, a szép és érdekes szövegekkel, valamint a könyves környezettel. Az olvasástanítás két modell alapján történhet: a közvetett modell a kezdő olvasókra jellemző, akik a dekódolás után értik meg a szavakat, míg a közvetlen modell szerint a gyakorlott olvasók már azonnal felismerik a szavak jelentését. A tanulók a fejlődés során áttérnek a közvetett modellről a közvetlenre, amely az olvasási készségek automatizálásával valósul meg. A globális olvasásmódszertan kritikus pontja, hogy túl korán követeli meg a közvetlen modellt, ami a kezdők számára megterhelő lehet, mivel nem ad elegendő eszközt a dekódolási hibák kezelésére.

Az olvasás és a szövegértés folyamata egymásra épül, és különböző részkészségekből áll. Ez a fejezet az olvasás nyelvészeti oldalát, különösen annak grammatikai és pragmatikai vonatkozásait vizsgálja. Kiemelendő, hogy bár az olvasás különböző szempontok alapján értelmezhető, a nyelvészeti megközelítés alapvető fontosságú. Az itt bemutatott rendszer többféle olvasási módot (szó szerinti, értelmező, kritikai, alkotó) tartalmaz, amelyeket széles körben alkalmaznak. A szövegértés oktatása már hosszú ideje fontos szerepet játszik az iskolákban, és a pedagógiai módszerek folyamatosan fejlődtek, hogy a diákokat jobban bevonják a szövegek elemzésébe (Adamikné, 2001).

II. Az olvasásmegértés oktatása

Az alábbi fejezet az értő olvasás fejlesztésének kérdéseivel foglalkozik, különös tekintettel a szövegértés oktatásának módszertani, pszichológiai és nyelvi aspektusaira. A fejezet bemutatja, milyen stratégiákkal és oktatási eszközökkel segíthető elő a mélyebb szövegértés, és milyen tényezők befolyásolják a tanulók olvasási teljesítményét. A feldolgozott témák között szerepelnek a szókincsfejlesztés, a háttértudás aktiválása, az analógiák és előorganizátorok szerepe, valamint a meseolvasás és a többnyelvű környezet hatása az olvasási szokásokra.

A fejezet szakirodalmi hátterét többek között Czachesz Erzsébet, Szilágyi Judit, Esterl József, Fenyő D. György, Jáki Lászlóné, Kádár Annamária, Koltay Tibor, Lanstyák István, valamint Boncsér Orsolya és Szaszko-Jezsik Tamás munkái képezik. Emellett a PIRLS és PISA nemzetközi mérések eredményei is elemzésre kerülnek, amelyek rávilágítanak a hazai oktatás erősségeire és kihívásaira az olvasási kompetencia terén.

A fejezet célja, hogy ráirányítsa a figyelmet az olvasásmegértés komplexitására, valamint azokra a pedagógiai és társadalmi tényezőkre, amelyek segíthetik vagy hátráltathatják az olvasóvá nevelést. A hangsúly azon van, hogyan fejleszthető hatékonyan a szövegértés már az iskoláskor előtt, az alsó tagozaton, és hogyan alkalmazható az IKT, valamint hogyan befolyásolja mindezt a többnyelvű oktatási környezet.

2.1. Az értő olvasás fejlesztésének módszerei és stratégiái

Az olvasás tanításának egyik kulcsfontosságú lépése a dekódolás elsajátítása, amely sokak szerint a legösszetettebb feladat. Azonban a szavak felismerése és az emlékezetből való előhívása csupán az olvasás alapfeltétele; az értő olvasás túlmutat ezen. Az olvasás folyamata egy összetett gondolkodási művelet, amely magában foglalja az előzetes ismeretek aktiválását, az összefüggések felismerését és az értelmezést. Ennek eredményeképpen az olvasásmegértés kulcsfontosságú szerepet játszik a tanulás folyamatában, hiszen lehetővé teszi a szövegből való hatékony információkinyerést és annak beépítését a meglévő tudásba. A hatékony olvasás megértési készségek kialakítása érdekében a tanítási folyamatnak túl kell mutatnia a dekódolás tanításán, és célzott stratégiákat kell alkalmaznia a szövegértés támogatására. A kutatások azt mutatják, hogy a szövegolvasás előkészítésének egyik

legfontosabb feladata a tanulók motiválása és az olvasás céljának előzetes meghatározása. Az előzetesen megfogalmazott tanulási célok növelhetik a szövegértési teljesítményt, mivel segítenek a tanulóknak koncentrálni a lényeges információkra. Az egyik leghatékonyabb eszköz az olvasásmegértés támogatásában a szókincsfejlesztés. A tanulmányok szerint a gazdag szókincs és az értő olvasás között szoros kapcsolat áll fenn, mivel az ismeretlen kifejezések akadályozhatják a szöveg megfelelő értelmezését. A kulcsszavak előzetes tanítása elősegítheti az új fogalmak megértését, különösen, ha a szavakat a megfelelő kontextusban mutatjuk be (Czachesz, 1998:10-12).

A kutatások azt is alátámasztják, hogy a túl sok új szó egyszerre történő tanítása nem hatékony, ezért a fokozatos és célzott szókincsfejlesztés a legeredményesebb megoldás. A háttértudás aktiválása szintén lényeges eleme az értő olvasásnak. Azok a tanulók, akik előzetes ismeretekkel rendelkeznek egy adott témáról, könnyebben képesek feldolgozni és értelmezni az új információkat. Ennek érdekében az előkészítés során hasznos lehet olyan kiegészítő összefoglalók biztosítása, amelyek kiemelik a szöveg főbb gondolatait. Kísérletek bizonyították, hogy az ilyen összegző információk előzetes bemutatása növeli a szövegértési teljesítményt, különösen az alsóbb évfolyamos diákok esetében. Az analógiák alkalmazása szintén hasznos eszköz lehet az olvasásmegértés fejlesztésében. Az analógiák lehetővé teszik az új fogalmak kapcsolását a már ismert tartalmakhoz, ezáltal megkönnyítik az információ feldolgozását. Azonban az analógiák alkalmazásának hatékonysága nagymértékben függ attól, hogy a tanulók mennyire ismerik az összehasonlítás alapjául szolgáló fogalmakat. Az előzetes definíciók és az egynyelvű szótárak használata szintén segítheti a szövegértés folyamatát. A definíciók megértése azonban sok diák számára kihívást jelenthet, különösen akkor, ha a meghatározások több jelentésváltozatot is tartalmaznak. A tanulók számára érdemes olyan feladatokat adni, amelyek során a meghatározásokat kontextusba helyezhetik, például saját mondatokba építhetik be az új kifejezéseket. A kutatások szerint az elő organizátorok – vagyis olyan bevezető információk, amelyek elősegítik az új tudás beilleszkedését a már meglévő ismeretek közé – szintén jelentős hatással lehetnek a szövegértésre. Az előorganizátorok segítenek a tanulóknak felismerni a szöveg szerkezeti elemeit és a kulcsfontosságú fogalmakat, ezáltal javítják az értelmezési képességeiket. Azonban az elő organizátorok hatékonysága a tanulók előzetes tudásától is függ: bizonyos kutatások szerint leginkább a gyengébben teljesítő diákok esetében eredményesek. Összességként elmondható, hogy az olvasásmegértés tanítása komplex folyamat, amely nem csupán a dekódolás megtanítását,

hanem az értő olvasás fejlesztését is magában foglalja. A hatékony tanítási módszerek közé tartozik a szókincs bővítése, a háttértudás aktiválása, az előzetes célkitűzések meghatározása, valamint az olyan eszközök alkalmazása, mint az analógiák, definíciók és előorganizátorok. Ezek a stratégiák mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanulók képessé váljanak az olvasott szövegek mélyebb megértésére és az azokból való hatékony tanulásra (Czachesz, 1998:10-12).

2.2. Az olvasás játékos hatása a gyermek fejlődésére

Az olvasás rendkívül fontos szerepet játszik a gyermekek fejlődésében, különösen, ha életkoruknak megfelelő történetekkel találkoznak rendszeresen. Az olvasás nem csupán a nyelvi készségek fejlesztésében segít, hanem számos más területen is pozitív hatást gyakorol. A mindennapi mesehallgatás jelentőségét ma már széles körben elismerik, hiszen nemcsak a szókincs gazdagodásához járul hozzá, hanem meghitt közös élményt is teremt a mesét olvasó és a gyermeket hallgató között. Nézzük meg részletesebben, hogy a meseolvasás milyen fejlődési területeket támogat.

- A szókincs gazdagítása

Az olvasás egyik legfontosabb előnye, hogy fejleszti a nyelvi készségeket és bővíti a gyermek szókincsét. Egy kutatás szerint azok a gyerekek, akik számára napi szinten felolvasnak, ötéves korukra jelentősen több szóval találkoznak, mint azok, akik ritkábban hallanak mesét. A szélesebb szókincs nemcsak a kifejezőkészséget javítja, hanem megkönnyíti az olvasás elsajátítását is, hiszen a gyermek könnyebben felismeri azokat a szavakat, amelyekkel már találkozott korábban. A mesék továbbá olyan kifejezésekkel is megismertetik a kicsiket, amelyek a hétköznapi kommunikációban kevésbé fordulnak elő.

- Az agyi fejlődés támogatása

Egy tudományos vizsgálat kimutatta, hogy amikor egy gyermek hallgatja a mesét, az agyában fokozott aktivitás figyelhető meg, különösen azokban a területeken, amelyek a képzelőerőért felelősek. Azok a gyermekek, akik rendszeresen hallgatnak történeteket, könnyebben elképzelik a hallottakat, ami elősegíti a kreatív gondolkodás és a képzelőerő

fejlődését. Ezzel szemben a képernyőn keresztül befogadott mesék esetén a belső képalkotás háttérbe szorul, mivel a vizuális információk készen kapott formában érkeznek (Szilágyi, 2007).

- A képzelet és fantázia fejlődése

Amikor a gyermekmesét hallgat, saját belső világában képeket alkot a történet alapján. Ez a képzeleti folyamat lehetővé teszi számára, hogy saját értelmezésében jelenítse meg az eseményeket, és a történet szereplőivel azonosuljon. A belső képalkotás azért is lényeges, mert segít a gyermeknek a félelmek és érzelmek feldolgozásában, hiszen saját tempójában és módján építi fel a történet vizuális világát.

- Ézelmi feldolgozás és stressz csökkentés

A mesehallgatás segíthet a gyermekeknek a mindennapi élmények feldolgozásában és az érzelmi egyensúly megőrzésében. A pszichológia ezt a folyamatot elaborációnak nevezi, amelynek során a gyermek belső képek segítségével dolgozza fel az őt érő ingereket, feszültségeket és élményeket. A mesék tehát nemcsak szórakoztatásra szolgálnak, hanem hozzájárulnak a gyermek lelki fejlődéséhez is.

- Szociális és erkölcsi nevelés

A mesék erkölcsi tanulságokat is közvetítenek, amelyek segítenek a gyermekeknek eligazodni a világban. A történetek gyakran tartalmaznak konfliktusokat, kihívásokat és megoldandó feladatokat, amelyek révén a gyermek megtapasztalja, hogy minden problémára létezik megoldás. A mesékben megjelenő karakterek példát mutatnak bátorságról, nagylelkűségről vagy éppen irigységről, ezáltal formálva a gyermek erkölcsi érzékét.

- A meseolvasás szerepe a családi kapcsolatokban

A mesehallgatás nemcsak a gyermekek számára fontos, hanem a szülőkkel való kapcsolat elmélyítésében is szerepet játszik. A közös meseolvasás nyugodt, bensőséges időtöltést biztosít, amely erősíti a gyermek és a szülő közötti érzelmi kötődést. Ezért érdemes napi

rendszerességgel időt szakítani a mesékre, hiszen ez nemcsak a gyermek fejlődésére, hanem a családi kapcsolatokra is kedvező hatással van (Szilágyi, 2007).

2.3. A mesék szerepe a gyermekek fejlődésében és olvasási szokásaik kialakulásában

A mesék nem csupán szórakoztató történetek, hanem olyan belső támaszt nyújtanak, amely segíti a gyermekeket a világ megértésében és a saját identitásuk kialakításában. A klasszikus mesék egyszerű, mégis mély értelemmel bíró történetek, amelyek egyértelmű erkölcsi iránytűt adnak a gyermekek kezébe. Segítenek abban, hogy megértsék a jót és a rosszat, és hogy a kihívások leküzdésével elérhető a boldog befejezés.

A modern világban azonban a mesék kereskedelmi termékké váltak, és sok esetben elveszítik eredeti értékeiket. A piaci igényekhez igazított, leegyszerűsített vagy eltorzított változatok már nem képesek ugyanazt a hatást gyakorolni, mint az eredeti történetek. A feldolgozások gyakran kiüresítik a mesék tartalmát, és olyan módon alakítják át azokat, hogy elveszítsék eredeti szimbolikájukat és tanulságaikat. Ezáltal a gyermekek olyan világképpel találkoznak, amely nem segíti őket a valós életben való eligazodásban.

A hagyományos mesemondás azonban még mindig kulcsszerepet játszhat a gyermeknevelésben. Az élő szóval elmesélt történetek mélyebb érzelmi hatást keltenek, és lehetőséget adnak a gyerekeknek arra, hogy saját fantáziájuk segítségével formálják meg a történetek jelentését. A személyes mesélés biztonságérzetet ad, közös élményt teremt, és megerősíti a gyermekek érzelmi kötődését a mesélőhöz (Esterl, 2007).

A mesék nemcsak a gyermekek számára fontosak, hanem a felnőttek számára is. A múltban a meséket nem csupán a gyermekek számára tartották fenn, hanem a felnőttek közösségi élményének is részét képezték. A régi időkben az emberek szóban adták tovább a történeteket, és azok nemzedékről nemzedékre öröklődtek. A modern világban ugyan az írásbeliség elterjedésével a mesék könnyebben hozzáférhetővé váltak, de az élő mesemondás varázsa még mindig egyedülálló élményt nyújt. A klasszikus mesék eredete évezredekre nyúlik vissza. A legkorábbi ismert történetek, mint a Gilgames-eposz vagy az egyiptomi mítoszok, már magukban hordozták azokat az elemeket, amelyek később a népmesékben is megjelentek. Ezek a történetek mindig az emberi lét alapvető kérdéseire reflektáltak: a jóról és a rosszról, a bátorságról és a félelemről, a kihívások legyőzéséről és a boldogság

kereséséről. Az idők során a népmesék fokozatosan az irodalom részévé váltak, de a szóbeli hagyomány ma is fontos szerepet játszik azok életben tartásában.

A gyermekek számára a mesék meghallgatása alapvető élmény, amely nemcsak érzelmi biztonságot nyújt, hanem fejleszti nyelvi készségeiket, képzelőerejüket és erkölcsi érzéküket is. A felnőttek felelőssége, hogy megőrizték a mesék hitelességét és átadják azokat a következő generációknak, hogy a gyermekek valódi értéket kapjanak a történeteken keresztül (Esterl, 2007).

A mesék kiemelkedő szerepet játszanak az anyanyelvi nevelésben, különösen az olvasás és szövegértés fejlesztésében. A mesemondás és mesehallgatás már az iskoláskor előtt meghatározó tapasztalat a gyermekek számára, amely az oktatás során átalakul olvasott szövegek feldolgozásává. A mesék segítik a kulturált nyelvi magatartás kialakítását, fejlesztik a beszédtechnikát, a szókincset és a kommunikációs készségeket. Az olvasástanításban a mesék motivációs eszközként jelennek meg, támogatják a szövegértés fejlődését, valamint alapot nyújtanak a későbbi szóbeli és írásbeli szövegalkotáshoz. A mesehallgatás során a pedagógus feladata, hogy megfelelő olvasási mintát nyújtson, érzékenyítse a tanulókat a nyelvi sajátosságokra és elősegítse a történetek értelmezését. Az olvasásórákon a mesék feldolgozása során a gyerekek logikus gondolkodását és elemzőképességét is fejlesztik, miközben érzelmileg is kötődnek az irodalmi műfajhoz (Gasparicsné, 2007).

A sikeres élethez nemcsak az értelmi képességek járulnak hozzá, hanem az érzelmi intelligencia is, amely magában foglalja az érzelmek felismerését, a kapcsolatok építését és a konfliktuskezelést. A mese az egyik leghatékonyabb eszköz az érzelmi intelligencia fejlesztésében, hiszen biztonságos, meghitt környezetet teremt, amely segíti a gyermekeket érzéseik feldolgozásában. A mesehallgatás során a gyermek saját belső világát is alakítja, amely hozzájárul a lelki fejlődéséhez. Dr. Kádár Annamária kutatásai alapján a mesék támogatják a gyermekek érzelmi stabilitását, és segítenek a mindennapi nehézségek feldolgozásában (Kádár, 2013).

A család és a családi környezet kiemelkedő szerepet játszik a gyermekek olvasási szokásainak alakításában, amely az olvasás iránti vonzalom vagy ellenszenv kialakulásához vezethet. A család támogathatja, semleges vagy akár ellenséges is lehet az olvasás iránt, de az is gyakori, hogy a család megosztott véleményekkel rendelkezik. A szülők olvasottsága, műveltsége és anyagi helyzete fontos szerepet játszik, de nem kizárólagos tényező. A családon kívüli rokonok és barátok is hatással lehetnek a gyermekek olvasásra való

hajlandóságára. Több híres személy visszaemlékezése alapján kiderül, hogy a család minden generációja támogathatja a gyermeket az olvasásban, mint például a könyvek ajándékozása, közösen történő olvasás vagy a könyvekhez való hozzáférés biztosítása. A családi olvasási kultúra kialakítása tehát pozitívan befolyásolhatja a gyermekek olvasási szokásait és tanulási eredményeit, függetlenül a család anyagi helyzetétől (Jáki, 2013).

A kisgyermek olvasóvá nevelése világszerte kiemelt figyelmet kap, hiszen az olvasás megszerettetése már születéstől kezdve meghatározza a későbbi olvasási készségeket. Kutatások szerint azok a gyerekek, akikkel rendszeresen olvasnak, mondókáznak vagy énekelnek, könnyebben sajátítják el az értő olvasást. Magyarországon is indultak kezdeményezések az olvasáskultúra fejlesztésére, például a József Attila Megyei Könyvtár által szervezett projekt, amely könyveket és tájékoztató anyagokat juttat el a családokhoz. A program célja, hogy a szülőket és a szakembereket bevonva támogassa a mesélés és a közös olvasás fontosságát (Sámuelné, 2011).

2.4. Az iskoláskor előtti szókincs és olvasás összefüggése

A *Kiből lesz az olvasó?* című könyvben (Fenyő, 2006) különböző szakemberek, mint például tanárok, pszichológusok, könyvtárosok és írók osztják meg saját tapasztalataikat az olvasásról és az olvasástanításról. A könyvtáros például úgy véli, hogy egy gyerek megfelelő könyvvel való ellátása előtt fontos, hogy személyesen megismerje őt, hogy képet alkothasson a gyermek érzelmi fejlődéséről és családi körülményeiről. Így tud olyan olvasnivalót ajánlani, amely közel áll a gyerek személyiségéhez, és amely segítheti őt saját problémái megoldásában, miközben fenntartja az érdeklődését és elmélyíti az élményt.

A pszichológusok az olvasásra nevelés első lépcsőjének tartják a mesélést, amely bővíti a gyerekek szókincsét és fogalmi rendszerét. Az olvasás megértéséhez elengedhetetlen, hogy a gyermek gazdag szókincs birtokában legyen, mivel így könnyebben követheti a történetet, még ha nem is ismer minden szót. A mesék emellett segítenek a koncentrációs készségek fejlesztésében és a hallottakra való odafigyelésben, ami alapvető a szövegértéshez. Az ilyen típusú történetek segítenek a gyerekeknek abban is, hogy elmélyüljenek a szövegekkel való kapcsolódásban, mivel a mesehallgatás közben a gyermeki fantázia aktívan működik, és a történetek élménnyé válnak.

A szöveg megértése és a szövegalkotás képessége szoros kapcsolatban áll a gyerekek olvasási szokásaival. A rendszeres olvasás nemcsak a szókincset, hanem az önbizalmat is növeli, hiszen a gyerekek egyre inkább képesek lesznek saját történeteket alkotni. Az olvasási preferenciák változnak a gyermek életkorának előrehaladtával: a legkisebbek először egyszerű, rövid mondatokat olvasnak, később pedig olyan meséket, amelyek a mindennapi életükhöz kapcsolódnak. Ahogy a gyermekek fejlődnek, úgy a történetek is egyre bonyolultabbak lesznek, előbb az állatmesék, majd a tündérmesék következhetnek. Az olvasás iránti érdeklődés akkor a legnagyobb, ha a történetek személyes élményekhez kapcsolódnak, amelyeket a gyerekek könnyen átéreznek.

A Waldorf pedagógiában is fontos szerepet kap a verstanulás, amely már kisgyermekkorban elkezdődhet a ritmus, a dallam és a játékos mondókák segítségével. Ezek a lépések hosszú távon hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyerekek később szívesen vegyenek kézbe könyveket.

Végül a pszichológus arra a kérdésre is választ keres, hogy a mai gyerekek képesek-e valóban értő módon olvasni. Ha az olvasás nem válik természetes, automatikus készséggé, akkor a gyerekek nem fognak érdeklődni a könyvek iránt, és lemaradnak az olvasás által nyújtott érzelmi és tapasztalati gazdagságról (Kovácsné, 2018).

A szókincs és az olvasás közötti kapcsolat különösen fontos az iskoláskor előtti években, amikor a gyermekek először találkoznak az írott szövegekkel. A szülők által végzett felolvasás és az iskolai tanulás során a gyermekek képesek lesznek saját tapasztalataik alapján következtetni az ismeretlen szavak jelentésére, így elősegítve az önálló olvasás és tanulás képességét. Az olvasásmegértéshez szükséges a technikai alapkészségek, mint a dekódolás, és a szójelentések megértése, amit az olvasás és a szókincs folyamatos bővítése segít.

A szókincs növekedése már az iskoláskor előtt elkezdődik, és folytatódik a tanulás során. A gyermekek napi szinten új szavakat sajátítanak el a szóbeli kommunikációban, és ezek az új szavak a későbbi olvasás során is segítenek az új jelentések megértésében. Kutatások szerint a gyermekek egyre inkább a szövegek kontextusából tanulnak új szavakat, ami javítja az olvasási készségeiket. Az iskolai tanulásban az új szavak tanulásának hatékonysága a szöveg nehézségétől, az olvasó képességeitől és előzetes tudásától is függ. Az olvasás sikeressége és az önálló tanulásra való képesség nagyban összefonódik a gyermek szókincsével, amely folyamatosan bővül a tanítás és az olvasás révén. A megfelelő szavak kiválasztása és azok

szöveggörnyezetben történő megértése alapvető fontosságú az olvasási készségek fejlődésében (Czachesz, 2014).

2.5. IKT az alsó tagozaton – multimédiás tananyagok hatása

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) használata az alsó tagozatos olvasásórák során számos előnnyel jár. Az IKT eszközök segíthetnek abban, hogy az olvasási környezet gazdagabbá váljon: videókat, hanganyagokat és animációkat integrálhatunk az órákba, amelyek jelentős hatással vannak a tanulók érzelmi világára. Ez a multimédiás tartalom növeli a diákok tanulás iránti érdeklődését és motivációját, miközben fokozza a tanulási aktivitásukat. Mivel a fiatalabb diákok már képesek kezelni az IKT eszközöket, a számítógépek és más digitális eszközök alkalmazása nem jelent számukra pszichológiai akadályokat, így könnyebben veszik azokat.

Az IKT használata különösen hasznos az olvasási készségek fejlesztésében, mivel lehetőséget ad arra, hogy az oktatás során a tanulók aktívan részt vegyenek a tanulási folyamatban. A számítógépes programok, mint például az interaktív olvasóanyagok, segítik a diákokat a szövegek jobb megértésében és az olvasás élményének gazdagításában. Ezen eszközök használata nemcsak a tanulás hatékonyságát növeli, hanem új utakat nyit a tanulók számára, hogy saját tempójukban és érdeklődésük szerint fejlesszék olvasási képességeiket.

A tanárok számára az IKT lehetőséget ad arra, hogy egyéni tanulási igényeket is figyelembe vegyenek, a digitális eszközök segítségével személyre szabott feladatokat kínálva a diákoknak. Az ilyen típusú technológiai integráció elősegíti a tanulók kreativitásának és problémamegoldó képességeinek fejlődését, miközben fenntartja az olvasási érdeklődésüket. Az IKT alkalmazása tehát nemcsak a tanulási élményt gazdagítja, hanem hozzájárul az olvasási készségek fejlesztéséhez, különösen a többnyelvű és változatos nyelvi háttérrel rendelkező diákok esetében (Rusynko, 2023).

2.6. Nemzetközi felmérések: PIRLS és PISA eredmények

Az olvasási képesség értelmezése az elmúlt évtizedekben jelentős változásokon ment keresztül. A modern megközelítések középpontjában a szövegértés fejlesztése áll, amely a mindennapi életben való eligazodást segíti, és az olvasott szövegek megértésére,

feldolgozására, valamint reflektálására összpontosít. A különböző nemzetközi és hazai felmérések (például PISA, PIRLS) is azt mutatják, hogy az olvasási képesség a mindennapi problémák megoldásában játszik kulcsszerepet. Az olvasás fejlődéséhez szükségesek a rutinok és készségek megfelelő szintű kialakítása, de ezek önmagukban nem elegendők. Az olvasási képesség különböző szöveg- és feladattípusok révén is mérhető, és a legújabb kutatások szerint a magyar diákok szövegértési készségei nem minden esetben megfelelőek (Józsa, 2006:281-282).

A PIRLS és PISA kutatások a nemzetközi tanulói teljesítmény mérésére szolgáló fontos vizsgálatok. A PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) vizsgálat ötévenként értékeli a negyedikes diákok szövegértési készségeit, míg az OECD által koordinált PISA (Programme for International Student Assessment) felmérés háromévenkénti ciklusokban méri a 15 évesek szövegértési képességeit, valamint matematikai és természettudományos tudásukat. A PIRLS vizsgálat először 2001-ben zajlott, és ezt követte a 2006-os újabb mérés. A PISA vizsgálat első adatfelvétele 2000-ben volt, majd 2003-ban és 2006-ban is újabb ciklusokat tartottak. Mivel mindkét kutatás nemzetközi szinten vizsgálja a tanulók olvasási és más tanulmányi készségeinek alakulását, gyakran merül fel az igény, hogy összehasonlítsák és elemezzék az eredményeket (Balázs-Balkányi, 2008).

A digitális olvasás számos kérdést vet fel, főként azzal kapcsolatban, hogy a nyomtatott szövegektől eltérően más módon értelmezzük és dolgozzuk fel a képernyőn megjelenő tartalmat. Bár a képernyőről való olvasás gyors, mégis a kutatások azt mutatják, hogy az olvasás nem mélyreható, sokan csupán az információk felszínét kapargatják, nem szánnak időt az alapos feldolgozásra.

Empirikus vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a legtöbb internetes felhasználó nem olvas hosszabb szövegeket, hanem csak azokat a cikkeket vagy oldalakat nézi meg, amelyek gyors információt kínálnak. A digitális olvasás egyik fontos hatása a figyelem csökkenése, mivel a képernyők használata sokkal több figyelmet igénylő ingerrel jár, és ennek következményeként nem segíti elő a mélyebb megértést vagy az információk reflexív feldolgozását (Koltay, 2016).

2.7. Többsz nyelvű környezet hatása az olvasástanításra

Az oktatás alapvető szerepet tölt be az anyanyelv megőrzésében, különösen kisebbségi helyzetben. A kisebbségi magyar közösségek számos olyan kihívással szembesülnek az oktatás területén, amelyek a többségi nyelvű társadalmak számára nem relevánsak – ilyen például az anyanyelven való tanítás lehetősége és jelentősége. A nemzetiségi iskolák gyakran az egyetlen olyan közegként szolgálnak, ahol a tanulók és pedagógusok különböző nyelvi regiszterekkel találkozhatnak: az irodalmi és hivatali nyelvvel, a szaktárgyi szókincsekkel, de akár a diáknyelvvel is. Ezek az iskolák tehát kulcsszerepet játszanak a kisebbségi nyelv fennmaradásában és fejlesztésében (Lanstyák, 1994).

A többnyelvűség egyre hangsúlyosabb tényező az oktatásban, különösen olyan térségekben, ahol több nyelvi közösség él egymás mellett. A Beregszászi kistérség magyar tannyelvű iskoláiban a diákok többsége magyar anyanyelvű, ugyanakkor az ukrán államnyelv és más nyelvek jelenléte miatt a többnyelvű környezet elkerülhetetlen. Ez a nyelvi sokszínűség egyaránt jelent kihívást és lehetőséget az olvasástanítás számára.

A többnyelvű környezet hatással van a tanulók nyelvi fejlődésére, olvasási stratégiáira és szövegértési képességeire. A pedagógusoknak figyelembe kell venniük a gyerekek eltérő nyelvi háttérét, a nyelvek közötti átjárás lehetőségeit, valamint a magyar és ukrán nyelv közötti különbségeket, például az írás- és hangrendszerek eltéréseit. A magyar tannyelvű iskolákban nemcsak a magyar nyelvű olvasástanításra kell hangsúlyt fektetni, hanem az államnyelv elsajátításának támogatására is, ami komplex pedagógiai stratégiát igényel.

Fontos felismerni, hogy a többnyelvű tanulók képesek lehetnek bizonyos készségeiket egyik nyelvről a másikra átvinni. Például, ha egy gyermek megtanul olvasni az anyanyelvén, az olvasás technikai és kognitív alapjai részben átvihetők egy másik nyelvre is. Ennek hatékonysága azonban függ az adott nyelvek írásrendszerétől: a latin betűs nyelvek között ez az átjárás könnyebben megvalósítható. Minél nagyobb az eltérés a nyelvek írásmódja között, annál fontosabb, hogy a gyerekek már korán megtanulják a betűírást mindegyik nyelven, amellyel kapcsolatba kerülnek (Zita, 2022).

A kétnyelvű oktatás lehetőséget biztosít a nyelvi struktúrák összehasonlítására, ami elősegíti a tanulók nyelvi tudatosságának fejlődését. Számos kétnyelvű oktatási modell létezik, amelyek eltérő célokat követnek – egyesek az egynyelvűség irányába mozdítanak el, míg mások a hosszú távú kétnyelvűség fenntartását támogatják. Míg a korábbi kutatások vegyes eredményeket mutattak a kétnyelvűség kognitív hatásairól, a közelmúltban egyre több vizsgálat igazolta ennek előnyeit. A kétnyelvű személyek gyakran hatékonyabban teljesítenek

nyelvi és problémamegoldó feladatokban, fejlettebb metanyelvi tudatossággal rendelkeznek, és kognitív folyamataik – például figyelem és emlékezet – jobban működhetnek. Ezek az előnyök különösen idősebb korban válnak hangsúlyossá, mivel hozzájárulhatnak a kognitív hanyatlás lassításához (Boncsér, 2010: 10–14).

A szövegértési kompetencia az olvasott szöveg jelentésének felismerésére és az abban rejlő üzenet megértésére irányul. Ennek fejlesztése összetett folyamat, amely magában foglalja a kritikai és kreatív olvasás képességének erősítését is. Az olvasástanítás során nem csupán az egyes részkompetenciák fejlesztése a cél, hanem a tanulók metakognitív képességeinek, például az olvasási stratégiák tudatos alkalmazásának elősegítése is.

A magyar közoktatásban az 1989 utáni időszakban egyre nagyobb hangsúlyt kaptak azok a módszerek, amelyek a szövegértés javítását célozták. Az olvasási nehézségek mögött sokféle tényező állhat: lassú és akadozó olvasás, szűk szókincs, hiányos háttértudás, nehézségek az összefüggések felismerésében, valamint a bonyolult mondatszerkezetek megértésének problémái. E kihívások leküzdésében kulcsfontosságú az olvasási készségek fokozatos, integrált fejlesztése. A kutatások azt is kimutatták, hogy az olvasási képességek fejlődése nem egyenletes: a fiatalabb tanulók gyakran mozaikszerűen dolgozzák fel az információkat, míg idősebb korban már inkább a globális megértés dominál. A fejlődés ütemét számos tényező befolyásolhatja – például érzékelési vagy nyelvi problémák, memóriazavarok, illetve lassú információfeldolgozás. Empirikus vizsgálatok is alátámasztják, hogy az iskolakezdés időszakában jelentős egyéni különbségek mutatkoznak, és a szövegértés fejlődése nem lineárisan, hanem szakaszosan, eltérő életkorokban zajlik (Szaszko–Jejsik, 2016: 56–57).

III. Az olvasástanítása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban

A következő fejezet részletes áttekintést nyújt a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban zajló olvasástanítás sajátosságairól, történeti háttéréről, módszertani hagyományairól és az ukrán oktatási rendszer által támasztott kihívásokról. A fejezet kiemelt figyelmet fordít az állami szabványok elemzésére, a magyar és ukrán nyelvű tantervek összehasonlítására, valamint az „Új ukrán iskola” reform célkitűzéseire és gyakorlati hatásaira.

A feldolgozás kiterjed a tankönyvek és taneszközök aktuális helyzetére, a többnyelvű környezet okozta pedagógiai nehézségekre, valamint a kisebbségi oktatás intézményi és politikai kontextusára. A fejezetben hangsúlyosan jelenik meg az oktatáspolitikai és a nyelvhasználat viszonya, valamint a nemzeti kisebbségek, köztük a magyar közösség identitásának és nyelvi jogainak védelme.

A szakirodalmi feldolgozáshoz a legnagyobb segítséget Beregszászi Anikó, Beregszászi-Kolozsvári Orsolya, valamint a „Kárpátalja története” című kiadvány (2021) nyújtották. A fejezet célja annak bemutatása, hogy milyen pedagógiai, társadalmi és jogi keretek között zajlik az olvasás és írás tanítása a kárpátaljai magyar iskolákban, és milyen lehetőségek mutatkoznak e folyamatok fejlesztésére.

3.1. Az olvasástanítás módszertani hagyományai és fejlődése a kárpátaljai magyar iskolákban

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban az anyanyelvi olvasás és írás oktatása hagyományosan szintetikus módszerekkel zajlik, elsősorban a hangoztató- elemző-összetevő módszerrel, amelyet írásnál dőlt betűs írással tanítanak. Az olvasástanítási hagyományok gyökerei az 1947-ben megjelent Kutlán István-féle ábécéskönyvig, majd Ónody Géza 1965-ös "Betűország" című könyvéig nyúlnak vissza. A könyv több évtizeden át volt az alapja az olvasástanításnak, egészen 2003-ig, amikor alternatívaként megjelent Tóth Dóra "Ábécéskönyve", amely a szótagolós módszert használta.

Az 1990-es években Tolnai Gyuláné heurisztikus olvasástanítási programja kezdett terjedni a kárpátaljai magyar iskolákban, de teljes mértékben sosem lett hivatalos módszer. Leginkább Ónody könyvének kiegészítéseként alkalmazták. Az ukrán oktatási minisztérium

felügyeli az iskolák tanterveit és tankönyveit, de a Kárpátaljai Magyar A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) jelentős szerepet vállal a magyar iskolák tankönyveinek és taneszközeinek biztosításában. Például Béresné Bossányi Klára Éva „Kisiskolás” című olvasókönyve, amely Tóth Dóra munkáját egészíti ki gyakorló szövegekkel és írásfejlesztő feladatokkal, szintén a KMPSZ gondozásában látott napvilágot (Beregszászi-Kolozsvári, 2019).

3.2. Az ukrán nyelv tantervének jellemzői

A 2018–2019-es tanévtől érvényes ukrán nyelvi tantervek elérhetők az Oktatási és Tudományos Minisztérium hivatalos weboldalán. A tanterv az ukrán tannyelvű iskolák számára készült, de más kisebbségi nyelveken oktató iskolák (pl. lengyel, moldáv, román és magyar) is hasonló programot kaptak. A kárpátaljai magyar iskolák számára készült tanterv a 2–4. osztályos diákoknak szól, és a 2011-es állami szabványra épít.

A tanterv fő célja a nyelvi kommunikációs készségek fejlesztése, valamint a szociokulturális kompetenciák kialakítása, melyek elősegítik a diákok integrálódását az ukrán társadalomba és támogatják a hazafias nevelést. Az ukrán nyelv oktatása három fő területet érint: a beszédképesség-fejlesztést, a nyelvi készségeket és a szociokulturális tartalmat. Az 1. osztályban az ukrán nyelv szóbeli tantárgy, amely a szövegértés és szóbeli szövegalkotás fejlődésére összpontosít. A 2. osztályban kezdődik az olvasás és írás tanítása. A tananyag célja, hogy a magyar anyanyelvű tanulók érdeklődését felkeltse az ukrán nyelv iránt, alapvető szókincset és a helyes hangképzést alakítsa ki, valamint hogy a beszédhelyzethez igazodó nyelvhasználatot fejlesszen.

A tanterv hangsúlyozza, hogy a kárpátaljai magyar iskolák első osztályos tanulóinak többsége nem beszél ukránul, ezért a nyelv tanításánál ezt figyelembe kell venni. Az olvasás és írás tanítása a 2. osztályban, szintetikus, hangoztató-elemző-összetevő módszerrel történik, az ukrán ábécé sajátosságainak figyelembevételével. Az írás tanítása elnyújtott módszerrel folyik, dőlt betűs írást tanítva. A tanterv az olvasástanítást több szakaszra bontja: betűtanítás előtti, betűtanítási és betűtanítás utáni szakaszokra. Kiemeli a magyar anyanyelvű gyerekek számára új ukrán hangok felismerését és jelölését. A tanterv célja az ukrán nyelv 1-2. osztályos tanulói számára a kompetenciák fejlesztése, figyelembe véve, hogy az első osztályosoknak a beszédképesség fejlesztése a fő feladat. Az olvasás- és írástanítás második

osztályban kezdődik, heti 5 órában, ami jelentős növekedést jelent a korábbi tantervekhez képest (Beregszászi, 2021).

Az ukrán nyelv oktatása a magyar tannyelvű iskolákban nem a nyelvtudás anyanyelvi szintre emelésére törekszik, hanem arra, hogy a tanulók megfelelő kommunikációs szintet érjenek el. Az Európai Közös Referenciakerethez igazodva, Ukrajna oktatási rendszere nem egyértelműen határoz meg elérendő nyelvi szinteket az államnyelvből azok számára, akik nem ukrán anyanyelvűek. Ennek következtében az ukrán nyelvtanítás inkább grammatikai ismeretekre összpontosít, mintsem a gyakorlati nyelvhasználatra. A magyar iskolákban a nyelvtanulás céljainak a Közös Európai Referenciakeret alapján kellene kialakulniuk, hogy a tanulók az iskolai szintek végére hatékony kommunikációs készségekkel rendelkezzenek ukrán nyelvből. A vizsgák célja a tanulók nyelvi szintjének mérése kellene, legyen, nem pedig az elméleti nyelvi ismeretek tesztelése (Beregszászi, 2021).

3.3. Az ukrán oktatási rendszer sajátosságai

Az olvasás oktatása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban, ahol többnyelvű tanulási környezet van, különösen bonyolult kihívást jelent. A diákoknak anyanyelvük mellett az ukrán nyelv, mint államnyelv, valamint egy idegen nyelv elsajátítására is fel kell készülniük. Az ukrán oktatási rendszer folyamatos változásokon megy keresztül, különös tekintettel az új, 12 évfolyamos struktúrára, amely az oktatási törvények reformja nyomán került bevezetésre. Az olvasás oktatása mindhárom nyelven—magyarul, ukránul és idegen nyelven—egységes alapelvek mentén történik, amit az állami szabványok szabályoznak, bár ezek a nem ukrán anyanyelvű diákok számára kihívásokat jelentenek, mivel ugyanazon követelményeknek kell megfelelniük, mint ukrán anyanyelvű társaiknak.

1. táblázat: A nyelvi irodalmi blokk éves óraszámai az ukrán tannyelvű iskolákban a 2019-ben módosított állami szabvány szerint, 1–4. osztály (Derzhavnyi standart, 2018: 36).

Oktatási terület	Éves óraszám				Összesen
	1 oszt.	2 oszt.	3 oszt.	4 oszt.	
Kötelező óraszám					
Nyelvi-irodalmi blokk (egyben):	315	350	350	350	1365
Ebből: Ukrán nyelv és irodalom	245	245	245	245	980
Ebből: Idegen nyelv	70	105	105	105	385

2. táblázat: A nyelvi irodalmi blokk éves óraszámait az őshonos népek és nemzeti kisebbségek nyelvén oktató iskolákban a 2019-ben módosított állami szabvány szerint, 1–4. osztály (Derzhavnyi standart, 2019).

Oktatási terület	Éves óraszám				Összesen
	1 oszt.	2 oszt.	3 oszt.	4 oszt.	
Kötelező óraszám					
Nyelvi-irodalmi blokk (egyben):	385	385	385	385	1540
Ebből: Ukrán nyelv és irodalom	175	175	210	210	770
Ebből: Anyanyelv és irodalom, valamint idegen nyelv	210	210	175	175	770

Az ukrán és nem ukrán tannyelvű iskolák közötti különbségek az ukrán nyelv és irodalom oktatásának óraszámában jelentősek. Az ukrán tannyelvű iskolák alsó tagozatán négy évfolyamon összesen 980 óra áll rendelkezésre e tantárgy oktatására, míg a más nyelveken tanító intézményekben ez 770 órára csökken, bár az elvárt követelmények megegyeznek. Az iskolák az állami szabványok alapján dolgozzák ki saját órarendjüket, figyelembe véve a helyi igényeket. Az állami előírások lehetőséget adnak a nem ukrán nyelvű iskolák számára, hogy

szükség esetén módosítsanak az óraszámokon, például az ukrán órák számának növelésével, amit a választható órák terhére tehetnek meg. Az új szabályozás bevezetése fokozatos, és jelenleg csak az első osztály tanul az új szabvány alapján, míg a 2-4. osztályokban még a korábbi szabályozás érvényes. Az elemzés csak az állami szabványokra és tantervekre vonatkozik, a gyakorlati oktatást nem vizsgálja (Beregszászi, 2021).

3.4. Állami szabvány az olvasástanításra

A Ukrajna Miniszteri Kabinetjének 2019. július 24-i 688. számú határozata szerint az 1-4. osztályos olvasási órákra vonatkozó követelmény, hogy az olvasás tanításának célja a gyermekek tudatos és kifejező olvasási készségének fejlesztése, az olvasott szöveg tartalmának megértése és kritikai elemzése. Az óráknak a nyelvi, olvasási és kritikai készségek fejlesztésére kell összpontosítaniuk, és ösztönözniük kell a gyermekeket az olvasás iránti szeretetre.

A nemzeti kisebbségek számára a 1–4. osztályokban a helyi állami szabvány szerint az olvasás óráinak követelményei azt írják elő, hogy az oktatás a kisebbség anyanyelvén történjen. Fontos szempont a beszéd- és olvasási készségek fejlesztése anyanyelven, a tudatos és kifejező olvasás biztosítása, valamint a szövegek megértésének és értelmezésének képességének kialakítása. Ezen kívül hangsúlyt kap a kulturális kompetencia fejlesztése is, azáltal, hogy az adott nemzeti kisebbség kultúráját és hagyományait tükröző irodalom olvasása révén történik (Derzhavnyi standart, 2018).

3.4.1. Az „Új ukrán iskola”

Az új ukrán iskola az Oktatási és Tudományos Minisztérium kulcsfontosságú reformja. Fő célja olyan iskola létrehozása, ahol kellemes tanulni, és amely a diákoknak nemcsak tudást ad, mint ahogy az jelenleg történik, hanem megtanítja őket arra is, hogyan alkalmazzák ezt a tudást a mindennapi életben.

Az „Új Ukrainai Iskola” (HYIII) olyan intézmény, ahová a diákok szívesen járnak. Itt figyelembe veszik a véleményüket, kritikus gondolkodásra tanítanak, arra, hogy ne féljenek kifejezni a saját véleményüket, és felelős polgárokká váljanak. Egyúttal a szülők is örömmel látogatják ezt az iskolát, mivel itt az együttműködés és a kölcsönös megértés uralkodik.

A NUS reformot évekre tervezték, mivel lehetetlen gyorsan megváltoztatni az ukrainai évtizedek során ápolt oktatási hagyományt. A változások azonban már elkezdődtek, és az Oktatási és Tudományos Minisztérium mindent megtesz annak érdekében, hogy ezek elkerülhetetlenek legyenek.

Különösen 2017 szeptemberében fogadták el az új "Oktatási törvényt", amely szabályozza az új oktatási rendszer alapelveit, és 2018 februárjában a Miniszteri Kabinet megerősítette az új Állami Alapvető Oktatási Szabványt. A következő lépés az új "Középiskolai oktatásról" szóló törvény elfogadása, amely részletesebben kifejti a reform által bevezetett változásokat.

Az új alapfokú oktatási szabvány 2017/2018-as tanévtől kezdve sikeresen próbálják ki 100 iskolában szerte Ukrajnában. A 2018/2019-es tanévtől kezdve az első osztályosok az egész országban e szabvány szerint kezdtek tanulni.

Az új alapfokú oktatási szabvány előírja, hogy a tanároknak más megközelítésekkel kell dolgozniuk, ezért 2018-2019 között nagyszabású továbbképzést tartanak az alapfokú iskolák tanárai számára. A pedagógusok távoli képzésben (online kurzus az EdEra oktatási platformon) és személyes üléseken vesznek részt, ahol szakértően felkészített trénerek gyakorlatban erősítik meg a pedagógusok tudását.

2019-ben elindult a tanárok önkéntes tanúsítási pilotprogramja is, amelynek célja a magas szintű szakmai kompetenciával rendelkező tanárok azonosítása és ösztönzése, akik kompetencia-alapú tanulási módszereket és új oktatási technológiákat ismernek, és hozzájárulnak ezek elterjesztéséhez.

2019-ben az iskolák minősítési eljárását, amely kizárólag ellenőrző-felügyeleti funkciókat látott el, felváltotta az intézményi audit eljárása, amely a támogatás eszközévé válik. Az állami minőségellenőrzési szolgálatajánlásokat dolgozott ki az iskolák belső minőségbiztosítási rendszerének kiépítésére (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy).

3.4.2. Mi változik a diákok számára?

A diákok számára a legfontosabb változás az oktatási megközelítések és a tananyag terén valósul meg. Az Oktatási Minisztérium meggyőződése szerint ez a reform kulcsfontosságú eleme. A NUS célja, hogy olyan innovatív gondolkodású polgárokat neveljen, akik felelős döntéseket hoznak, és tiszteletben tartják az emberi jogokat. A pusztán tények és fogalmak memorizálása helyett a diákok kompetenciákat sajátítanak el. Ez a tudás, képességek, készségek, gondolkodásmódok, szemléletek, értékek és egyéb személyes tulajdonságok

dinamikus kombinációja, amely meghatározza az egyén képességét a sikeres társadalmi beilleszkedésre, valamint a szakmai és további tanulmányok folytatására. Ezáltal egy olyan szilárd tudásalap jön létre, amelyre a gyakorlati alkalmazást lehetővé tevő készségek, valamint a szakmai és magánéletben egyaránt fontos értékek és kompetenciák épülnek.

A diákok által elsajátítandó kompetenciák listáját már az „Oktatási törvény” is rögzíti. Ennek kidolgozásakor figyelembe vették az Európai Parlament és a Tanács 2006. december 18-i ajánlását, amely a kulcsfontosságú kompetenciák oktatásban való fejlesztésére vonatkozik. Az elsajátítandó kompetenciák közé tartozik:

- az államnyelv magabiztos használata;
- a képesség, hogy az anyanyelvén (ha az eltér az államnyelvtől) és idegen nyelveken hatékonyan kommunikáljon;
- matematikai kompetencia;
- természettudományos, műszaki és technológiai ismeretek;
- innovációs készség;
- környezeti tudatosság;
- információs és kommunikációs technológiai kompetencia;
- életre szóló tanulásra való képesség;
- állampolgári és társadalmi kompetenciák, amelyek az emberi jogok, demokrácia, igazságosság, egyenlőség, jólét és egészséges életmód értékein alapulnak;
- kulturális kompetencia;
- vállalkozói és pénzügyi műveltség.

Az állami oktatási szabványok tovább bővíthetik ezt a listát.

A kompetenciák egyik közös jellemzője az úgynevezett átívelő készségek fejlesztése. Ide tartozik a szövegértés, a saját vélemény szóbeli és írásbeli kifejezése, a kritikai és rendszerszemléletű gondolkodás, a logikus érvelés, a kreativitás, a kezdeményezőkészség, az érzelmek hatékony kezelése, a kockázatértékelés, a döntéshozatal, a problémamegoldás és a másokkal való együttműködés képessége. A kompetenciák elsajátítása érdekében a diákok tevékenységalapú megközelítés szerint tanulnak, vagyis aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban, ahelyett, hogy csupán passzívan hallgatnák a tanárt. A NUS koncepciója az integrált és projektalapú tanulás bevezetését is javasolja. Ez elősegíti, hogy a diákok átfogó képet alkossanak a világról, mivel a jelenségeket különböző tudományterületek szemszögéből vizsgálják, és a megszerzett tudást valós problémák megoldására alkalmazzák.

Az Oktatási Minisztérium a NUS keretein belül egy új értékelési rendszert is kidolgozott. Az első osztályos tanulók mostantól a hagyományos év végi bizonyítványok helyett teljesítményükről tanúsítványt kapnak. Az új modell a formatív értékelésre épül, amely lehetőséget ad a tanulási folyamat folyamatos nyomon követésére, nem csupán a végső eredmények (például a hibák száma) alapján, hanem a diák fejlődésének figyelembevételével. A reform az oktatási környezet átalakítására is kiterjed (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy).

3.5. Ukrajna törvénye

Az 5. Cikkely az ukrajnai oktatási folyamat hivatalos nyelvről rendelkezik. Eszerint az oktatás nyelve az államnyelv, vagyis az ukrán, és az állam biztosítja az államnyelven történő oktatás elérhetőségét minden szinten, az óvodától a felsőoktatásig. Az ország nemzeti kisebbségeinek és őshonos népeinek joguk van anyanyelvükön tanulni az államnyelv mellett, külön osztályokban. Az állam elősegíti a nemzetközi nyelvek, különösen az angol nyelv oktatását is. Az oktatási intézményekben a program szerint több nyelven is folyhat a tanítás, és lehetőséget biztosítanak a kisebbségi nyelvek oktatására is (Zakon, stattya 5).

3.5.1. Az anyanyelvi tanterv főbb vonásai

A 2017–2018-as tanévben érvényes anyanyelvi tanterv két fő területre fókuszál: a magyar nyelv oktatására (1–4. osztály) és az olvasásra (2–4. osztály). A kárpátaljai magyar iskolákban az olvasás és írás tanítása nem történik párhuzamosan az anyanyelv, az államnyelv (ukrán) és az idegen nyelv esetében. Az anyanyelvi oktatás célja, hogy az 1. osztály végére a tanulók elsajátítsák az olvasás és írás alapjait, míg a 2. osztály végére már képesek legyenek szövegeket értelmezni. Az ukrán nyelv oktatásában az 1. osztályban a beszédkésztség fejlesztése a központi téma, míg az olvasás és írás tanítása csak a 2. osztályban kezdődik.

A magyar nyelv és olvasás. A tartalmi irányvonalak a következő integrált kurzusok és tantárgyak révén valósulnak meg:

1. osztály – integrált kurzus "Olvasás tanulása";
2. osztály – tantárgyak "Magyar nyelv", "Olvasás" vagy ezen tantárgyak integrált kurzusa;
3. osztály – tantárgyak "Magyar nyelv", "Irodalmi olvasás";
4. osztály – tantárgyak "Magyar nyelv", "Irodalmi olvasás".

Az I. ciklus sajátosságai:

A közoktatás alapvető szabványa két ciklusra osztja a tanulást, figyelembe véve a gyermekek fizikai, mentális és szellemi fejlődésének sajátosságait:

I. ciklus – 1-2. osztály;

II. ciklus – 3-4. osztály (Navchalni prohramy, 2018).

Az I. tanulási ciklus végére:

- képes másokkal, szóbeli kommunikációval kapcsolatba lépni, információt feldolgozni és alkalmazni, hogy életcéljait elérje különböző helyzetekben;
- képes elemezni, értelmezni és kritikusan értékelni a különböző típusú szövegekben és médiatartalmakban szereplő információkat, és azokat felhasználni; a művészeti szövegeket esztétikai és érzelmi élmények gazdagításának eszközeként értékeli;
- képes kifejezni gondolatait, érzéseit és véleményét, írásban és online kommunikálni, miközben betartja az irodalmi nyelv szabályait;
- figyeli és elemzi saját és mások beszédét, és ezt saját nyelvi kreativitása fejlesztésére használja, valamint megfigyeli és elemzi a nyelvi jelenségeket.

A második ciklusban (3-4. osztály) a harmadik osztály különösen fontos a tanulás tartalmának és a tevékenységek szervezésének szempontjából a magyar nyelvórákon. Itt kezdődik el aktívan az íráskészség fejlesztése: a tanulók meg tanulnak egy vonalba írni a füzetükbe, elsajátítják a gyorsírás alapjait, ami fontos a több írásbeli feladat megoldásához. Ezen kívül fejlődnek a „Hangok és betűk” témakörhöz kapcsolódó ismereteik és készségeik, valamint a harmadik osztályosok megtanulják a magyar irodalmi kiejtés és helyesírás legfontosabb szabályait.

A negyedik osztályban befejeződik a magyar nyelv alapozó tanfolyama. A tanulóknak itt már nemcsak új ismereteket és készségeket kell elsajátítaniuk a szövegek feldolgozásában, nyelvtanban, fonetikában, helyesírásban és beszédfejlesztésben, hanem rendszerezniük kell a korábban tanultakat. Az itt megszerzett tudás és készségek képezik az alapját annak, hogy a későbbi osztályokban is tovább tudják tanulni a magyar nyelvet (Navchalni prohramy, 2018).

A tananyag szerkezete a tartalmi összegzés elvén alapul.

A tanulás eredményei a II. ciklus végére:

- szóbeli kommunikációban másokkal együttműködve információkat fogad be és alkalmazza őket különböző élethelyzetekben, hogy elérje céljait;

- elemzi, értelmezi és kritikusan értékeli a különböző típusú szövegekben és médiatartalmakban szereplő információkat, és felhasználja őket; a művészeti szövegeket pedig az esztétikai és érzelmi élmények gazdagítására használja;
- véleményeket, érzéseket és gondolatokat fejez ki, írásban és online kommunikálva betartja az irodalmi nyelv szabályait;
- vizsgálja saját és mások beszédét, felhasználja ezt saját nyelvi kreativitásában, és figyeli, elemzi a nyelvi jelenségeket.

A program fő célja a tanulók személyiségének fejlesztése az írásbeli, szóbeli, hallás utáni és olvasási készségek révén, valamint alapvető kompetenciák kialakítása a lelki, kulturális és nemzeti önkifejezéshez. A program feladatai közé tartozik a magyar nyelv iránti pozitív hozzáállás kialakítása, a beszéd, a képzelet, az intellektuális és kreatív képességek fejlesztése, valamint a különböző szövegekkel és információforrásokkal való munka készségének elsajátítása.

A program öt fő tartalmi irányvonalat tartalmaz: 1."Szóbeli kommunikáció", "Olvasunk", "Kommunikálunk írásban", "Felfedezzük a médiát", "Felfedezzük a nyelvtani jelenségeket". Ezek az audíciót, beszédet, olvasást, írásos feladatokat és a médiaelemzést ölelik fel. Minden irányvonalhoz konkrét feladatok, tanítási módszerek és tevékenységek vannak hozzárendelve, amelyek biztosítják a tanulási folyamatba való integrációt és a gyermekek nyelvi készségeinek fejlődését (Navchalni prohramy, 2018).

Az anyanyelvi tanterv fő jellemzői:

A hangoztató-elemző-összetevő módszerrel történik az olvasás tanítása, a szótagolásra külön figyelmet fordítva. A nyelvtan és helyesírás tanítása szorosan összekapcsolódik, a szótagolás kiemelt szerephez jut a „másképp ejtjük/másképp írjuk” esetekben. A fejlesztendő képességek között szerepel a kommunikáció, beszédtechnika, helyesejtés, szóbeli és írásbeli szövegalkotás.

Az olvasástanítás lépcsőfokai:

- 1 osztály: Az olvasás előkészítése, jelrendszerének megtanulása.
- 2 osztály: Az olvasási készség fejlesztése, folytonos olvasás.
- 3 osztály: Értelmező olvasás, helyes tagolás és hangsúlyozás.
- 4 osztály: Kifejező olvasás előkészítése, kritikai és kreatív olvasás (Beregszászi, 2021:69-71).

3.5.2. Tankönyvek és taneszközök a kárpátaljai magyar iskolákban

A magyar tannyelvű oktatási intézmények minősége több tényezőtől függ, beleértve az infrastrukturális és módszertani felszereltséget, valamint a pedagógusok szakmai felkészültségét. Bár ezek az iskolák a többségi oktatási rendszer részei, finanszírozásuk sok esetben hátrányos helyzetben van, és gyakran a magyar állam támogatására szorúlnak. Ez különösen a taneszközök és segédanyagok hiányában mutatkozik meg, mivel a szűk piac miatt az ukrán kiadók nem készítenek magyar nyelvű tankönyveket és szemléltető anyagokat (Kárpátalja története, 2021:723-735).

A Kárpátalján használt tankönyvek és taneszközök helyzete az ukrainai oktatási rendszer sajátos jellemzőihez kapcsolódik. Az egyik jelentős probléma, hogy az új tankönyvek gyakran csak a tanév második felére érkeznek meg az iskolákba. Ennek enyhítésére a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség (KMKSZ) digitális tankönyvtárat hozott létre, ahol a magyar iskolák számára készült tankönyvek online hozzáférhetők. Ehhez hasonlóan a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) is biztosít digitális formában elérhető kiadványokat a pedagógusok számára.

A 2018–2019-es tanévben az ukrán oktatási minisztérium támogatásával új ábécéskönyv jelent meg a magyar tannyelvű iskolák első osztályai számára, amelyet Bátori Mária és Dzjapko Zsuzsanna írt. Azonban nem minden iskolába jutott el időben. Ugyanebben az évben a KMPSZ kérelmet nyújtott be az ukrán Oktatási és Tudományos Minisztériumhoz, hogy engedélyezzék a magyarországi tankönyvek használatát, amely végül jóváhagyást nyert. Így a kárpátaljai magyar iskolák első osztályos diákjai az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézettől (OFI) származó magyarországi ábécéskönyveket és munkafüzeteket kapták meg.

Az új magyarországi tankönyvek a hangoztató-elemző olvasástanítási módszerre építenek, és az írástanítást szakaszosan, szótagolva végzik. Ugyanakkor különbség mutatkozik az írásformában: míg a korábbi kárpátaljai ábécéskönyvek dőlt betűs (kéz)írást használtak, a magyarországi tankönyvek álló betűs írást tanítanak. Ez kihívást jelentett a pedagógusok számára, mivel az új tankönyvekhez nem biztosítottak kézikönyvet. A régi, Tóth Dóra által készített ábécéskönyvek elhasználódtak, ezért a KMPSZ saját költségén sokszorosította őket spirálozott formában, hogy pótolja a tankönyvhiányt. Emellett munkacsoportot hozott létre a munkafüzetek frissítésére, új illusztrációkkal és betűrenddel. A helyi fejlesztésű és a magyarországi ábécéskönyvek közötti legfőbb különbség a betűtanítás sorrendjében és az írásformában rejlik (Beregzászi-Kolozsvári, 2019).

Az ukrán nyelvű tankönyveket a Lembergi Szvit Kiadó ungvári fiókja állítja össze. 2012-ben jelent meg Horoskovszka Olga és Póhán Kalatin tankönyve, amely a szóbeli szövegértés és szövegalkotás készségeinek fejlesztésére összpontosít interaktív feladatok segítségével. 2018-ban Okszana Petruk új tankönyve is megjelent, amely modern módszerekkel és játékos helyzetekkel fejleszti a nyelvi kompetenciákat.

A 2018–2019-es tanévben készült új ukrán ábécéskönyvek figyelembe veszik a diákok anyanyelvi tudását, és az ukrán betűk elsajátítását a magyar nyelvhez viszonyítva tanítják, így elősegítve a gyorsabb nyelvtanulást. Az olvasás és írás tanításának módszerei tehát folyamatosan változnak, és a pedagógusoknak különböző oktatási irányvonalak és kiadványok között kell eligazodniuk. Az oktatási anyagok kiválasztása és alkalmazása komoly kihívást jelent a kárpátaljai magyar iskolákban (Beregszászi, 2021).

3.5.3. Kihívások és Megoldások

A magyar iskolákba történő beiratkozás egyik meghatározó szempontja az oktatás minősége, amelyről azonban a szülőknek nincs pontos képe. Egy korábbi kutatás szerint a tanulók teljesítményét erősen befolyásolja a családi háttér, a szülők iskolázottsága és anyagi helyzete. A magyar tannyelvű iskolákból származó adatok alapján a diákok matematikai készségei jobban fejlődnek az anyanyelvű oktatásban, míg az ukrán nyelvű iskolákba járó magyar gyerekek szövegértés terén hátrányban vannak.

A kutatás arra is rámutatott, hogy a szülők gyakran az ukrán iskolák mellett döntenek gyermekeik jövőbeni érvényesülése érdekében, különösen a magasabb társadalmi státuszú családok esetében. Ez azonban hosszú távon hátrányosan érinti a magyar iskolák helyzetét, hiszen a motiváltabb diákok és családok elvándorlása miatt az ott maradó intézményeknek egyre nehezebb versenyképes színvonalat biztosítaniuk. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy bár a magyar tannyelvű oktatás kedvezőbb tanulmányi eredményeket produkál, a szülői döntések gyakran az ukrán nyelv elsajátításának elsődlegességére épülnek, nem pedig az oktatás minőségére.

Ukrajna törvénykezése és oktatáspolitikája az európai normák követését hirdeti, ugyanakkor a gyakorlatban a nemzetállam kiépítésére törekszik, amely a kisebbségi közösségeket az ukrán társadalomba való beolvadásra kényszeríti. Az oktatási rendszerben az ukrán nyelv oktatását nem szakmai, hanem politikai kérdésként kezelik, és minden diák számára az irodalmi nyelvi normák elsajátítását írják elő, függetlenül attól, hogy anyanyelvi

beszélők-e. Az állami politika figyelmen kívül hagyja a kisebbségi nyelvek oktatásának szükségességét, és nem tesz különbséget az ukrán nyelvet második nyelvként tanuló diákok esetében (Kárpátalja története, 2021:723-735).

A kisebbségek számára az ukrán nyelv oktatásának jelenlegi formája nem segíti az integrációt, hanem inkább elutasítást vált ki, mivel a tanítás elsősorban a nyelvtani szabályokra és a memorizálásra épül, nem pedig a gyakorlati nyelvhasználatra. Emellett az ukrán társadalomban a nyelvi kérdés kettős mércével érvényesül: míg a szláv nyelvek jobban toleráltak, addig a nem szláv kisebbségek, például a magyar közösség esetében a nyelvi jogokat jelentősen korlátozzák.

A kisebbségi oktatási intézmények helyzete tovább nehezül azáltal, hogy az állam kizárólag az ukrán nyelv és történelem ismeretét tekinti az iskolák minőségi kritériumának, így a magyar nyelvű intézmények hátrányos helyzetbe kerülnek. A pedagógusok kiválasztásában és foglalkoztatásában a szakmai kompetencia helyett gyakran politikai lojalitás dönt, ami tovább mélyíti a problémákat. Az ukrán oktatáspolitikája célja az állam egynyelvűségének előmozdítása, amely hosszú távon a kisebbségi identitások gyengüléséhez és az asszimiláció felgyorsulásához vezethet (Kárpátalja története, 2021:723-735).

IV. Olvasástanítás többnyelvű környezetben a Beregszászi kistérség magyar iskolái példáján

Az elméleti háttér bemutatása után a következő fejezet a kutatás gyakorlati részével foglalkozik. Itt kerülnek ismertetésre azok az eredmények, amelyek a vizsgálat során születtek.

4.1. A kutatás módszere és elemzése

Dolgozatom célja annak feltárása, hogy a többnyelvű környezetben tanuló diákok esetében milyen tényezők befolyásolják az olvasás elsajátítását, valamint hogy milyen stratégiák, tanári módszerek és családi háttértényezők segítik vagy nehezítik az olvasási készségek fejlődését. A kutatás középpontjában a Beregszászi kistérség két magyar tannyelvű iskolája – a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum és a Dédai Gimnázium – állt, ahol 4. osztályos tanulók és pedagógusok vettek részt a vizsgálatban.

A kutatás során kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmaztam annak érdekében, hogy az olvasási szokások és teljesítmények több aspektusból is feltárhatóvá váljanak. A módszerek kiválasztásánál arra törekedtem, hogy azok illeszkedjenek a tanulók életkori sajátosságaihoz, valamint megbízható és összehasonlítható adatokat szolgáltatassanak az elemzéshez.

A kutatás négy fő pillérre épült:

- Kérdőíves adatfelvétel a szülők körében az otthoni olvasási szokások és a nyelvhasználat feltérképezésére.
- Szövegértési feladat magyar és ukrán nyelvű mesék alapján, szövegértés vizsgálatával.
- Gyorsolvasási teszt középnehézségű magyar és ukrán népmesék elolvasásával, az olvasási tempó és megértés mérésére.
- Mélyinterjúk pedagógusokkal, a többnyelvűség olvasástanításra gyakorolt hatásainak feltárása érdekében.

4.2. A minta kiválasztása

A kutatás célcsoportját a Beregszászi kistérség két magyar tannyelvű iskolájának 4. osztályos tanulói és pedagógusok alkották. A minta szándékos, célzott kiválasztáson alapult, figyelembe véve a következő szempontokat:

- Többszínű környezetben működő magyar iskolák, ahol az ukrán nyelv az oktatásban és a mindennapi kommunikációban is szerepet kap;
- azonos évfolyam (4. osztály), hogy az életkori és tantervi sajátosságok összehasonlíthatók legyenek;

A vizsgálatban részt vevő két iskola:

- Beregszászi Kossuth Lajos Líceum
- Dédai Gimnázium

Mindkét intézményből 13-13 fő tanuló került be a kutatásba. Az azonos létszám lehetővé tette az eredmények összehasonlítását és az arányok elemzését. A tanulók mellett a kutatásban részt vettek szülők (kérdőíves felmérés formájában), valamint pedagógusok is, akik mélyinterjúk keretében osztották meg tapasztalataikat a többszínű olvasástanítás mindennapi kihívásairól és gyakorlati megoldásairól.

A cél az volt, hogy a minta alapján átfogó képet kapjunk a tanulók olvasási szokásairól, nyelvi kompetenciáiról, és az iskolai-tanári gyakorlatban alkalmazott módszerekről, figyelembe véve a többszínű közeg hatásait.

4.3. Kutatási kérdések és hipotézisek

A választott téma mentén az alábbi kutatási kérdések és hipotéziseket állítottuk fel.

Kutatási kérdések:

K1: Hogyan hat a többszínű környezet az olvasás tanítására a kárpátaljai magyar iskolákban?

K2: Milyen különbségek figyelhetők meg a magyar és az ukrán nyelvű olvasási teljesítmény között?

K3: Milyen szerepet játszanak a családi nyelvi szokások az olvasási készségek fejlesztésében?

K4: Milyen kihívásokkal szembesülnek a tanulók a magyar és az ukrán nyelvű szövegértés során?

K5: Hogyan lehet hatékonyan fejleszteni az olvasási készségeket mindkét nyelven?

Hipotézisek:

H1: A többnyelvű környezet összetett hatással van az olvasástanításra: míg az anyanyelvi (magyar) olvasást támogatja, addig a nem anyanyelvi (ukrán) olvasás során akadályozó tényezőként is megjelenhet a nyelvi bizonytalanság.

H2: A magyar nyelv dominanciája megfigyelhető az olvasási teljesítményben, ami előnyt jelent az anyanyelvi készségek fejlesztésében.

H3: Az otthoni olvasási szokások jelentős hatással vannak a tanulók olvasási képességeire.

H4: Az ukrán nyelvű olvasás nehezebben elsajátítható a magyar anyanyelvű tanulók számára, különösen a szövegértési feladatok esetében.

H5: Az olvasásfejlesztési stratégiák alkalmazása segíthet a két nyelv közötti teljesítménykülönbség csökkentésében.

4.4. A kutatások bemutatása, eredményei

A dolgozat célja annak feltárása volt, hogyan befolyásolja a többnyelvű környezet az olvasás tanítását a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. Ennek érdekében négyféle kutatási módszert alkalmaztam, amelyek különböző aspektusból világítanak rá a nyelvi háttér és az olvasási teljesítmény összefüggéseire. A vizsgálatok a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum és a Dédai Gimnázium 4. osztályos tanulóinak körében zajlottak.

A kutatási szakaszban:

- kérdőívek segítségével feltérképeztem az otthoni olvasási szokásokat és a nyelvhasználatot,
- szövegértési tesztek alkalmaztam magyar és ukrán nyelven,
- olvasási sebességet mértem mindkét nyelven gyorsolvasási feladattal,
- valamint mélyinterjúkat készítettem alsó tagozatos pedagógusokkal a tanítási tapasztalatok megismerésére.

A következő alfejezetekben e vizsgálatok módszereit és eredményeit részletesen ismertetem, különös figyelmet fordítva a nyelvi háttér hatásaira, az olvasási képességek eltéréseire, valamint a pedagógiai következtetések levonására.

4.4.1. Kérdőív elemzése: Otthoni olvasási szokások

Az első mérési eszköz egy kérdőív volt, amelyet a tanulók szüleivel töltettem ki. A kérdőív célja az volt, hogy felmérjem:

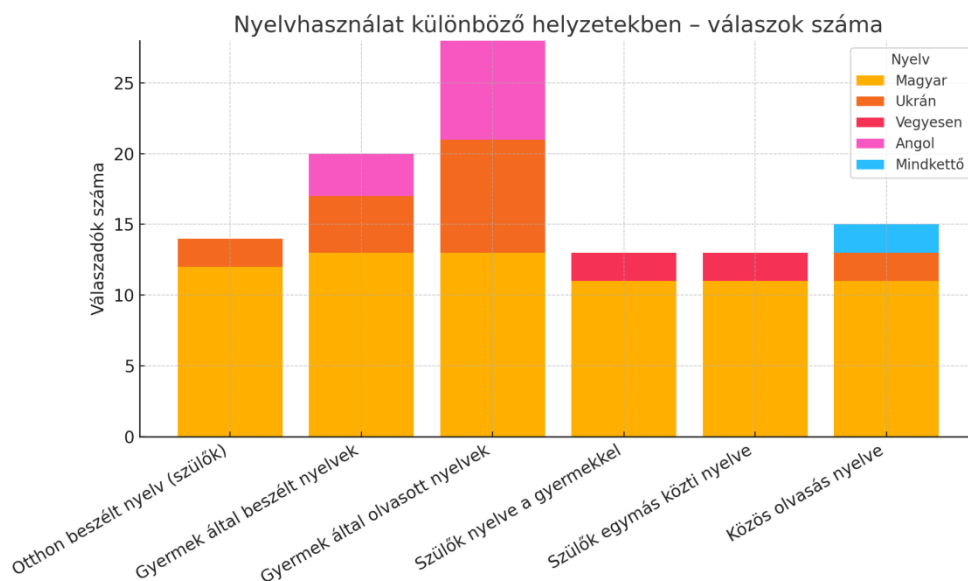
- Milyen gyakran olvasnak a gyerekek otthon magyarul és ukránul?
- Van-e otthoni könyvgyűjtemény, amit a gyermek szívesen használ?
- Mennyire aktívak a szülők az olvasási szokások ösztönzésében?

A kutatás során kiemelt figyelmet fordítottam a nyelvhasználati szokások feltérképezésére, különös tekintettel arra, hogy a családon belül milyen nyelveken kommunikálnak a szülők és a gyermekek. A következő grafikon a különböző nyelvi helyzetekben előforduló nyelvek megoszlását mutatja be a válaszadó szülők (N=13) válaszai alapján. Mivel több kérdésnél is lehetőség volt több válasz megjelölésére, a grafikon nem a válaszadók számát, hanem a válaszok gyakoriságát jeleníti meg.

A diagram hat különböző kommunikációs szituációt vizsgál:

- Otthon leggyakrabban használt nyelv (szülők részéről)
- Gyermek által beszélt nyelvek
- Gyermek által olvasott nyelvek
- Szülők nyelve a gyermekkel való kommunikációban
- Szülők egymás közti nyelve
- Közös olvasás nyelve

A Beregszászi Kossuth Lajos Líceum (N=13)



1. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

A megfigyelések alapján a magyar nyelv dominanciája jól látható mind a beszélt, mind az olvasott nyelvi helyzetekben. Az otthon leggyakrabban használt nyelv a válaszadók 92%-ánál magyar volt (12 fő), hasonló arányban használták ezt a nyelvet a gyermekekkel való kommunikációban és közös olvasás során is (11 fő).

A gyermekek nyelvi repertoárja azonban jóval sokszínűbb, hiszen a válaszok szerint 3 gyermek angolul is beszél, 4 pedig ukránul. Hasonló arányban olvasnak is ezekből a nyelvekből: 7 gyermek angolul, 8 gyermek ukránul is olvas. Ez azt jelzi, hogy a tanulók már kiskorban kapcsolatba kerülnek a kétnyelvű (vagy akár többnyelvű) közeggel, amely hatással van nyelvi fejlődésükre.

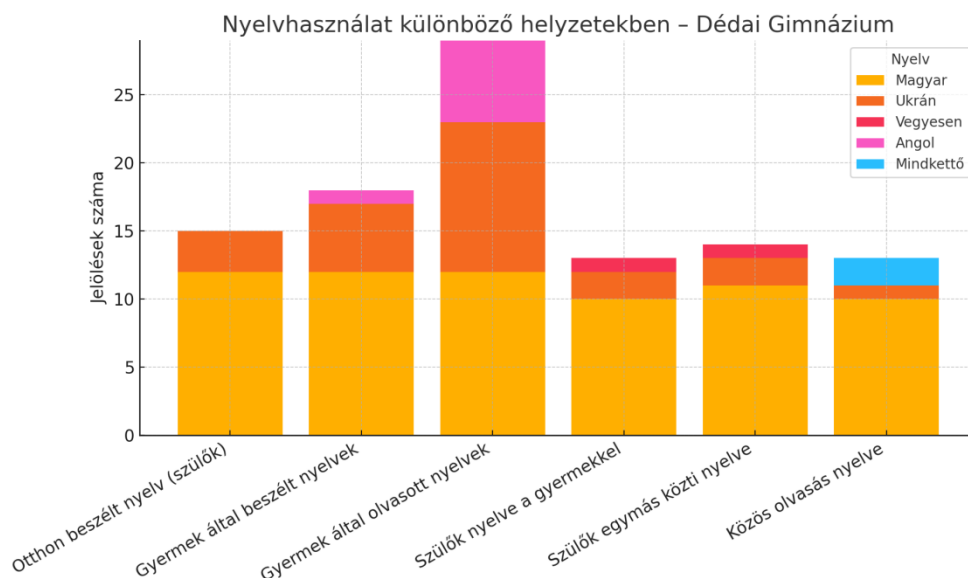
Érdekesség, hogy a szülők közötti kommunikációban is megjelenik a többnyelvűség: bár a többség magyarul beszél (11 fő), 2 válaszadó jelezte, hogy otthon vegyesen használnak magyar és ukrán nyelvet.

A közös olvasás nyelve is főként magyar (11 fő), de itt megjelenik az a különleges válaszkategória is, miszerint 2 család mindkét nyelvet használja közösen történő olvasás során.

Összességében a grafikon alapján elmondható, hogy a Beregszászi kistérség magyar iskoláiban tanuló gyerekek többnyelvű nyelvi környezetben nevelkednek, ahol a magyar nyelv egyértelműen domináns, ugyanakkor az ukrán és angol nyelv is megjelenik az otthoni

kommunikáció és olvasás szintjén. Ez a nyelvi háttér nagy jelentőséggel bír az olvasás tanításának módszertanában is.

A Dédai gimnázium (N=13)



2. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

A családok döntő többségében (12-ből) magyar nyelven beszélnek otthon, de 3 esetben az ukrán nyelv is megjelent, ami arra utal, hogy több családban is jelen van a kétnyelvűség. A „más” kategóriába nem érkezett válasz.

A gyermek által beszélt nyelvek

Minden gyermek beszél magyarul (12), ami összhangban van az otthoni nyelvhasználattal. Öten beszélnek ukránul, és egy gyermek angol nyelvtudással is rendelkezik. Ez az adat azt sugallja, hogy a gyerekek körében az ukrán nyelv már kisebb mértékben, de jelen van, ami feltehetően a környezeti hatásoknak és az oktatási rendszernek is köszönhető.

A gyermek által olvasott nyelvek

A magyar nyelv dominanciája itt is megfigyelhető (12 válasz), viszont 11 esetben ukrán nyelvű olvasás is szerepelt. Ez megerősíti, hogy a gyerekek többnyelvű környezetben nőnek fel, és az ukrán olvasási kompetencia is fejlődik. Hat gyerek olvas angolul is, ami különösen figyelemre méltó, hiszen az angol nyelv tanulása már kisiskolás korban elkezdődik.

Szülők nyelve a gyermekkel és egymás között

A gyermekkel való kommunikáció leggyakrabban magyarul (10) zajlik, de 2 családban ukránul, és 1 esetben vegyesen használnak nyelveket. A szülők egymás közötti kommunikációja szintén elsősorban magyar (11), de itt is megjelent 2 esetben az ukrán, és 1 családban vegyes nyelvhasználat.

Közös olvasás nyelve

A közösen végzett olvasási tevékenységek többsége magyar nyelven zajlik (10 család). Egy esetben kizárólag ukrán nyelven, míg 2 család esetében mindkét nyelvet használják. Ez utóbbi különösen érdekes lehet a kétnyelvű nevelés szempontjából.

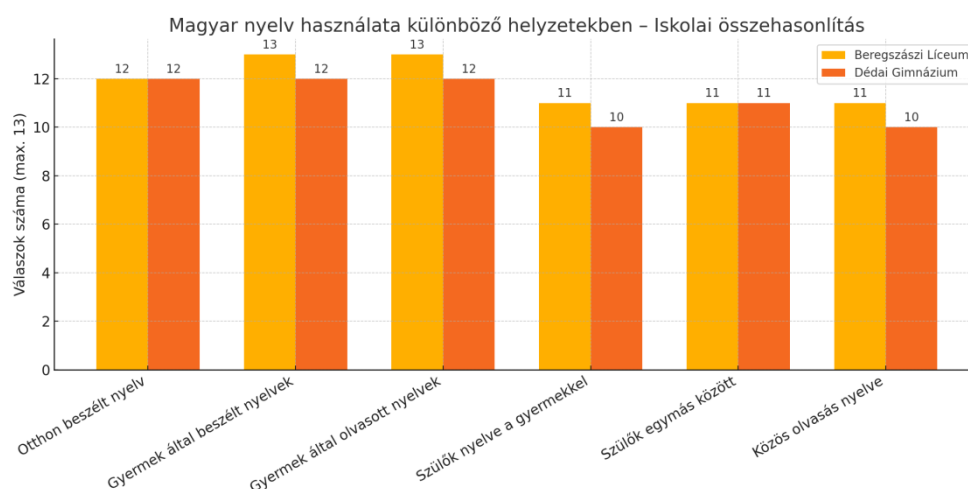
Összegzés: A Dédai Gimnázium tanulóinak családi nyelvhasználata jelentős mértékben magyar dominanciát mutat, de az ukrán nyelv is szervesen jelen van, főként a gyermekek által beszélt és olvasott nyelvek között. Emellett az angol nyelv térnyerése is megfigyelhető, különösen az olvasási szokásokban.

A nyelvhasználati sokszínűség azt jelzi, hogy a gyermekek többnyelvű környezetben szocializálódnak, amely kihívásokat és lehetőségeket is jelenthet az olvasás tanításában. A pedagógiai gyakorlat számára ez megerősíti a többnyelvű didaktikai megközelítések és differenciált olvasástanítás jelentőségét.

4.4.2. Összehasonlító elemzés: Beregszászi Kossuth Lajos Líceum és Dédai Gimnázium

A diagram a **Beregszászi Líceum** és a **Dédai Gimnázium** tanulóinak magyar nyelvhasználatát hasonlítja össze különböző kommunikációs helyzetekben. Az oszlopok az adott helyzetekben megfigyelt magyar nyelvhasználat gyakoriságát mutatják. Az egyes oszlopok felett található számok a válaszadók számát jelzik, összesen 26 szülő válasza alapján (N=26).

Beregszászi Líceum és a Dédai Gimnázium (N=26)



3. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

A két iskola válaszai alapján jól kirajzolódik, hogy a magyar nyelv mindkét tanintézményben meghatározó szerepet tölt be az otthoni kommunikációban, a gyermekek beszélt és olvasott nyelvei között, valamint a szülők egymás közti és gyermekkel folytatott interakcióiban. Ugyanakkor néhány fontos különbség is megfigyelhető, amelyek a két közösség sajátos nyelvi környezetéből adódnak.

Otthon beszélt nyelv

Mindkét iskolában az otthon használt nyelv túlnyomórészt magyar. 12 válaszadó jelölte meg ezt nyelvként, így itt nincs számottevő különbség az iskolák között.

A gyermek által beszélt nyelvek

A beregszászi tanulók esetében mind a 13 gyermek beszél magyarul, míg a dédai tanulóknál 12 fő esetében jelezték ezt. Ez is magas arány, és a magyar nyelv dominanciáját mutatja a gyermekek aktív nyelvhasználatában.

A gyermek által olvasott nyelvek

Mindkét iskolában 13-ból 13 (Beregszász) és 12 (Déda) gyermek olvas magyarul. Ez azt mutatja, hogy az iskolai oktatás és a családi háttér együtt biztosítja a magyar nyelvű olvasás jelenlétét.

Szülők nyelve a gyermekkel való kommunikációban

Itt már kisebb eltérést tapasztalunk: a beregszászi válaszadók közül 11 szülő kommunikál magyarul a gyermekével, míg Dédában ez 10 fő. A különbség csekély, de utalhat arra, hogy Dédában kicsit gyakrabban fordul elő kétnyelvű vagy vegyes kommunikáció.

Szülők egymás közti nyelve

Mindkét iskolában 11-11 fő jelölte meg a magyar nyelvet, így ezen a téren teljesen azonos a nyelvhasználati arány.

Közös olvasás nyelve

A közös olvasási tevékenység nyelve Beregszászban 11, Dédában 10 családban magyar. Ez is magas arány, de a Dédai Gimnázium esetében valamivel gyakoribb az, hogy más nyelv (pl. ukrán) is megjelenik ebben a tevékenységben.

Hasonlóságok:

- Mindkét iskolában a magyar nyelv a leggyakrabban használt otthoni nyelv.
- A gyermekek túlnyomó többsége magyarul beszél és olvas.
- A közös olvasási szokásokban is a magyar nyelv dominál.
- A szülők egymás közti kommunikációja főként magyarul zajlik.

Eltérések:

- Dédai Gimnáziumban gyakoribb az ukrán nyelv jelenléte, különösen a gyermekek által beszélt és olvasott nyelvek között.
- Beregszászban a nyelvi egynyelvűség hangsúlyosabb, míg Dédában erőteljesebben jelen van a kétnyelvűség (pl. vegyes kommunikáció a szülők között, ukrán nyelvű olvasás a gyermekeknél).
- Az önálló olvasási gyakoriság szempontjából Beregszász kiegyensúlyozottabb képet mutat, míg Dédában erősebben elkülönülnek az intenzíven és ritkán olvasók csoportjai.

Ajánlások a pedagógiai gyakorlat számára

A kutatás eredményei alapján az alábbi javaslatokat lehet megfogalmazni az olvasástanítás hatékonyabbá tétele érdekében:

- Többynyelvűségre épülő didaktikai módszerek
- A tanulók nyelvi háttere alapján javasolt olyan olvasási feladatok, szövegértési gyakorlatok alkalmazása, amelyek figyelembe veszik az ukrán (és részben az angol) nyelv ismeretét. Ez különösen fontos a Dédai Gimnázium esetében, ahol a kétnyelvűség sokkal hangsúlyosabb.
- Egyéni olvasási szokások fejlesztése
- Az önálló olvasásban megfigyelt különbségek alapján személyre szabott motivációs eszközök alkalmazása indokolt. A ritkán olvasó gyerekek számára érdemes

olvasónaplót, játékos olvasási kihívásokat, vagy kortárs irodalmi szövegeket bevezetni, amelyek közelebb állnak az érdeklődésükhöz.

- Szülők bevonása az olvasási folyamatba
- Mindkét iskolában érdemes lenne megerősíteni az otthoni közös olvasás szerepét. Javasolt tematikus könyvajánlók, könyvklubok vagy „családi olvasónapok” szervezése, hogy a szülők is tudatosabban tudják támogatni gyermekük olvasási fejlődését.
- Nyelvi érzékenyítés és kétnyelvű kompetenciák fejlesztése
- A többnyelvű környezetben élő tanulóknál a nyelvi identitás megerősítésére is szükség van. Érdemes lenne olyan tanórai projekteket, műhelyeket létrehozni, amelyekben a tanulók a különböző nyelvek közötti hasonlóságokat és különbségeket is megismerhetik.

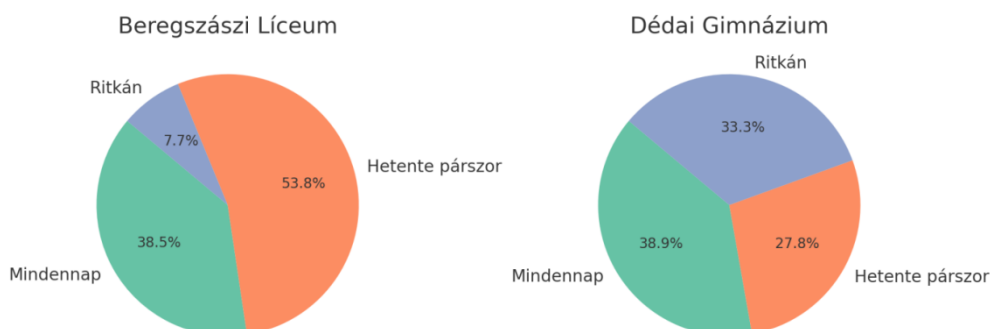
Végző konklúzióként megállapítható, hogy bár mindkét vizsgált intézményben a magyar nyelv dominanciája erős, a nyelvi diverzitás – különösen a Dédai Gimnáziumban – pedagógiai lehetőségeket és kihívásokat is tartogat. Ennek figyelembevételével a többnyelvű oktatás tudatos és érzékeny megközelítése jelentősen hozzájárulhat az olvasási készségek fejlesztéséhez.

4.4.3. A gyermekek önálló olvasási gyakorisága

A kutatás során azt is vizsgáltam, milyen gyakorisággal olvasnak önállóan otthon a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum és a Dédai gimnázium 4. osztályos tanulói. A diagram két kördiagramot ábrázol, amelyek az iskolák tanulóinak önálló olvasási gyakoriságát mutatják be százalékos megoszlásban. A két intézmény összehasonlítása jól szemlélteti a diákok olvasási szokásait. A kérdésre adott szülői válaszokat az alábbi diagram szemlélteti, összesen 26 szülő (N=26) :

Beregszászi Kossuth Lajos Líceum és a Dédai gimnázium 4. osztályos tanulói (N=26)

Önálló olvasási gyakoriság – százalékos megoszlás



4. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

A Beregszászi Líceumban a tanulók 38,5%-a olvas mindennap, 53,8%-uk hetente néhány alkalommal, és csupán 7,7% olvas ritkán. Ez viszonylag kiegyensúlyozott képet mutat, amely egy általánosan aktív olvasói szokásrendszerre utal.

Ezzel szemben a Dédai Gimnázium tanulói körében 38,9 % olvas mindennap, azonban a ritkán olvasók aránya is jelentős, 33,3%, ami erősen szétagolt olvasói attitűdöt jelez. A hetente olvasók aránya itt kevesebb, mint a beregszászi diákok körében.

Ez a különbség azt jelzi, hogy Dédán két markánsan eltérő csoport is megfigyelhető: vannak, akik elkötelezettek az olvasás iránt, de nagyobb arányban fordulnak elő olyanok is, akik kevésbé gyakorolják az önálló olvasást. Ez pedagógiai szempontból kiemelt figyelmet igényel, hiszen az olvasáshoz való viszony hosszú távon jelentősen befolyásolja a tanulók szövegértési és tanulmányi eredményeit.

Az eredményeket figyelembe véve érdemes lehet olyan pedagógiai módszereket alkalmazni, amelyek ösztönzik a rendszeres, önálló olvasást, illetve segítenek kialakítani az olvasás szeretetét a kevésbé motivált tanulók körében is.

Összegzés:

A kérdőíves kutatás részletes betekintést nyújtott a tanulók családi olvasási környezetébe és nyelvhasználati szokásaiba. A Beregszászi Kossuth Lajos Líceum és a Dédai Gimnázium szülei által kitöltött kérdőívek alapján megállapítható, hogy mindkét iskola tanulói magyar nyelvi környezetben nőnek fel, de a családi kommunikációban és olvasásban az ukrán és az angol nyelv is jelen van.

A magyar nyelv dominanciája minden vizsgált kommunikációs szituációban megfigyelhető, ugyanakkor a gyermekek nyelvi repertoárja többnyelvű: sokan beszélnek és olvasnak ukránul is, valamint megjelenik az angol nyelv is, főleg olvasott formában. Ez azt jelzi, hogy a tanulók nyelvi környezete komplex, amely hatással van az olvasási képességeik fejlődésére.

A szülők gyermekkel folytatott kommunikációjában szintén a magyar nyelv a leggyakoribb, de megjelenik a vegyes nyelvhasználat is, ami a kétnyelvűség jelenlétét támasztja alá. A közös olvasás nyelve főként magyar, de néhány esetben ukrán nyelven vagy vegyesen zajlik, ami pedagógiai szempontból értékes nevelési gyakorlatra utal.

Az önálló olvasás gyakoriságában a beregszászi tanulók kiegyensúlyozottabb eredményeket mutattak, míg Dédán erősebb szélsőértékek voltak megfigyelhetők: néhány tanuló rendszeresen, mások ritkán olvasnak. Ez azt jelzi, hogy az olvasáshoz való viszony iskolán belül is jelentősen eltérhet, amit a pedagógusoknak figyelembe kell venniük az olvasástanítás során.

A vizsgálat eredményei megerősítik, hogy a többnyelvű környezetben végzett olvasástanítás során elengedhetetlen a differenciált, nyelvi háttérhez igazodó pedagógiai módszertan alkalmazása. A szülők tudatos bevonása, az olvasási motiváció erősítése, valamint a közös olvasás gyakorlatának fenntartása kulcsszerepet tölthet be az olvasási képességek fejlesztésében.

4.4.4. Hipotézisek értékelése a kérdőíves vizsgálat tükrében

A kérdőíves vizsgálat eredményei alapján számos következtetés vonható le az olvasási szokások és a többnyelvű környezet hatásairól a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum és a Dédai Gimnázium tanulói körében. Az alábbiakban összefoglalom a hipotézisekkel kapcsolatos megállapításokat és a kutatási kérdések alapján levonható következtetéseket.

K1: Hogyan hat a többnyelvű környezet az olvasás tanítására a kárpátaljai magyar iskolákban?

Egyértelműen alátámasztja, hogy a többnyelvű környezet inkább az anyanyelvi olvasási készségeket támogatja, míg a nem anyanyelvi (ukrán) olvasás esetében a nyelvi bizonytalanság akadályozó tényezőként jelenik meg. Az otthoni olvasási szokások között az ukrán nyelv kevésbé hangsúlyos, ami alátámasztja a hipotézist.

K2: Milyen különbségek figyelhetők meg a magyar és az ukrán nyelvű olvasási teljesítmény között?

A kutatások alapján megfigyelhető, hogy a magyar nyelv dominanciája mindkét intézményben jellemző. A kérdőívben a magyar nyelvű olvasás gyakorisága szignifikánsan magasabb, míg az ukrán nyelv esetében inkább szórt képet kapunk. Ez megerősíti azt az állítást, hogy az anyanyelvi olvasás erősítése az olvasási készségek fejlődését szolgálja.

K3: Milyen szerepet játszanak a családi nyelvi szokások az olvasási készségek fejlesztésében?

Megállapítható, hogy a rendszeres otthoni olvasási gyakorlatok jelentős hatással bírnak az olvasási teljesítményre. A Beregszászi Líceum tanulói esetében kiegyensúlyozottabb olvasási gyakoriságot tapasztalunk, míg a Dédai Gimnázium tanulóinál a ritkán olvasók aránya magasabb, ami alátámasztja a hipotézist.

K4: Milyen kihívásokkal szembesülnek a tanulók a magyar és az ukrán nyelvű szövegértés során?

A kutatási kérdés alapján az ukrán nyelvű olvasás nehezebben elsajátítható, különösen a ritkán alkalmazott nyelv esetében. Az ukrán nyelv használatának alacsonyabb gyakorisága a nyelvi bizonytalanság fennállását erősíti meg.

K5: Hogyan lehet hatékonyan fejleszteni az olvasási készségeket mindkét nyelven?

A két nyelv közötti teljesítménykülönbség csökkentése érdekében szükséges célzott olvasásfejlesztési stratégiák alkalmazása. A kérdőívből nem derül ki egyértelműen, hogy milyen konkrét stratégiákat alkalmaznak a családok vagy az iskolák, ezért javasolt az olvasási stratégiák tudatos beépítése a tanítási gyakorlatba.

H1: A többnyelvű környezet összetett hatással van az olvasástanításra: míg az anyanyelvi (magyar) olvasást támogatja, addig a nem anyanyelvi (ukrán) olvasás során akadályozó tényezőként is megjelenhet a nyelvi bizonytalanság.

A kérdőív alapján megállapítható, hogy a magyar nyelv dominál az otthoni kommunikációban és olvasásban, ugyanakkor az ukrán nyelv jelenléte – főként a gyermekek által beszélt és olvasott nyelvek között – kisebb arányban fordul elő. Ez arra utal, hogy bár a kétnyelvűség jelen van, a nem anyanyelvi olvasás kevésbé automatizált, és otthon nem kap kellő megerősítést. A nyelvi bizonytalanság tehát főként az ukrán nyelvnél jelentkezik.

H2: A magyar nyelv dominanciája megfigyelhető az olvasási teljesítményben, ami előnyt jelent az anyanyelvi készségek fejlesztésében.

Mindkét iskola esetében megfigyelhető, hogy a magyar nyelv a domináns otthoni kommunikációs nyelv, és ez egyértelműen kihat az olvasási szokásokra is: a gyermekek szinte kivétel nélkül magyarul olvasnak, a közös olvasás is főként magyarul zajlik. Ez az anyanyelvi olvasás gyakorlását, és ezzel együtt a készségek fejlődését támogatja.

H3: Az otthoni olvasási szokások jelentős hatással vannak a tanulók olvasási képességeire.

A válaszokból kirajzolódik, hogy azokban a családokban, ahol rendszeresebb a közös olvasás és ahol a szülők tudatosan jelen vannak az olvasási tevékenységben, a gyerekek is gyakrabban olvasnak önállóan. A Beregszászi iskolában kiegyensúlyozottabb és rendszeresebb olvasási szokások mutatkoznak, míg Dédán nagyobb eltérés van a gyakran és a ritkán olvasók aránya között. Ez megerősíti, hogy az otthoni háttér közvetlenül befolyásolja az olvasási attitűdöt és képességet.

H4: Az ukrán nyelvű olvasás nehezebben elsajátítható a magyar anyanyelvű tanulók számára, különösen a szövegértési feladatok esetében.

Bár a kérdőív nem mérte közvetlenül az olvasási teljesítményt, az ukrán nyelven történő olvasás alacsonyabb gyakorisága és a szülők általi ritkább alkalmazása arra utal, hogy az ukrán nyelvű olvasás kevésbé része a mindennapi gyakorlásnak. Ez közvetetten megerősíti, hogy az ukrán szövegértés elsajátítása nagyobb kihívást jelenthet.

H5: Az olvasásfejlesztési stratégiák alkalmazása segíthet a két nyelv közötti teljesítménykülönbség csökkentésében.

A kérdőív alapján nem derül ki konkrétan, milyen stratégiákat alkalmaznak a családok vagy az iskolák, viszont az ukrán nyelv kisebb jelenléte, valamint a gyerekek szórtabb olvasási gyakorisága (különösen Dédán) arra utal, hogy célzott olvasásfejlesztési beavatkozások segíthetnék a kiegyenlítettebb nyelvi fejlődést.

4.5. Szövegértési feladat

A kutatás második szakaszában az olvasási készségek gyakorlati vizsgálatára került sor. Ennek keretében szövegértési tesztek alkalmazását, amelyek célja az volt, hogy feltérképezsem a tanulók hallás utáni szövegértési képességeit magyar és ukrán nyelven egyaránt. A vizsgálatot a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum és a Dédai Gimnázium 4. osztályos tanulói körében végeztem el 13-13 diákon.

A mérés során minden osztályban két különböző nyelvű mese került felolvasásra:

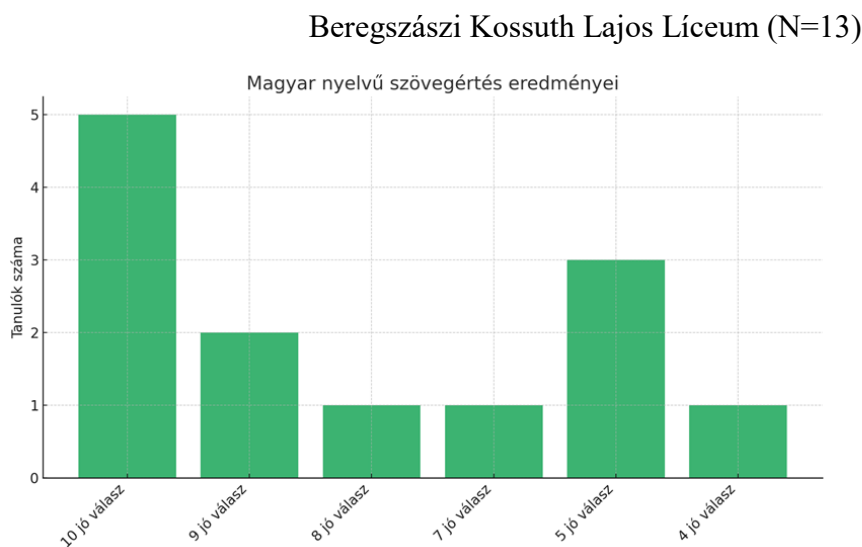
- ❖ Magyar nyelven: Gárdonyi Géza – *A mindent tudó kalap*
- ❖ Ukrán nyelven: *Хто вгадав уicoli?*

A tanulók a felolvasást követően írásban válaszoltak az adott szöveghez kapcsolódó kérdésekre. A kérdések a szöveg konkrét információira, a szereplők viselkedésére, eseménysorra és a történet fő üzenetére vonatkoztak. A feladat célja nem csupán az információ-visszakérés, hanem a szöveg értelmezésének vizsgálata volt. A kutatás e szakasza rávilágított arra, hogy milyen mértékben befolyásolja az anyanyelv és a második nyelv a szövegértési képességeket.

4.5.1. Eredmények

Magyar nyelvű szövegértés – Gárdonyi Géza: *A mindent tudó kalap*

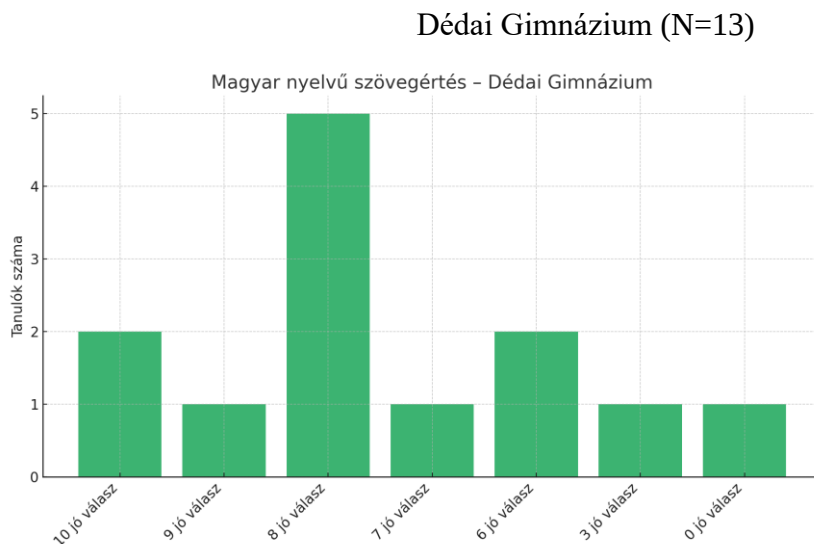
A feladatsor 10 kérdést tartalmazott. A diagram a magyar nyelvű szövegértési teszt eredményeit mutatja be az egyes tanulók által adott helyes válaszok száma alapján. Az oszlopok az elért pontszámokat és azok gyakoriságát szemléltetik. A tanulók válaszai az alábbi megoszlást mutatták:



5. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

Az eredmények alapján elmondható, hogy a tanulók többsége magas szinten értette a hallott szöveget: 5 tanuló hibátlanul oldotta meg a feladatot, míg további 3 tanuló 9 vagy 8 helyes választ adott. Mindössze egy tanuló teljesítménye esett 50% alá.

A következő diagram a Dédai Gimnázium tanulóinak magyar nyelvű szövegértési tesztjének eredményeit mutatja be. Az oszlopok a helyes válaszok számát és azok gyakoriságát ábrázolják



6. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

A tanulók többsége viszonylag jó eredményt ért el: 5 fő 8 helyes választ adott, míg 2 fő hibátlanul válaszolt. Mindössze két tanuló teljesítménye volt jelentősen gyengébb, ami arra utal, hogy a magyar nyelvű szöveg általánosságban jól érthető volt számukra.

4.5.2. Ukrán nyelvű szövegértés

A feladatsor 6 kérdést tartalmazott. A diagram az ukrán nyelvű szövegértési teszt eredményeit mutatja be a 13 tanuló (N=13) által adott helyes válaszok száma alapján. Az oszlopok a helyes válaszok számát és azok gyakoriságát szemléltetik.

A tanulók válaszai az alábbi megoszlást mutatták:

Beregszászi Kossuth Lajos Líceum (N=13)



7. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

Az ukrán nyelvű szövegértés eredményei jóval szélesebb szórást mutatnak. Mindössze 3 tanuló érte el a maximális pontszámot, míg a legtöbben (5 fő) 4 jó választ adtak. 3 tanuló teljesítménye 50% alatti eredményt mutat, ami arra utal, hogy az ukrán nyelvű szövegek megértése nehezebben megy számukra.

A következő diagram a Dédai Gimnázium tanulóinak ukrán nyelvű szövegértési tesztjének eredményeit mutatja be az egyes tanulók által adott helyes válaszok száma alapján.

Dédai gimnázium (N=13)



8. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

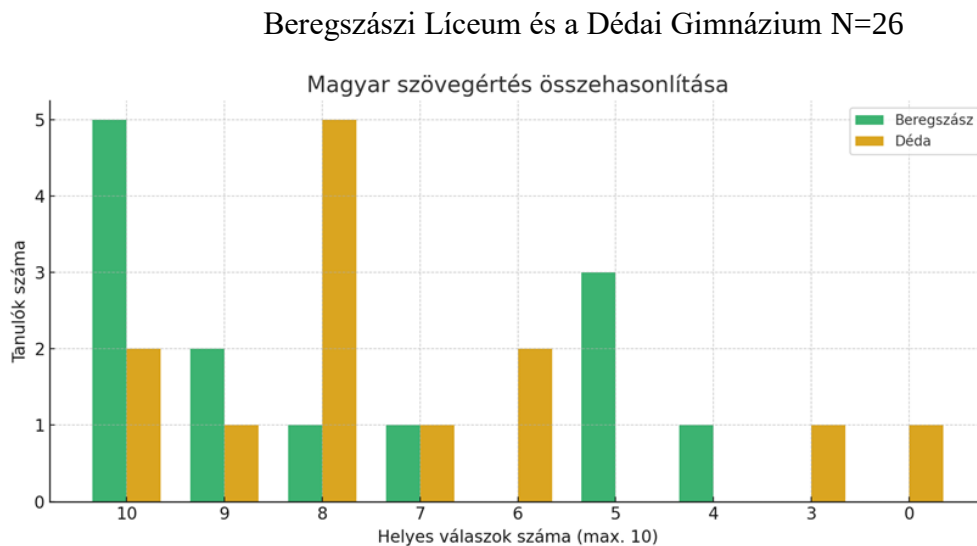
Az ukrán szövegértési feladat eredményei vegyes képet mutatnak. A legtöbb tanuló közepes eredményt ért el: 6 tanuló 4 helyes választ adott, míg 2-2 fő 5, illetve 6 helyes választ jelölt. Ez azt mutatja, hogy az ukrán szöveg értelmezése számukra több kihívást jelent, mint a magyaré, de az eredmények nem szélsőségesen gyengék.

4.5.3. Összehasonlítás

Ezen kutatásból az alábbi következtetés vonható le:

A diagram a Beregszászi Líceum és a Dédai Gimnázium tanulóinak magyar nyelvű szövegértési eredményeit hasonlítja össze. Az oszlopok az egyes iskolák tanulói által adott helyes válaszok számát és azok gyakoriságát mutatják be, összesen 26 tanuló (N=26).

A magyar nyelvű szövegértés terén a Beregszászi Líceum tanulói kiemelkedően teljesítettek: 5 fő hibátlan eredményt ért el, míg Dédán ez csak 2 tanulónak sikerült. Ugyanakkor Déda esetében több tanuló ért el közepes eredményt (főként 8 helyes válasszal), míg Beregszászon inkább a kiemelkedő teljesítmény dominál. Mindkét iskolában előfordult gyengébb eredmény, de Beregszászon egy tanuló sem maradt 5 helyes válasz alatt, míg Dédán volt 3 vagy kevesebb helyes válasz is.

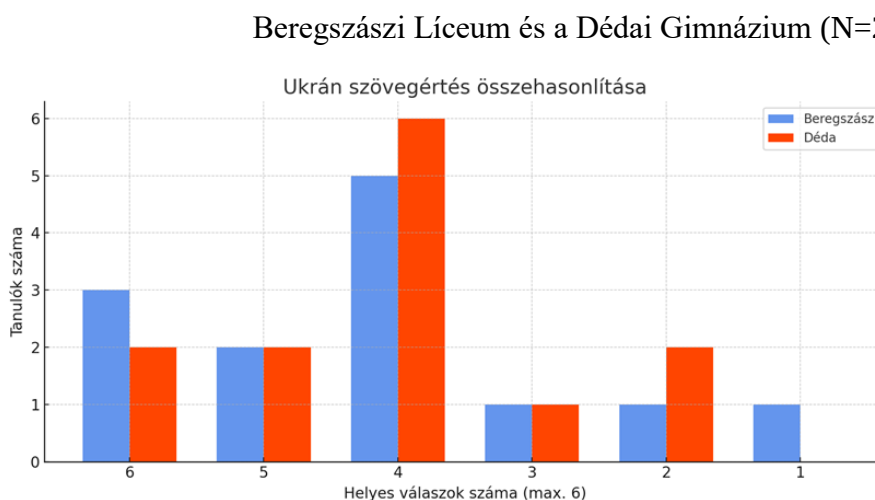


9. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

A lejjebb látott diagram a Beregszászi Líceum és a Dédai Gimnázium tanulóinak ukrán nyelvű szövegértési eredményeit hasonlítja össze. Az oszlopok az iskolák tanulói által adott

helyes válaszok számát és azok gyakoriságát mutatják be. Összesen 26 diák válasza alapján (N=26).

Az ukrán nyelvű szövegértés eredményei mindkét iskolában jelentősen gyengébbek, mint a magyar nyelvű feladatnál. Beregszászban a tanulók 3 fővel értek el maximális eredményt, míg Dédán 2 fő teljesítette hibátlanul a feladatot. Mindkét iskolában a legtöbb tanuló 4-5 jó választ adott. Ugyanakkor Dédán nem fordult elő 1 pontos teljesítmény, míg Beregszászon igen.



10. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

4.5.4. Összegzés és pedagógiai következtetések

A Beregszászi Kossuth Lajos Líceumban a két szövegértési feladat eredményeinek összevetése alapján megállapítható, hogy a tanulók szövegértési képességei magyar nyelven jelentősen erősebbek, mint ukrán nyelven. Ez részben az anyanyelvi háttérből, részben a nyelvhasználat gyakoriságából fakadhat. Pedagógiai szempontból fontos lenne az ukrán szövegértési gyakorlatok rendszeres beépítése a tanórákba, különösen a kulcsfogalmak, kérdésértelmezések és információ-visszakeresés gyakorlására.

A Dédai Gimnáziumban végzett szövegértési vizsgálat alapján megállapítható, hogy a tanulók magyar nyelvű szövegértése általában stabil és jó szintet mutat. Az ukrán szöveg esetében ugyan gyengébb teljesítmény látható, de a többség még így is közepes eredményt ért el. A kétnyelvű oktatási környezetben fontos cél lehet az ukrán nyelvű szövegértés fejlesztése, ehhez pedig rendszeres gyakorlásra, fokozatos szókincs bővítésre és a szövegszerkezetek tudatosítására van szükség.

A két iskola szövegértési eredményeinek összehasonlítása azt mutatja, hogy a magyar nyelvű szövegek megértése mindkét intézmény tanulóinál jobban megy, azonban

Beregszászon a teljesítmények kiegyensúlyozottabbak és több a kiemelkedő eredmény. Dédán viszont a közepes szint dominál, és megjelennek a gyengébb válaszok is. Az ukrán szövegértésben mindkét iskola tanulói hasonló, közepes eredményt mutatnak, így ezen a területen fejlesztési lehetőségek azonos módon indokoltak.

4.5.5. A hipotézisek és a kutatási kérdések értékelése a szövegértési feladatok tükrében

A szövegértési vizsgálat során nyert adatok alapján a megfogalmazott hipotézisek és a kutatási kérdések a következő módon értékelhetők:

K1: Hogyan hat a többnyelvű környezet az olvasás tanítására a kárpátaljai magyar iskolákban?

A szövegértési feladatok során megfigyelhető, hogy a tanulók az anyanyelvi, magyar nyelvű szövegek esetében magasabb szintű teljesítményt nyújtottak, míg az ukrán nyelvű szövegek megértése gyakran bizonytalanságot okozott. Ez arra utal, hogy a többnyelvű környezet elsősorban az anyanyelvi olvasási készségek erősödését segíti elő, míg a nem anyanyelvi szövegek értelmezése nagyobb kihívást jelent a tanulók számára.

K2: Milyen különbségek figyelhetők meg a magyar és az ukrán nyelvű olvasási teljesítmény között?

A magyar nyelvű szövegek esetében mindkét intézmény tanulói jobb eredményeket értek el, különösen a Beregszászi Líceum tanulói, akik körében több hibátlan teljesítmény is megfigyelhető volt. Az ukrán nyelvű szövegértési feladatokban a válaszok nagyobb szórást mutattak, és gyakrabban fordultak elő alacsonyabb pontszámok, ami az ukrán szövegek megértésének nehézségeire utal.

K3: Milyen szerepet játszanak a családi nyelvi szokások az olvasási készségek fejlesztésében?

A korábbi kérdőíves kutatás eredményei alapján a Beregszászi tanulók családjában gyakoribb az olvasás és a magyar nyelvű kommunikáció, ami a szövegértési feladatok során elért kiegyensúlyozottabb teljesítményben is megmutatkozott. Dédán a kevésbé rendszeres otthoni olvasási gyakorlat az olvasási teljesítmények szóródásában is tükröződött.

K4: Milyen kihívásokkal szembesülnek a tanulók a magyar és az ukrán nyelvű szövegértés során?

Az ukrán nyelvű szövegértési feladatok során a tanulók eredményei szórtak, és gyakrabban fordultak elő hiányos vagy pontatlan válaszok. A hallás utáni szövegértés esetében különösen

nagy volt a bizonytalanság az ukrán nyelvű szövegek értelmezésében, ami a nyelvi háttér bizonytalanságaira utal.

K5: Hogyan lehet hatékonyan fejleszteni az olvasási készségeket mindkét nyelven?

A szövegértési feladatok eredményei alapján az ukrán nyelvű olvasás fejlesztése célzott stratégiákat igényel. A tanulók számára javasolt az ukrán nyelvű szövegek rendszeres feldolgozása, az ismeretlen szókincs tudatos tanítása, valamint a hallás utáni szövegértés gyakorlása mindkét nyelven.

H1: A többnyelvű környezet összetett hatással van az olvasástanításra: míg az anyanyelvi (magyar) olvasást támogatja, addig a nem anyanyelvi (ukrán) olvasás során akadályozó tényezőként is megjelenhet a nyelvi bizonytalanság.

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók mindkét iskolában lényegesen jobban teljesítettek a magyar nyelvű szövegértési feladatokban. Az ukrán nyelvű szövegek esetében a tanulók eredményei szórtabbak, a hibátlan megoldások száma csökkent, és gyakrabban fordult elő alacsonyabb pontszám. Ez a nyelvi bizonytalanságot tükrözi, különösen hallás utáni értés esetén.

H2: A magyar nyelv dominanciája megfigyelhető az olvasási teljesítményben, ami előnyt jelent az anyanyelvi készségek fejlesztésében.

A magyar nyelvű szövegértési feladatokban mindkét intézmény tanulói jobb eredményeket értek el. Beregszászon különösen magas arányban születtek hibátlan vagy csaknem hibátlan válaszok, Dédán is többnyire 8–10 helyes válasz jellemző. Ez megerősíti, hogy az anyanyelvi olvasás hatékonyabb és stabilabb készségeket alakít ki.

H3: Az otthoni olvasási szokások jelentős hatással vannak a tanulók olvasási képességeire.

A Beregszászi tanulók kiegyensúlyozottabb, gyakrabban magasabb szintű teljesítményt mutattak, ami összefügghet azzal, hogy ott az önálló olvasás rendszeresebb, a szülői háttér erősebb olvasási mintákat mutat (az előző kérdőíves kutatás alapján). Bár a hipotézist közvetlenül ez a rész nem bizonyítja, a két kutatás eredményei közvetetten összefüggést mutatnak.

H4: Az ukrán nyelvű olvasás nehezebben elsajátítható a magyar anyanyelvű tanulók számára, különösen a szövegértési feladatok esetében.

Az ukrán nyelvű szövegértés minden tanulói csoportban alacsonyabb szintű teljesítményt hozott. A válaszok kevésbé pontosak, és nagyobb volt a szórás is. A gyengébb eredmények a nyelvi készségek hiányosságára, a kevésbé rutinszerű feldolgozásra utalnak.

H5: Az olvasásfejlesztési stratégiák alkalmazása segíthet a két nyelv közötti teljesítménykülönbség csökkentésében.

Bár a jelen vizsgálat nem fókuszált konkrét stratégiák hatásvizsgálatára, az eredmények alapján világos, hogy az ukrán nyelvű szövegértés fejlesztésre szorul. Ennek alapján a hipotézis releváns, és további kutatásokban vagy gyakorlati beavatkozások során igazolható lehet.

4.6. Gyorsolvasási vizsgálat

A kutatás harmadik szakaszában a tanulók olvasási sebességét vizsgáltam magyar és ukrán nyelven. A cél az volt, hogy feltérképezsem, milyen tempóban képesek olvasni a tanulók anyanyelvükön, illetve második nyelvként használt ukrán nyelven, és kimutatható-e különbség a két nyelvű olvasás gyorsaságában.

A méréshez középnehézségű, életkornak megfelelő meséket választottam, azonos hosszúságban:

- Magyar nyelven: *A három jó tanács* (ukrán népmese magyar fordításban)
- Ukrán nyelven: *Добрі опаму* (ukrán népmese)

A tanulók feladata az volt, hogy megszakítás nélkül elolvassák a szöveget, miközben mértem az olvasási időt. A vizsgálat kizárólag az olvasás sebességére fókuszált.

A mért eredmények lehetőséget nyújtottak arra, hogy megvizsgáljam, mennyire tér el a tanulók olvasási tempója a két különböző nyelven, és hogyan hat a nyelvi háttér az olvasástechnikai teljesítményre.

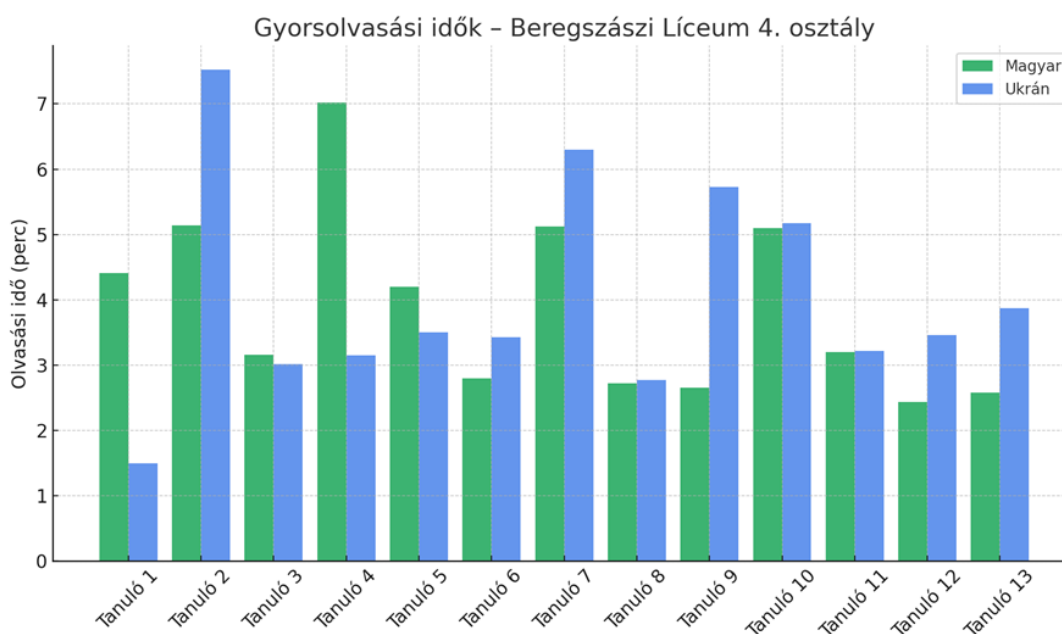
4.6.1. Eredmények

A diagram a Beregszászi Líceum 4. osztályos tanulóinak gyorsolvasási idejét mutatja be magyar és ukrán nyelven, 13 tanuló idejét (N=13). Az oszlopok színekkel kódoltak:

- Zöld: Magyar nyelvű olvasási idő
- Kék: Ukrán nyelvű olvasási idő

Az olvasási időt percekben mérik, és az oszlopok hossza az olvasás elvégzéséhez szükséges időtartamot jelzi.

Beregszászi Kossuth Lajos Líceum (N=13)



11. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

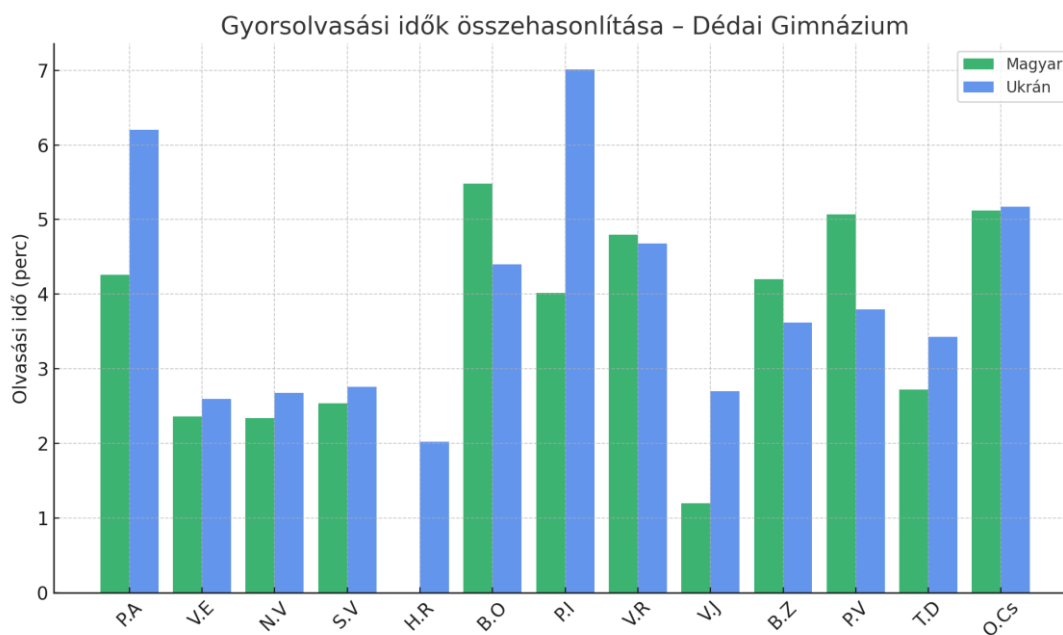
A vizsgálat során a tanulók átlagos olvasási ideje magyar nyelven 3.89 perc, míg ukrán nyelven 4.05 perc volt. Ez jól mutatja, hogy a magyar nyelvű olvasás – mint anyanyelvi tevékenység – gyorsabb, és valószínűleg automatizáltabb folyamatként zajlik a diákoknál.

Az ukrán nyelvű olvasás átlagosan több időt vett igénybe, és néhány tanulónál jelentős eltérést mutatott a magyarhoz képest. Ez arra utal, hogy a kétnyelvű környezet ellenére az ukrán nyelvű olvasás nem egyformán gyakorolt tevékenység, és nagyobb tudatos nyelvi feldolgozást igényel.

A pedagógiai szempontból fontos cél az olvasási tempó és megértés egyensúlyának megőrzése, valamint az ukrán szövegértés fejlesztése. Ajánlott a fokozatos tempógyakorlás, ismerős témájú szövegek választása, valamint a nyelvi komfortérzet növelése az ukrán nyelv használatával kapcsolatban.

A következő diagramban a Dédai Gimnázium tanulójának magyar és ukrán nyelvű gyorsolvasási idejét mutatom be, összesen 13 tanulóét (N=13).

Dédai gimnázium magyar és ukrán olvasási idők összehasonlítása (N=13)



12. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

A gyorsolvasási vizsgálat során jól látható, hogy a legtöbb tanuló gyorsabban olvas magyar nyelven, mint ukránul. Ez főként az anyanyelvi kompetenciák különbségéből adódik. Azon tanulók, akik nehezebben olvasnak (pl. P.A, B.O, P.I), mindkét nyelven gyengébb eredményt mutattak, de különösen az ukrán nyelvű szövegnél nő meg az olvasási idő. A leggyorsabb tanuló V.J volt, aki mindkét nyelven kiválóan teljesített, jelezve a jó szintű kétnyelvűséget.

A pedagógiai gyakorlat számára fontos következtetés, hogy az ukrán nyelvű olvasási készségek megerősítést igényelnek, különösen azoknál a tanulóknál, akik otthon nem ukrán nyelvi környezetben élnek. Javasolt az olvasási automatizmus, szókincs és tempó tudatos fejlesztése kétnyelvű szövegkörnyezetben is.

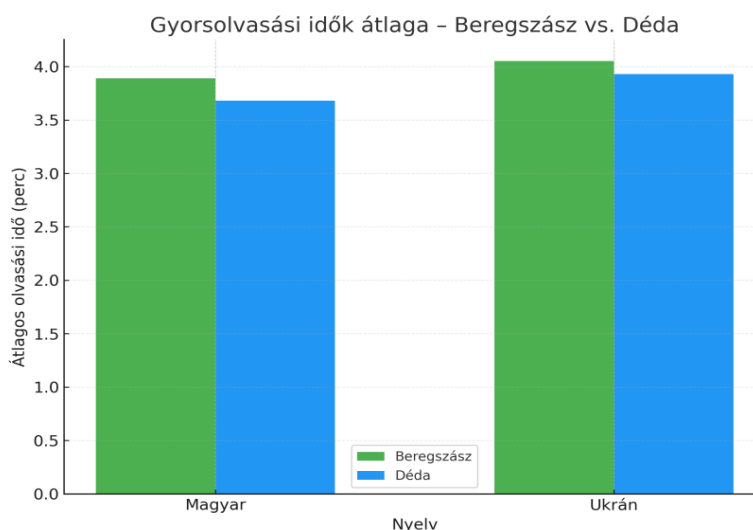
4.6.2. Gyorsolvasási eredmények összehasonlítása

A diagram a Beregszászi Líceum és a Dédai Gimnázium tanulóinak átlagos olvasási idejét mutatja be magyar és ukrán nyelven. Az oszlopok színekkel kódoltak:

- Zöld: Beregszászi Líceum
- Kék: Dédai Gimnázium

Az olvasási időt percekben mérik, és az oszlopok hossza az átlagos olvasási időt jelzi mindkét nyelven. Összesen a 26 tanuló eredményei kapcsán (N=26).

Beregszászi Líceum és a Dédai Gimnázium (N=26)



13. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

A gyorsolvasási eredmények átlaga alapján elmondható, hogy a magyar nyelvű szövegek olvasása mindkét iskolában gyorsabb, mint az ukrán nyelvű szövegeké. A Beregszászi Líceumban a magyar olvasási idő átlaga: 3.89 perc, míg az ukráné: 4.05 perc. A Dédai Gimnáziumban ezek az értékek: 3.68 perc (magyar) és 3.93 perc (ukrán).

A különbségek jól tükrözik az anyanyelvi olvasás előnyeit: a magyar szöveg olvasása gyorsabb és gördülékenyebb. A Dédai tanulóknál az ukrán nyelvű szövegek feldolgozása különösen időigényes, ami a kétnyelvűségből adódó kihívásokat mutatja.

Javasolt az ukrán nyelvű olvasási kompetenciák tudatos fejlesztése, valamint az olvasásértés és olvasási sebesség egyensúlyának támogatása.

Összességében a kutatás megerősíti, hogy a többnyelvű környezetben élő tanulók esetében az olvasási készségek nyelvi beágyazottsága jelentősen befolyásolja az olvasás technikai és értelmi szintjét. Az olvasási tempó fejlesztése két nyelven külön figyelmet érdemel a differenciált oktatás és a kétnyelvűségre épülő pedagógiai stratégia részeként.

4.6.3. Hipotézisek értékelése a gyorsolvasási kutatás tükrében

K1: Hogyan hat a többnyelvű környezet az olvasás tanítására a kárpátaljai magyar iskolákban?

A gyorsolvasási eredmények rávilágítottak arra, hogy bár a többnyelvű környezetben élő tanulók mindkét nyelven képesek olvasni, az anyanyelvi olvasás lényegesen gördülékenyebb és gyorsabb. Az ukrán nyelvű olvasási tempó viszont lassabb, ami arra utal, hogy a nyelvi háttér bizonytalansága és a kevésbé gyakori használat akadályozó tényezőként jelenik meg.

K2: Milyen különbségek figyelhetők meg a magyar és az ukrán nyelvű olvasási teljesítmény között?

A gyorsolvasási vizsgálatok kimutatták, hogy a magyar nyelvű szövegek olvasása mindkét iskolában gyorsabb és gördülékenyebb. Az ukrán nyelvű szövegek esetében a tanulók nagyobb szórást mutattak az olvasási idő tekintetében, különösen a Dédai Gimnáziumban. Ez a nyelvi különbség arra utal, hogy az anyanyelvi kompetenciák stabilabb alapot biztosítanak az olvasási folyamatok számára.

K3: Milyen szerepet játszanak a családi nyelvi szokások az olvasási készségek fejlesztésében?

A kérdőíves kutatás eredményeivel összevetve látható, hogy a Beregszászi tanulók otthon rendszeresebben olvasnak, ami a gyorsolvasási eredmények kiegyensúlyozottságában is megjelenik. Dédán viszont nagyobb a szórás, ami azt jelzi, hogy a kevésbé aktív otthoni olvasási szokások negatívan hatnak az olvasási sebességre is.

K4: Milyen kihívásokkal szembesülnek a tanulók a magyar és az ukrán nyelvű olvasás során?

A gyorsolvasási vizsgálatok során az ukrán nyelvű olvasás során a tanulók nagyobb szórást mutattak az olvasási idő tekintetében, különösen azok, akik otthon nem használják rendszeresen az ukrán nyelvet. A magyar nyelvű olvasás tempója kiegyensúlyozottabb és gyorsabb volt.

K5: Hogyan lehet hatékonyan fejleszteni az olvasási készségeket mindkét nyelven?

Az eredmények alapján az olvasási tempó fejlesztése külön figyelmet igényel az ukrán nyelven. A kétnyelvű olvasási gyakorlatok bevezetése, amelyek az olvasási sebességet és a szövegértést egyaránt fejlesztik, hatékony megoldás lehet.

H1 – A többnyelvű környezet összetett hatással van az olvasástanításra: míg az anyanyelvi (magyar) olvasást támogatja, addig a nem anyanyelvi (ukrán) olvasás során akadályozó tényezőként is megjelenhet a nyelvi bizonytalanság.

A tanulók olvasási tempója magyar nyelven minden esetben gyorsabb volt, mint ukrán nyelven. Ez arra utal, hogy a magyar nyelv – mint anyanyelv – természetesebb és gördülékenyebb olvasási folyamatot tesz lehetővé. Az ukrán szövegek esetén lassabb tempó, nagyobb szórás és néhol jelentősen hosszabb olvasási idő mutatkozott. A kétnyelvű környezet

tehát nem minden esetben jelent kiegyensúlyozott nyelvi készségeket, különösen a második nyelv esetében.

H2 – A magyar nyelv dominanciája megfigyelhető az olvasási teljesítményben, ami előnyt jelent az anyanyelvi készségek fejlesztésében.

Mindkét iskola tanulói gyorsabban olvasták el a magyar nyelvű szöveget. A Beregszászi Líceumban az átlagos olvasási idő 3,89 perc volt, míg ukránul 4,05 perc. A Dédai Gimnáziumban még élesebb a különbség: 3,68 perc (magyar), 3,93 perc (ukrán). Ez egyértelműen mutatja, hogy az anyanyelvi olvasás dominánsabb, és valószínűleg jobban automatizált folyamat.

H3 – Az otthoni olvasási szokások jelentős hatással vannak a tanulók olvasási képességeire. A korábban végzett kérdőíves kutatás eredményeivel összevetve látható, hogy a Beregszászi tanulók rendszeresebben olvasnak, és kiegyensúlyozottabb gyorsolvasási eredményeket mutatnak. A Dédai tanulók között nagyobb a különbség a gyors és lassabb olvasók között, ami összefüggésbe hozható az otthoni olvasási gyakoriság eltéréseivel.

H4 – Az ukrán nyelvű olvasás nehezebben elsajátítható a magyar anyanyelvű tanulók számára, különösen a szövegértési feladatok esetében.

Bár a gyorsolvasási kutatás nem tartalmazott szövegértési feladatot, az olvasási idő növekedése ukrán nyelven arra utal, hogy a második nyelven történő olvasás lassabb, kevésbé automatizált folyamat. Ez megerősíti, hogy a nyelvi kompetenciák különbsége az olvasási tempóban is tükröződik.

H5 – Az olvasásfejlesztési stratégiák alkalmazása segíthet a két nyelv közötti teljesítménykülönbség csökkentésében.

A hipotézis megalapozott, de közvetlenül nem vizsgálható. A kutatás eredményei rámutatnak a nyelvek közötti teljesítménykülönbségre, de nem tartalmaznak beavatkozást vagy fejlesztő programot. Ugyanakkor az eltérések alapján indokolt lenne célzott olvasásfejlesztési gyakorlatokat alkalmazni – különösen az ukrán nyelvi olvasás területén –, így a hipotézis megalapozottnak tekinthető.

4.7. Mélyinterjúk pedagógusokkal

A kutatás utolsó szakaszában kvalitatív módszert alkalmazva mélyinterjúkat készítettem olyan alsó tagozatos pedagógusokkal, akik többnyelvű tanulócsoportokban tanítanak. Az interjúk

célja az volt, hogy feltárjam, hogyan látják a tanárok az olvasástanítás folyamatát olyan környezetben, ahol a tanulók eltérő nyelvi háttérrel rendelkeznek – különösen a magyar és ukrán nyelvek viszonylatában.

A félig strukturált interjúk során a beszélgetések középpontjában az olvasástanítás során tapasztalt kihívások, a többnyelvűségből fakadó nehézségek, a tanulói nyelvi különbségek, valamint a pedagógusok által alkalmazott módszerek és stratégiák álltak. Külön figyelmet fordítottam arra is, hogy miként látják a tanárok a családi nyelvi szokások és a szülői támogatás szerepét a gyermekek olvasási képességeinek fejlődésében.

A mélyinterjúk elemzése lehetővé tette, hogy árnyalt képet kapjak arról, hogyan érzékelik a pedagógusok a kétnyelvű környezet hatását az olvasás tanítására, milyen gyakorlatokat tartanak hatékonynak, és milyen fejlesztési lehetőségeket tartanak szükségesnek a jövőre nézve.

4.7.1. Elemzés

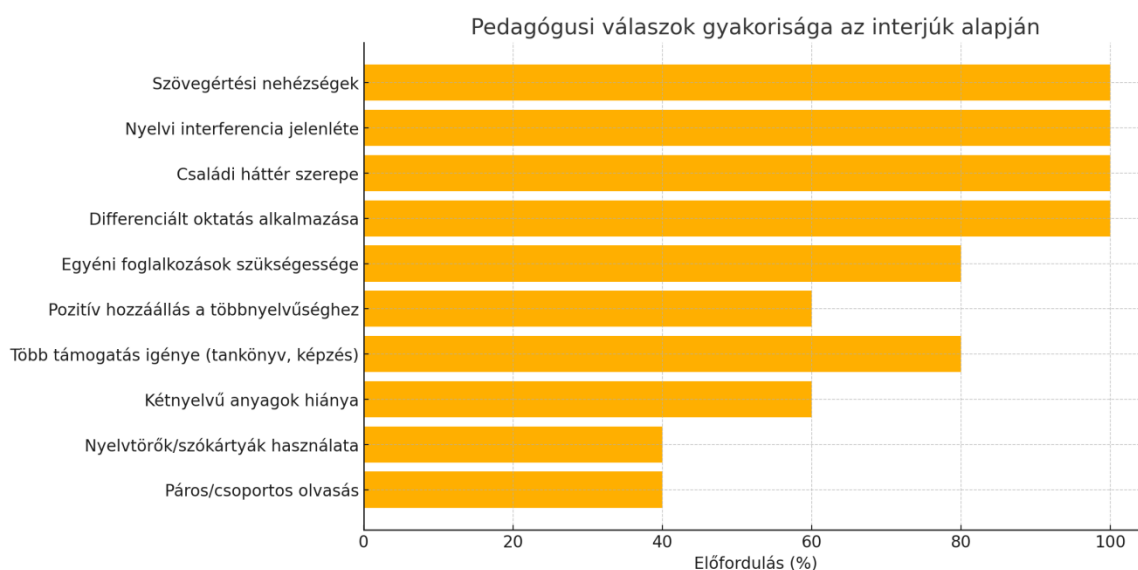
A kutatás során öt alsó tagozatos pedagógussal készítettem félig strukturált mélyinterjút, akik a Beregszászi kistérség magyar tannyelvű iskoláiban tanítanak. Az interjúk hat fő témakörre épültek, amelyeken belül összesen 28 kérdést tettem fel. Az alábbiakban ezek tematikus csoportosításban kerülnek bemutatásra. A válaszok alapján az alábbi főbb témák emelkedtek ki:

1. Általános háttér és pedagógiai tapasztalatok
2. A többnyelvű környezet hatása az olvasás tanítására
3. Kihívások és stratégiák az olvasás tanításában
4. A családi nyelvi szokások szerepe az olvasási készségek fejlődésében
5. Többnyelvű és egynyelvű osztályok közötti különbségek
6. Javaslatok és fejlesztési lehetőségek

Az interjúalanyokat a következőkben így fogom jelölni (AK – adatközlő): AK1, AK2, AK3, AK4, AK5.

4.7.2. Pedagógusi válaszok gyakorisági elemzése – részletes tematikus leírás

Az alábbiakban a pedagógusok által leggyakrabban említett tapasztalatokat és nézőpontokat mutatom be tematikusan. Az elemzés alapját öt, Beregszászi kistérségben dolgozó tanítóval készített mélyinterjú adta.



14. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

- Szövegértési nehézségek (100%)

A szövegértési problémák minden interjúban megjelentek, mint elsődleges nehézség a többnyelvű tanulók esetében. A tanárok szerint sok diák eljut odáig, hogy olvasni tud, de nem érti, mit olvas – ez jelentős akadályt jelent a további tanulmányokban.

AK5: „Technikailag megtanulnak olvasni, de gyakori, hogy nem értik, mit olvasnak.”

AK1: „Amíg nem beszél egy bizonyos szintet, addig látszik, hogy nem érti teljesen a szöveget.”

A jelenség különösen azoknál a tanulóknál figyelhető meg, akik otthon nem használnak magyar nyelvet.

- Nyelvi interferencia jelenléte (100%)

A pedagógusok gyakran számoltak be a nyelvi interferencia jelenségéről, amely főként kiejtési hibákban, nyelvtani szerkezetek keveredésében, helytelen szórendben és a másik nyelvből átvett szavakban nyilvánul meg.

AK3: „ A gyerek magyarul kezdte a mondatot, de ukránul fejezte be.”

AK2: „ A dominánsabb nyelv jut eszébe a gyerekeknek, nem tudja kikapcsolni a másikat.”

Ez a jelenség leginkább az olvasás utáni beszédhelyzetekben válik nyilvánvalóvá.

- Családi háttér szerepe (100%)

Minden pedagógus kiemelte a családi nyelvhasználat és otthoni környezet jelentőségét az olvasási készségek kialakulásában. Azok a tanulók, akikkel otthon rendszeresen beszélnek, mesélnek, olvasnak, könnyebben boldogulnak az iskolában is.

AK5: *„Ahol olvasnak otthon, ott gyorsabban fejlődik a szókincs és a kiejtés.”*

AK1: *„Ha otthon csak ukránul beszélnek, az nehezíti például az én munkámat.”*

A családi háttér tehát kulcsfontosságú tényező a tanulási sikeresség szempontjából.

- Differenciált oktatás alkalmazása (100%)

A tanárok egyhangúan alkalmazzák a differenciált oktatást az olvasás fejlesztésében. Az eltérő nyelvi és szociális háttérrel érkező diákokat gyakran más módszerekkel tanítják.

AK3: *„Természetesen. Ez mindig szükséges.”*

AK2: *„Párba folyó olvasást szoktam használni, mikor egy nyelvűt egy többnyelvűvel párba ültetek.”*

Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy a gyerekek a saját tempójukban fejlődjenek, miközben egymást is segíthetik.

- Egyéni foglalkozások szükségessége (80%)

Több pedagógus külön is foglalkozik a lemaradó diákokkal, jellemzően tanórák után vagy azok alatt. Ezt különösen a többnyelvű tanulók esetében tartják indokoltnak.

AK4: *„Többnyire külön foglalkozom azokkal, akiknek felzárkóztatásra van szükségük.”*

AK3: *„Órák után foglalkoztam a gyerekekkel.”*

Ez a megközelítés időigényes, de a tanárok szerint elengedhetetlen a sikeres integrációhoz.

- Pozitív hozzáállás a többnyelvűséghez (60%)

Több pedagógus kiemelte a többnyelvű közeg pozitív aspektusait is. Ezek közé tartozik a nyelvi rugalmasság fejlődése, a szociális kompetenciák erősödése és a diákok közötti együttműködés javulása.

AK3: *„Tanulnak egymástól, a kommunikációból.”*

AK4: *„Jobban igyekeznek megértetni magukat egymással.”*

Ezek a tapasztalatok a többnyelvű közeg erőforrásként való értelmezését is lehetővé teszik.

- Több támogatás igénye (80%)

A legtöbb tanár úgy érzi, hogy az iskolákban nincs elég módszertani és infrastrukturális támogatás a többnyelvű gyerekekkel való munkához. Képzések, segédanyagok és taneszközök hiányáról számoltak be.

AK5: „A szándék megvan, de eszközökből és időből sokszor hiány van.”

AK1: „Jobban kéne tudniuk magyarul, de nincs mindig módszer, hogy segítsünk nekik.”

Ez a válaszkör egyértelműen intézményi szinten jelez fejlesztési igényeket.

- Kétnyelvű anyagok hiánya (60%)

Több interjúban felmerült, hogy a jelenlegi tankönyvek és segédanyagok nem megfelelőek a többnyelvű tanulók számára. A kétnyelvű könyvek és vizuális segédeszközök bevezetése segítené a tanulást.

AK2: „Kétnyelvű könyvek inspirálhatják a gyerekeket az olvasásra.”

AK3: „Szükség lenne speciális tankönyvekre, társasjátékokra, interaktív eszközökre.”

Ez különösen fontos lenne az olvasás tanítás korai szakaszában.

- Nyelvtörők, szókétyák használata (40%)

Két tanár is említette, hogy gyakran használnak nyelvtöröket és szókétyákat az olvasásgyakorlat részeként. Ezek humorosak, játékosak, és hatékonyan segítik a hangképzés fejlesztését.

AK1: „A láttam szőrös hörcsögöt, éppen szörpöt szörcsögött típusú nyelvtörők nagyon bejöttek.”

AK1: „Szókétyázni is szoktam, amikor még nem beszélnek jól.”

Ezek a módszerek különösen az első évfolyamokon lehetnek eredményesek.

- Páros és csoportos olvasás (40%)

Két tanár számolt be arról, hogy páros vagy csoportos olvasással próbálja áthidalni a nyelvi különbségeket, gyakran úgy, hogy egy magyar anyanyelvű diák segít egy többnyelvű társának.

AK2: „Párba ültetem őket, hogy együtt dolgozzanak.”

AK3: „Haladó diák segített ukránul annak, akinek nehezebb volt, és ez működött is.”

Ez nemcsak nyelviileg, de szociálisan is hasznos módszer.

Összefoglalás

Az interjúk egyértelműen rávilágítanak arra, hogy a többnyelvű tanulók olvasástanítása komplex feladat, amely nemcsak nyelvi, hanem szociális, pszichológiai és módszertani szempontokat is magában foglal. A pedagógusok tapasztalatai alapján a következő tényezők kiemelten fontosak:

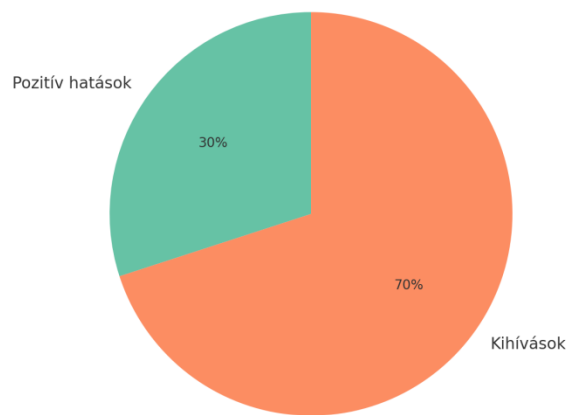
- szövegértés fejlesztése célzottan,
- differenciált oktatás és egyéni fejlesztés alkalmazása,

- kétnyelvű, vizuálisan gazdag taneszközök használata,
- szülőkkel való aktív együttműködés támogatása.

4.7.3. A pozitív hatások és kihívások aránya a pedagógusi válaszok tükrében

A mélyinterjúk kvalitatív elemzése alapján elkészült egy kördiagram, amely szemlélteti, hogy a pedagógusok mennyiben érzékelik a többnyelvű környezet előnyeit és nehézségeit az olvasás tanítása során. Az elemzett válaszok alapján a visszajelzések körülbelül 70%-a a kihívásokat, míg 30%-a a pozitív tapasztalatokat hangsúlyozza.

A pozitív hatások és kihívások aránya a pedagógusi válaszok tükrében



15. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

○ Kihívások (70%)

A válaszok többsége a gyakorlati nehézségeket emelte ki, amelyekkel a tanítók nap mint nap szembesülnek. A kihívások több szinten jelennek meg:

○ Szövegértési problémák

A leggyakrabban említett nehézség a szövegértés hiánya volt, különösen a többnyelvű tanulóknál.

AK5: „Technikailag megtanulnak olvasni, de gyakori, hogy nem értik, mit olvasnak.”

AK1: „Lehet, hogy el fogja olvasni neked gyönyörűen, de nem fogja érteni.”

Ez a probléma nemcsak nyelvi, hanem kognitív szinten is hatással van a tanulásra, mivel a szövegértés az ismeretszerzés alapja.

○ Nyelvi interferencia

A pedagógusok szinte mindegyike beszámolt a nyelvek közötti átváltás nehézségeiről, ami rontja a mondatszerkesztést és a nyelvtani pontosságot.

AK5: „Az ukrán nyelvtani szerkezetek néha átcsúsznak a magyarba.”

AK3: „Néha magyarul kezdi, ukránul fejezi be a mondatot.”

- Idő- és energiaigény

A többnyelvű tanulók tanítása több időt, figyelmet és türelmet igényel, ami különösen az alsó tagozatos oktatásban terheli meg a tanítókat.

AK2: „A többnyelvű gyerekekkel több a különmunka, a többiek ilyenkor unatkoznak.”

- Hiányos módszertani háttér

Több pedagógus hiányolta a speciálisan többnyelvű tanulókra szabott tankönyveket, eszközöket és továbbképzési lehetőségeket.

AK5: „A szándék megvan, de eszközökből és időből sokszor hiány van.”

AK3: „Jó lenne több kétnyelvű anyag, interaktív feladat, társasjáték.”

2. Pozitív hatások (30%)

Bár kisebb arányban, de a pedagógusok több előnyt is említettek a többnyelvűség kapcsán, főként a tanulók fejlődése és társas kompetenciái terén.

- Nyelvi és kognitív rugalmasság

A gyerekek képesek gyorsabban váltani a nyelvek között, és nyitottabbá válnak az új nyelvi formákra.

AK5: „A többnyelvű gyerekek nem ijednek meg, ha nem értenek valamit elsőre.”

- Egymástól való tanulás

A tanulók gyakran segítik egymást, különösen, ha az egyik jobban beszél egy adott nyelvet.

AK3: „A haladó szintű diák ukránul segített annak, akinek nehezebb volt, és ez működött is.”

- Társas fejlődés, empátia

A többnyelvű környezet fokozza az empátiát, türelmet és a közösségi érzést az osztályban.

AK4: „Jó hatással van a gyerekekre, hogy nap mint nap több nyelvet hallanak.”

Összegzés

A pedagógusi válaszok alapján a többnyelvű oktatásban jelen lévő kihívások aránya domináns, de a pozitív pedagógiai hatások is megjelennek. A kihívások elsősorban az oktatás hatékonyságát és a tanulói szövegértést érintik, míg az előnyök főként a gyerekek fejlődési lehetőségeiben, nyelvi nyitottságában és szociális tanulásában mutatkoznak meg.

A pedagógusok nagy része úgy véli, hogy ezek a nehézségek kompenzálhatók jól megválasztott módszerekkel, például:

- páros olvasás,
- nyelvtörők és szókártyák,
- dramatizált olvasás,
- kétnyelvű segédanyagok alkalmazásával.

A diagram tehát nemcsak arányokat mutat, hanem azt is jelzi, hogy a megfelelő módszertani támogatással a kihívások mérsékelhetők, a pozitívumok pedig erősíthetők a többnyelvű olvasás tanítás során.

4.7.4. Kutatási kérdések és hipotézisek értelmezése az interjúk alapján

K1: Hogyan hat a többnyelvű környezet az olvasás tanítására a kárpátaljai magyar iskolákban?

A pedagógusok egyértelműen kiemelték, hogy a többnyelvű környezet egyszerre jelent kihívást és lehetőséget az olvasástanítás során. Az anyanyelvi olvasás könnyebben megy a tanulóknak, míg az ukrán nyelvű szövegek feldolgozásában több akadályt tapasztalnak. A nyelvi interferencia jelenléte gyakran nehezíti a szövegértést és az olvasási folyamatot.

K2: Milyen különbségek figyelhetők meg a magyar és az ukrán nyelvű olvasási teljesítmény között?

A pedagógusok tapasztalatai alapján a magyar nyelvű olvasási teljesítmény stabilabb és gördülékenyebb. Az ukrán nyelvű olvasás során több a hibázási lehetőség, gyakran előfordulnak nyelvtani és szórendi problémák. A diákoknak nehezebb az ukrán szöveg értelmezése, különösen azoknak, akik otthon nem használják rendszeresen az ukrán nyelvet.

K3: Milyen szerepet játszanak a családi nyelvi szokások az olvasási készségek fejlesztésében?

Az otthoni nyelvhasználat és az olvasási szokások alapvetően befolyásolják a tanulók iskolai olvasási teljesítményét. A pedagógusok szerint azok a tanulók, akikkel otthon rendszeresen olvasnak, és akik többnyelvű környezetben élnek, gyorsabban fejlesztik olvasási készségeiket. Az ukrán nyelvű olvasás viszont gyakran háttérbe szorul, ami megnehezíti az ukrán szövegek feldolgozását.

K4: Milyen kihívásokkal szembesülnek a tanulók a magyar és az ukrán nyelvű olvasás során?

Az interjúk alapján az ukrán nyelvű olvasás során jelentkező kihívások kiemelkedőek. A nyelvi interferencia, a helytelen szórend, a szókincs hiányosságai és a nyelvtani hibák mind

akadályozzák az ukrán nyelvű szövegek értelmezését. A tanítók tapasztalatai szerint a magyar nyelvű olvasás során a tanulók sokkal magabiztosabbak és gördülékenyebbek.

K5: Hogyan lehet hatékonyan fejleszteni az olvasási készségeket mindkét nyelven?

A pedagógusok szerint az olvasási készségek fejlesztésére hatékony módszerek közé tartozik a kétnyelvű olvasási programok bevezetése, a páros és csoportos olvasás, valamint a dramatizált olvasás. Az otthoni olvasási szokások ösztönzése, a szülők bevonása és a kétnyelvű taneszközök alkalmazása szintén hozzájárulhat a nyelvi készségek kiegyensúlyozott fejlődéséhez.

H1: A többnyelvű környezet összetett hatással van az olvasástanításra: míg az anyanyelvi (magyar) olvasást támogatja, addig a nem anyanyelvi (ukrán) olvasás során akadályozó tényezőként is megjelenhet a nyelvi bizonytalanság.

Ez a hipotézis szorosan kapcsolódik ahhoz a kérdéshez, hogyan befolyásolja a többnyelvű környezet az olvasástanítást. A pedagógusok válaszaiból kiderült, hogy míg a magyar nyelvű olvasás tanulása esetében a többnyelvűség akár nyelvi tudatosságot is fejleszthet, az ukrán nyelvű szövegek értelmezésénél gyakran jelennek meg nyelvi akadályok.

AK2: „A többnyelvű gyerekekkel több a különmunka, a többiek ilyenkor unatkoznak.”

AK1: „A magyar tananyag még megy, de az ukránban elvesznek.”

H2: A magyar nyelv dominanciája megfigyelhető az olvasási teljesítményben, ami előnyt jelent az anyanyelvi készségek fejlesztésében.

A magyar anyanyelvű diákok olvasási teljesítménye szinte minden pedagógusnál jobbnak mutatkozott, különösen a szövegértés és az olvasási tempó terén. Ezzel szemben a többnyelvű vagy ukrán nyelvi háttérrel rendelkező diákok gyakran lassabban, szaggatottabban olvasnak, és több hibával.

AK2: „Az egynyelvűek gyorsabban olvasnak, folyamatosabban.”

AK3: „A magyar anyanyelv nagy előny a magyar olvasásban.”

H3: Az otthoni olvasási szokások jelentős hatással vannak a tanulók olvasási képességeire.

A családi háttér szerepe minden interjúban hangsúlyos volt. A tanítók egyértelmű kapcsolatot mutattak ki a rendszeres otthoni mesélés, közös olvasás, beszélgetés, és a tanulók iskolai teljesítménye között. Ahol a szülők nem foglalkoznak ezzel, ott a gyerekeknek sokkal nehezebb az olvasás elsajátítása.

AK5: „Ahol olvasnak otthon, ott gyorsabban fejlődik a szókincs.”

AK2: „Ahol nincs minta, ott nem is akar olvasni.”

H4: Az ukrán nyelvű olvasás nehezebben elsajátítható a magyar anyanyelvű tanulók számára, különösen a szövegértési feladatok esetében.

A válaszokból egyértelműen kiderült, hogy az ukrán nyelvű szövegek feldolgozása több szinten is nehézséget okoz: nyelvtani, jelentésbeli és motivációs szempontból egyaránt. A nyelvi interferencia gyakori, és sokszor zavarja a mondatalkotást, szövegértést.

AK3: „Néha magyarul kezd, ukránul fejezi be a mondatot.”

AK4: „A szórend, ragozás, mondatalkotás is nehéz.”

H5: Az olvasásfejlesztési stratégiák alkalmazása segíthet a két nyelv közötti teljesítménykülönbség csökkentésében.

Több tanító is beszámolt hatékony módszerekről, amelyeket a nyelvi eltérések kiegyenlítésére alkalmaz. Ilyenek például a páros olvasás (egynyelvű és többnyelvű tanuló együttműködése), dramatizálás, szókétyák, nyelvtörők használata és a kétnyelvű segédanyagok.

AK5: „A dramatizált közös olvasás hatékony. Élvezik is, megértik is.”

AK1: „A nyelvtörők elég jól bejöttek. A legtöbb humoros, ezért akarja mondani.”

Összegzés

Az interjúk alapján minden hipotézis teljes mértékben alátámasztható. A pedagógusok gyakorlati tapasztalatai révén kirajzolódik egy árnyalt kép: a többnyelvű környezet egyaránt jelenthet kihívást és lehetőséget is, a tanulók fejlődését pedig nem csupán az iskolai munka, hanem a családi háttér is erősen meghatározza. A jól megválasztott módszertani megközelítések hozzájárulhatnak a nyelvi különbségek csökkentéséhez, és segíthetik a tanulók sikeres nyelvi és szövegértési fejlődését.

4.8. Következtetések és javaslatok a kapott eredmények alapján

Javaslatok:

- Az ukrán nyelvű olvasási gyakorlatok számának növelése célzott programok keretében, például kétnyelvű olvasónapló és ukrán nyelvű olvasási kihívások bevezetésével.
- A szülők aktívabb bevonása az olvasási folyamatba közös olvasónapok, könyvajánlók vagy szülői olvasási tanácsadás szervezésével.
- Kétnyelvű olvasási programok indítása, amelyek célzottan az ukrán nyelvű olvasási készségek fejlesztésére összpontosítanak.

- Digitális olvasási platformok alkalmazása, amelyek mindkét nyelven elérhető tartalmakat kínálnak, különösen az ukrán szövegek gyakoriságának növelése érdekében.
- Tematikus olvasási projektek indítása, amelyek egyszerre fejlesztik a magyar és ukrán nyelvű szövegértési készségeket, különös tekintettel a hallás utáni szövegértésre.
- A nyelvi interferencia csökkentése célzott gyakorlati feladatokkal, például nyelvtörők, szókérdések, párbeszédek dramatizálása.
- Kétnyelvű taneszközök és interaktív segédanyagok bevezetése, amelyek a magyar és ukrán nyelvű olvasási készségek fejlesztését egyaránt támogatják.
- Differenciált oktatás keretében a lemaradó tanulók egyéni fejlesztése olvasási sebesség, szövegértés és nyelvi kompetenciák területén.

Következtetések:

A kutatás eredményei egyértelműen megerősítik, hogy a kárpátaljai magyar iskolák tanulói többnyelvű környezetben nevelkednek, ahol az anyanyelvi (magyar) olvasás dominanciája szembetűnő. Az ukrán nyelvű olvasási gyakorlatok ugyanakkor kevésbé hangsúlyosak, ami jelentős különbségeket eredményez az olvasási sebesség és a szövegértés területén. A pedagógusok és tanulók tapasztalatai alapján az ukrán nyelvű szövegértés és gyorsolvasási gyakorlatok célzott fejlesztése elengedhetetlen annak érdekében, hogy a tanulók kiegyensúlyozottabb olvasási kompetenciákat alakítsanak ki mindkét nyelven.

A mélyinterjúk során feltárt pedagógusi visszajelzések rámutattak arra, hogy a nyelvi interferencia jelensége gyakran megnehezíti a tanulók számára a két nyelv közötti váltást. Az anyanyelvi olvasás során a diákok magabiztosabbak és gördülékenyebbek, míg az ukrán nyelvű szövegek olvasása lassabb tempót és nagyobb hibaszázalékot eredményez. Ez különösen igaz azokra a tanulóira, akik otthoni környezetükben ritkábban találkoznak az ukrán nyelvvel.

A kutatás összegzése alapján kiemelten fontos az ukrán nyelvű olvasási gyakorlatok tudatos beépítése a tanórai és otthoni foglalkozásokba, valamint a szülők aktívabb bevonása az olvasási folyamatba. A kétnyelvű olvasási programok alkalmazása, a digitális platformok kínálta lehetőségek kihasználása, valamint a differenciált oktatási stratégiák alkalmazása egyaránt hozzájárulhat a nyelvi különbségek mérsékléséhez és a tanulók nyelvi kompetenciáinak erősítéséhez mindkét nyelven.

4.9. A kutatás összegzett eredményei és a hipotézisek értékelése

A kutatás során alkalmazott kérdőíves vizsgálat, szövegértési feladat, gyorsolvasási teszt és pedagógusinterjúk együttes elemzése lehetővé tette, hogy átfogó képet kapjunk a többnyelvű környezet hatásáról az olvasástanítás folyamatára a beregszászi kistérség magyar tannyelvű iskoláiban. Az alábbiakban az eredmények összefoglalása található:

A többnyelvű környezet hatása az olvasástanításra:

A kérdőíves kutatás, a gyorsolvasási vizsgálat és a pedagógusinterjúk eredményei is alátámasztják, hogy a többnyelvű környezet kétélű fegyver az olvasástanításban. Míg az anyanyelvi (magyar) olvasás során a tanulók magabiztosabban és gyorsabban teljesítenek, az ukrán nyelvű szövegek feldolgozása során gyakran jelentkezik a nyelvi interferencia, a szókincs hiányossága és az olvasási tempó lassulása. A tanítók szerint az ukrán nyelvű olvasás során a tanulók gyakran elakadnak a szövegek értelmezésében, ami megerősíti az első hipotézist (H1).

Különbségek a magyar és az ukrán nyelvű olvasási teljesítmény között:

A szövegértési és gyorsolvasási vizsgálatok egyaránt megerősítik, hogy a magyar nyelvű olvasás gördülékenyebb, pontosabb és gyorsabb a tanulók számára, míg az ukrán nyelvű szövegek feldolgozása több időt és figyelmet igényel. A Beregszászi Líceum tanulói mindkét nyelven jobban teljesítettek, míg Dédán nagyobb szórás volt megfigyelhető. Az olvasási tempó jelentős eltérései arra utalnak, hogy az anyanyelvi olvasás dominanciája egyértelműen megjelenik a tanulók teljesítményében, ami igazolja a második hipotézist (H2).

Családi nyelvi szokások és olvasási készségek:

A kérdőíves kutatás és a pedagógusinterjúk is rámutattak arra, hogy az otthoni olvasási szokások közvetlenül befolyásolják a tanulók olvasási teljesítményét. A Beregszászi tanulók, akik otthon rendszeresebben olvasnak és ahol a szülők aktívabban támogatják a nyelvi fejlődést, stabilabb teljesítményt mutattak mind az olvasási sebesség, mind a szövegértés terén. Ezzel szemben Dédán az otthoni olvasási aktivitás alacsonyabb szintje az olvasási teljesítmények nagyobb szórásában is megmutatkozott. Ez az eredmény egyértelműen alátámasztja a harmadik hipotézist (H3).

Az ukrán nyelvű olvasás nehézségei:

A szövegértési és gyorsolvasási tesztek eredményei, valamint a pedagógusinterjúk tapasztalatai is igazolják, hogy az ukrán nyelvű olvasás jelentős kihívást jelent a magyar

anyanyelvű tanulók számára. Az olvasási tempó lassabb, a szövegértési feladatok során több hibázási lehetőség adódik, és a nyelvi interferencia jelensége is gyakori. A pedagógusok szerint az ukrán nyelvi olvasás során a tanulók többsége nagyobb figyelmet és több gyakorlást igényel, ami összhangban van a negyedik hipotézissel (H4).

Az olvasásfejlesztési stratégiák szerepe:

A pedagógusok által alkalmazott olvasásfejlesztési módszerek – mint például a páros olvasás, dramatizálás, szókétyák és kétnyelvű segédanyagok – hatékonynak bizonyultak a nyelvi különbségek mérséklésében. Azonban az interjúk során több pedagógus is kiemelte, hogy az ukrán nyelvű szövegértés fejlesztésére nincs elegendő módszertani eszköz, így a két nyelv közötti különbségek továbbra is fennmaradnak. Ez megerősíti az ötödik hipotézis (H5) relevanciáját, ugyanakkor jelzi a fejlesztési irányokat is.

Összegzés:

A kutatás összesített eredményei alapján megállapítható, hogy a többnyelvű környezetben végzett olvasástanítás számos kihívást rejt magában, különösen az ukrán nyelvű szövegek olvasása terén. Az anyanyelvi olvasás stabilabb, gördülékenyebb és gyorsabb folyamat, míg a második nyelvű szövegek esetében a nyelvi bizonytalanság, a szókincs hiányosságai és a nyelvtani struktúrák keveredése hátráltathatja a tanulók teljesítményét. A pedagógusok által alkalmazott olvasásfejlesztési módszerek hatékonynak bizonyultak, de az ukrán nyelvű olvasás további célzott támogatása indokolt. A kutatás során megfogalmazott hipotézisek összességében megerősítést nyertek, azonban az eredmények alapján további kutatások és fejlesztések szükségesek a kétnyelvű olvasás fejlesztésének hatékonyabbá tétele érdekében.

Összefoglalás

A dolgozat célja az volt, hogy feltárja a többnyelvű oktatási környezet hatását az olvasástanításra a Beregszászi kistérség magyar iskoláiban. Az elméleti és gyakorlati vizsgálatok alapján egyértelműen megállapítható, hogy a magyar anyanyelvű tanulók olvasási teljesítménye jelentősen eltér az ukrán nyelvű szövegek esetében, ami az anyanyelvi dominancia és a nyelvi interferencia hatására vezethető vissza.

A kutatás során alkalmazott szövegértési tesztek és gyorsolvasási feladatok eredményei azt mutatták, hogy a magyar nyelvű olvasás gyorsabb és pontosabb, míg az ukrán nyelvű szövegek értelmezése több időt igényel és több hibalehetőséget rejt. Az interjúk során megkérdezett pedagógusok is hangsúlyozták, hogy az otthoni nyelvi környezet, a szókincsfejlesztés és az olvasási stratégiák oktatása kulcsszerepet játszanak a két nyelv közötti különbségek csökkentésében.

A kutatás eredményei alapján javasolható az ukrán nyelvi szövegértési készségek célzott fejlesztése, különös tekintettel a szókincs bővítésére és a szövegértési stratégiák gyakorlására. Emellett a pedagógusok módszertani továbbképzése is fontos lépés lehet a hatékonyabb olvasásfejlesztés érdekében. Az olvasási készségek erősítése nemcsak az iskolai eredményességet javíthatja, hanem hosszú távon a tanulók nyelvi magabiztosságát és társadalmi érvényesülését is segítheti.

A többnyelvű környezetben történő olvasástanítás nem csupán nyelvi, hanem pedagógiai kihívás is, amely a tanulók nyelvi szocializációját és olvasási készségeinek fejlesztését egyaránt érinti. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a magyar anyanyelvű tanulók számára az ukrán nyelvű szövegértés különösen nehézséget jelent, azonban megfelelő pedagógiai módszerekkel és célzott fejlesztésekkel a teljesítménykülönbségek csökkenthetők. A nyelvi készségek fejlesztése nem csupán az iskolai sikeresség, hanem a társadalmi integráció szempontjából is kulcsfontosságú. Ennek érdekében elengedhetetlen a tanárok támogatása, a korszerű módszerek alkalmazása és a családi környezet aktív bevonása az olvasásfejlesztési folyamatokba.

Felhasznált irodalom

Szakirodalom:

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

Balázs Ildikó, Balkányi Péter (2008). A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. Pedagógiai folyóiratok, 2008/4.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pirls-es-a-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlítása>

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.

Beregszászi Anikó (2021). *Alkalmi mondatok zongorára. A magyar nyelv oktatásának kihívásai kisebbségben*. Termini Egyesület, Törökbálint.

Boncsér Ágnes, Polonyi Tünde Éva, Abari Kálmán (2010). *Szövegértő olvasás a két tannyelvű oktatásban részt vevő diákok körében*. Alkalmazott Pszichológia, XII. évfolyam 3–4. szám, 5–30.

Cs. Czachesz Erzsébet (1998). *Az olvasásmegértés és tanítása*. Iskolakultúra, 1999/2, 10–12.

Cs. Czachesz Erzsébet (2014). *A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt*. Pedagógiai folyóiratok, 2014/2.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-szokincs-es-az-olvasas-kapcsolata-az-iskolaskor-elott>

Csépe Valéria (2006). *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 39-40.

Csépe Valéria (2017). *Miért csak az ember olvas?*
https://varazsbetu.hu/cikk/csepe_miertcsak_az_ember.php

Fenyő D. György (2006). *Kiből lesz az olvasó?* Animus Kiadó, Budapest.

Gasparicsné Kovács Erzsébet (2007). *A mese szerepe az anyanyelvi nevelésben*. Pedagógiai folyóiratok, 2007/3.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-mese-szerepe-az-anyanyelvi-nevelesben>

Jáki László (2013). *A család és a családi környezet szerepe az olvasás megszerettetésében*. Pedagógiai folyóiratok, 2013/1.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-csalad-es-a-csaladi-kornyezet-szerepe-az-olvasas-megszeretteteseben>

Józsa Krisztián (szerk.) (2006). Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 281–282.

Kádár Annamária (2013). *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó Kft.

Kárpátalja története (2021). *Örökség és kihívások*. II RF KMF – „RIK-U” Kft., Beregszász-Ungvár, 723–735.

Koltay Tibor (2016). *Néhány adalék a digitális olvasás témaköréhez*. Pedagógiai folyóiratok, 2016/3.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/nehany-adalek-a-digitalis-olvasas-temakorehez>

Kovácsné Dávid Katalin (2018). *Az olvasási és szövegértési képességek fejlesztése különböző életkorokban*

[*Az olvasási és szövegértési képességek fejlesztése különböző életkorokban*](#)

Lanstyák István (1994). *A kisebbségi nyelvhasználat színterei és funkciói*. In: Kontra Miklós (szerk.), *Tannyelv és oktatás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Mate Zita (2022). *Az olvasás tanítása több nyelven*.

<https://tobbnyelvuseg.hu/az-olvasas-tanitasa-tobb-nyelven/>

Ruszenko M. (Русинко М.) (2023): ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ, Збірник праць молодих науковців, Випуск № 1, Ніжин, 128-130.

[*Педадьманах 2023 вип.1 .pdf*](#)

Sámuelné Ábrahám Mónika (2011). Olvasásra születni. Pedagógiai folyóiratok, 2011/1.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/olvasasra-szuletni-0>

Szaszkó Rita – Jezsik Kata Gyermeknevelés (2016). A korai kéttannyelvű oktatás hatása a kisiskolások anyanyelvi szövegértési és helyesírási kompetenciájára. 4. évf. 1. szám, 56–57.

https://www.researchgate.net/publication/342742323_A_korai_kettannyelvu_oktatas_hatasa_a_kisiskolasok_anyanyelvi_szovegertesi_es_helyesirasi_kompetenciajara

Szigeti Zsuzsa (ford.) (2007). A gyermeknek mese kell. Pedagógiai folyóiratok, 2007/3.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-gyermeknek-mese-kell>

Szilágyi Mária (2007). A mese szerepe a gyermeki személyiségfejlődésben. Pedagógiai folyóiratok, 2007/3.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-mese-szerepe-a-gyermeki-szemelyisegfejlodesben>

Tarján Vera (2008). A beszédészlelés és a beszédmegértés zavarai az olvasásban és az írásban. Pedagógiai folyóiratok, 2008/5.

Нова українська школа | Міністерство освіти і науки України (mon.gov.ua).
<https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&tag=nova-ukrainska-shkola>

Tantervek:

Державний стандарт початкової освіти, від 24 липня 2019 р. № 688, Київ
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>

Міністерство освіти і науки України. Навчальні програми для 1-4 класів.
Навчальна програма з угорської мови та читання (складник типової освітньої програми)
для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою
<https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv>

Міністерство освіти і науки України. Навчальні програми для 1-4 класів.
Навчальна програма з угорської мови (складник типової освітньої програми) для 3-4
класів закладів загальної середньої освіти з угорською мовою навчання
<https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv>

Törvények, rendeletek:

Закон України. Про повну загальну середню освіту. Закон України "Про повну загальну середню освіту". Стаття 5.
<https://osvita.ua/legislation/law/2232/>

Резюме

Дослідження присвячене аналізу впливу багатомовного середовища на навчання читання у школах Берегівського району з угорською мовою навчання. У ході роботи розглянуто відмінності у формуванні навичок читання угорською та українською мовами, а також визначено основні труднощі, з якими стикаються учні при читанні українських текстів.

Основну увагу приділено аналізу факторів, що впливають на якість читання: мовна домінантність, рівень володіння українською мовою, словниковий запас і методичні підходи вчителів. У дослідженні використано методи тестування на розуміння тексту та швидкість читання, а також проведено інтерв'ю з педагогами для виявлення актуальних проблем та педагогічних стратегій.

Результати дослідження свідчать про те, що угорськомовні учні демонструють вищі результати у читанні угорською мовою, тоді як робота з українськими текстами потребує більше часу та призводить до більшої кількості помилок. Виявлено, що розвиток навичок читання українською мовою вимагає цілеспрямованого підходу, орієнтованого на розширення словникового запасу, використання ефективних стратегій розуміння тексту та адаптацію навчальних матеріалів до мовних потреб учнів.

Практична значущість дослідження полягає в розробці рекомендацій для вчителів щодо інтеграції методів активного читання, розвитку мовної компетентності та подолання мовних бар'єрів у багатомовному середовищі.

Mellékletek

SZÜLŐI BELEEGYEZŐ NYILATKOZAT

Kedves Szülők!

Birta Klaudia, II. évfolyamos tanító szakos MA hallgató vagyok a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán. Diplomamunkám témája: Olvasás tanítás többnyelvű környezetben a Beregszászi kistérség magyar iskolái példáján.

Szeretném a segítségüket és hozzájárulásukat kérni ahhoz, hogy a diplomamunkám gyakorlati részében a gyermekük részt vehessen. Az olvasási készségek felmérését szeretném vizsgálni, amely teszt formájában valósulna meg. Biztosítom Önöket, hogy a vizsgálat névtelen. Az adatokat csakis a munkám megírásához használom és abban nem fognak a gyerekek nevei megjelenni. Kérem, aláírásával erősítse meg hozzájárulását.

Segítségüket előre is köszönöm!

Tisztelettel: Birta Klaudia

Mobil: +380950838198

E-mail: birta.klaudia.ml23ti@kmf.org.ua

Dátum:

Szülő aláírása:

Tisztelt Igazgatónő!

Birta Klaudia, II. évfolyamos tanító szakos MA hallgató vagyok a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán. Ezúton szeretném engedélyüket kérni, hogy az Önök iskolájában, a Dédai gimnáziumban, 4. osztályos tanulók között kutatást végezhessek. A kutatás témája a többnyelvű környezetben zajló olvasástanítás hatásai, különös figyelmet fordítva a családi nyelvi szokásokra és azok szerepére az olvasási készségek fejlődésében.

A kutatás célja, hogy jobb megértést nyerjünk a többnyelvű közeg hatásairól az olvasás tanulására, és hogyan lehet a tanulók olvasási teljesítményét hatékonyan fejleszteni ezen környezetekben. A kutatás során megfigyeléseket, olvasási tesztek végzek a diákok olvasási szokásairól.

Természetesen a kutatás minden résztvevő számára anonim és önkéntes lesz, az adatokat kizárólag tudományos célra használom fel. Az iskolai szabályokat és előírásokat teljes mértékben figyelembe veszem, és biztosítom, hogy az adatok kezelése minden vonatkozó jogszabálynak megfelelően történik. Az adatokat csakis a munkám megírásához használom és abban nem fognak a gyerekek nevei megjelenni. Kérem, aláírásával erősítse meg hozzájárulását.

Segítségüket előre is köszönöm!

Tisztelettel: Birta Klaudia

Mobil: +380950838198

E-mail: birta.klaudia.ml23ti@kmf.org.ua

Szövegértési tesztek:

Kérdések

1. A háromból mi az a dolog, amit nem említenek a mesében, hogy tudná a kalap?

- a) fűvet nyírni
- b) olvasni az újságból
- c) malmot csinálni papírból

2. Miért nem kaphatta meg Pista a kalapot?

- a) mert a kalap túl nagy volt neki
- b) mert nem tudott eléggé vigyázni rá
- c) mert a kalap elgurult

3. Mikor tudott Pista repülni, mint a madarak?

- a) éjszaka
- b) délután
- c) álmában

4. Mit csinált délután nagyapó?

- a) dolgozott a kertben
- b) fűzfa sípot faragott
- c) a díványon aludt

5. Hol volt a kalap a szobában?

- a) a szekrényben
- b) a kisasztalon
- c) a díványon

6. Mi volt az egyetlen dolog, amit nem tudott a kalap?

- a) fűzfa sípot faragni
- b) megállni Pista fülén
- c) malmot csinálni

7. Mit olvasott Pista az újságból?

- a) amit maga kitalált
- b) ami nagyapót érdekelte
- c) a híreket

8. Mit gondolt Pista, miben volt a hiba?

- a) a többi ruha is kellett hozzá
- b) nagyapó aludt
- c) a kalap túl nagy volt

9. Mire ébredt fel a nagyapó?

- a) arra, hogy Pista hangosan énekelt
- b) arra, hogy Pista repülés közben elesett
- c) arra, hogy Pista bement a szobába

10. Mikor tud mindent a kalap?

- a) ha Pista a fejére teszi
- b) ha nagyapó fején van
- c) ha begurult a sarokba

1. Що не знали діти?

- a) якої тварини потрібно боятися
- b) як гратися
- c) як потрібно їсти

2. Хто передавав дітям набуті знання?

- a) вчителі
- b) старші люди
- c) діти один одному

3. Хто в Київській Русі займався справами освіти?

- a) вчителі
- b) князі Володимир Великий, Ярослав Мудрий
- c) лікарі

4. Де містилися перші школи?

- a) на дворах
- b) у будинках
- c) монастирях і церквах

5. Хто були першими вчителями?

- a) лікарі
- b) священики і ченці
- c) батьки

6. В школах вчили не лише читати й писати, а ще основ:

- a) математики і іноземних мов
- b) інформатики
- c) природознавства

Otthoni olvasási szokások
(kérdőív)

1. Neme:

- ☐ Nő
- ☐ Férfi

2. Az Ön életkora?

- ☐ 20-30 év között
- ☐ 31-35 év között
- ☐ 36-40 év között
- ☐ 41-45 év között
- ☐ 46-50 év között
- ☐ 51-55 év között

3. Legmagasabb iskolai végzettsége?

- ☐ Érettségi
- ☐ Szakiskola
- ☐ Főiskola
- ☐ Egyetem
- ☐ Doktori iskola

4. Az Ön munkahelye:

(saját válasz megadása)

5. Milyen nyelven beszélnek otthon leggyakrabban?

- ☐ Magyar
- ☐ Ukrán
- ☐ Más:

6. Milyen nyelveken ért, beszél a gyermek?

- ☐ Magyar
- ☐ Angol
- ☐ Ukrán
- ☐ Egyéb:

7. Milyen nyelveken olvas a gyermek?

- ☐ Magyar
- ☐ Angol
- ☐ Ukrán
- ☐ Egyéb:

8. Milyen nyelven beszélnek a szülők a gyermekkel?

- ☐ Magyar
- ☐ Ukrán
- ☐ Vegyesen

9. Milyen nyelven beszélnek egymás között a szülők?

- ☐ Magyar
- ☐ Ukrán
- ☐ Vegyesen

10. Milyen nyelveket beszélnek a szülők?

- ☐ Magyar
- ☐ Angol
- ☐ Ukrán
- ☐ Német

- Egyéb:

11. Szoktak közösen olvasni a gyerekekkel otthon?

- Igen
- Nem
- Néha

12. Milyen nyelven olvasnak leggyakrabban a gyerekekkel közösen?

- Magyar
- Ukrán
- Mindkettő

13. A gyermek milyen gyakran olvas önállóan otthon?

- Mindennap
- Hetente párszor
- Ritkán

14. Van-e könyvgyűjtemény otthon, amit a gyermek szívesen használ?

- Van
- Nincs

Mélyinterjúk pedagógusokkal:

1. Általános háttér és tapasztalatok

- ❖ Milyen tantárgyakat tanít, és hány éve dolgozik pedagógusként?
- ❖ Tanított már korábban egynyelvű osztályban is? Ha igen, milyen különbségeket látott a többnyelvű és egynyelvű osztályok között?
- ❖ Hogyan látja a többnyelvű környezet hatását az iskolai tanulásra, különösen az olvasás elsajátítására?
- ❖ Milyen nyelvi háttérrel érkeznek a diákok az iskolába? Van-e jelentős eltérés a diákok nyelvi kompetenciájában az első osztályba lépéskor?
- ❖ Mennyire tartja felkészültnek az iskolát és a pedagógusokat a többnyelvű diákok olvasási készségeinek fejlesztésére?

2. A többnyelvű környezet hatása az olvasás tanítására

- ❖ Milyen különbségeket tapasztal a többnyelvű és az egynyelvű osztályok között az olvasás tanításában?
- ❖ Mennyire érzékeli a nyelvi interferenciát (pl. kiejtés, szóhasználat, nyelvtani szerkezetek keveredése) az olvasás tanításában?
- ❖ Hogyan befolyásolja a többnyelvű környezet a diákok szókincsét és szövegértését magyar nyelven?
- ❖ Észleli-e a többnyelvűség előnyeit az olvasási stratégiák kialakulásában? Ha igen, melyek ezek?

3. Kihívások és stratégiák az olvasás tanításában

- ❖ Melyek a leggyakoribb olvasási nehézségek, amelyek a többnyelvű diákoknál jelentkezők?
- ❖ Alkalmaz-e különleges módszereket vagy eszközöket a többnyelvű diákok magyar nyelvű olvasásának támogatására? Ha igen, melyek ezek?
- ❖ Használ-e differenciált oktatási stratégiákat az olvasás fejlesztésére a különböző nyelvi háttérű diákok esetében?

4. Családi nyelvi szokások és az olvasási készségek fejlődése

- ❖ Van-e észlelhető különbség az olvasási készségek fejlődésében azoknál a gyerekeknél, akik otthon főként magyarul beszélnek, és azoknál, akik más nyelvet is aktívan használnak?
- ❖ A szülők mennyire támogatják gyermekeik magyar nyelvű olvasási készségeinek fejlődését? Vannak-e olyan családok, ahol ezt kevésbé tartják fontosnak?
- ❖ Kapnak-e a szülők az iskolától vagy a tanároktól útmutatást arra vonatkozóan, hogyan támogathatják gyermekük magyar nyelvű olvasását otthon?

5. A többnyelvű és egynyelvű osztályok közötti különbségek az olvasási teljesítményben

- ❖ Milyen különbségeket lát a magyar anyanyelvű diákok olvasási teljesítményében a többnyelvű és az egynyelvű osztályok között?
- ❖ Milyen hatással van a többnyelvűség az olvasás tanításának hatékonyságára az osztályteremben?

6. Javaslatok és fejlesztési lehetőségek

- ❖ Milyen módszertani fejlesztéseket tartana szükségesnek az olvasás tanításában?
- ❖ Van-e olyan jó gyakorlat vagy módszer, amelyet más pedagógusokkal is szívesen megosztana?

A HÁROM JÓ TANÁCS

Egy kisfiú ment az erdőn át, és fogott egy csalogányt.

– No – gondolta –, megsütöm ezt a csalogányt és meg-ezem.

A csalogány azonban kérlelni kezdte:

– Ne egyél meg, barátocskám! Velem úgysem laknál jól. Bocsáss szabadon, és cserébe adok neked három jó tanácsot.

– Jól van – válaszolt a kisfiú. – Ha valóban jó tanácsokat adsz, elengedlek.

– Figyelj hát rám! Az első tanácsom: ne akarj olyat, ami nincs! A második: ne sajnáld azt, ami nem tér vissza; a harmadik: ne higgy a hazug szónak!

– Ezt jól mondtad – örvendezett a kisfiú. – Szabadon engedlek. Röpülj!

A csalogány felszállott egy fa csúcsára, és gondolkozni kezdett:

– Vajon megfogadja-e a fiú a tanácsaimat?

Lejjebb szállt egy ágacskára, és így szólt:

– Milyen ostoba is vagy te, hallod! Tudnád csak, milyen kavics van a nyelvem alatt, nem engedtéél volna el semmiféle jó tanácsért! Nem akármilyen kavics az. Drágakő! Akkora, mint egy dió, és úgy ragyog, mint az aranyló napocska. Ha a tiéd lehetne, te volnál a leggazdagabb ember a falutokban, de még az egész világon is.

Ahogy meghallotta ezt a kisfiú, a bosszúságtól majdnem sírva fakadt.

– Milyen számár vagyok – gondolta. – Miért is engedtem el ezt a ravasz madarat?

Kérlelni kezdte hát:

– Gyere vissza, kérlek! Vagy ha nem akarsz visszajönni, legalább add nekem azt a drágakövet, jutalmul, hogy szabadon bocsátottalak.

A csalogány azonban így válaszolt:

– Most már látom, hogy csakugyan ostoba vagy. Elfelejtetted, amire tanítottalak! Sajnálod azt, ami nem tér vissza, olyat akarsz, ami nincs, és hiszel a hazug szónak. Gondold meg: elférne az én nyelvem alatt egy kavics, még hozzá akkora, mint egy dió? Nemhiába tartja a közmondás: „Bolondnak a tanács – sárba vetett kalács.”

Ezt mondta a csalogány és elrepült.



Ukrán népmese

Добрі брати

Казка

Жили в селі два брати. У молодшого було семеро дітей, а старший був неодружений. Жили вони в злагоді, землю обробляли спільно. Скосили брати якимось жито і розділили гарний урожай порівну.

Настала ніч. Ліг старший брат і замислився: «А чи справедливо ми снопи поділили? У брата велика сім'я, дітям чимало хліба треба. Піду-но я на поле й перенесу трохи своїх снопів у братову копу». Так і зробив.

А молодший брат теж ніяк не міг заснути. І йому не давала спати думка про те, чи правильно вони розподілили врожай. Каже він дружині: «Піду-но я на поле та перенесу трохи снопів у братову копу. Брат уже старий, живе самотою, помічників у нього немає». Так і вчинив.

На другий день бачать брати: у кожного копа така ж, як була, анітрохи не поменшала, в обох снопів порівну. Дивуються брати, але і той, і другий мовчить. Так кілька ночей підряд

переносили брати снопи. Нарешті вирішили вони постерегти свої копи та й зустрілися. Відтоді брати ще дужче полюбили один одного. І весь свій вік прожили щасливо, завжди допомагали один одному й ніколи не знали ні злиднів, ні горя.

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Я, Бірта Клодія Бейлівна, підтверджую, що користувалась Chat GPT (<https://chat.openai.com/>) для редагування, стилізації тексту та перевірки помилок у власній роботі. Я завантажила свою роботу в повному обсязі і ввела наступні дані 14 травня 2025 рік ЗВЕРНЕННЯ:

1. Покращення академічного стилю та правильності мови, включаючи граматичні структури, пунктуацію та лексику.

2. Переклад іншомовних текстів та стилістичне редагування українських розділів роботи.

Отримані таким чином дані були використані для доопрацювання та перероблення тексту з метою отримання кінцевого варіанту роботи.

Бірта К.Б.

Звіт подібності

метадані

Назва організації
Hungarian College of Higher Education Ferenc Rakoczi II Transcarpathian
Заголовок
Birta Klaudia
Науковий керівник / Експерт
Автор **Ілдіко Гребі**
підрозділ
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II

Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.



25
Довжина фрази для коефіцієнта подібності 2

20178
Кількість слів



156908
Кількість символів

Тривога

У цьому розділі ви знайдете інформацію щодо текстових спотворень. Ці спотворення в тексті можуть говорити про МОЖЛИВІ маніпуляції в тексті. Спотворення в тексті можуть мати навмисний характер, але частіше характер технічних помилок при конвертації документа та його збереженні, тому ми рекомендуємо вам підходити до аналізу цього модуля відповідально. У разі виникнення запитань, просимо звертатися до нашої служби підтримки.

Заміна букв		0
Інтервали		0
Мікропробіли		0
Білі знаки		0
Парафрази (SmartMarks)		0

Подібності за списком джерел

Нижче наведений список джерел. В цьому списку є джерела із різних баз даних. Колір тексту означає в якому джерелі він був знайдений. Ці джерела і значення Коефіцієнту Подібності не відображають прямого плагіату. Необхідно відкрити кожне джерело і проаналізувати зміст і правильність оформлення джерела.

10 найдовших фраз			Копія тексту
ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	НАЗВА ТА АДРЕСА ДЖЕРЕЛА URL (НАЗВА БАЗИ)	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)	
1	https://www.irisro.org/pedagogia2023januar/43MendreyZsofia.pdf	8	0.04 %
2	https://rovidmesek.hu/mesek-gyogyito-hatasa-terapias-eszkoz-a-gyermekek/	7	0.03 %
3	https://rovidmesek.hu/mesek-gyogyito-hatasa-terapias-eszkoz-a-gyermekek/	5	0.02 %
з домашньої бази даних (0.00 %)			
ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	ЗАГОЛОВОК	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)	