

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
ВИМІРЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ МОЛОДШИХ
КЛАСІВ УГОРСЬКОМОВНИХ ШКІЛ БЕРЕГОВА

Боднар Олександра Стефанівна

Студентка II-го курсу

Освітня програма: Початкова освіта

Спеціальність: 013 Початкова освіта

Рівень вищої освіти: магістр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол № _____ / 202_

Науковий керівник:

Поллої К.Д.
доктор філософії, доцент

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
ВИМІРЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ МОЛОДШИХ
КЛАСІВ УГОРСЬКОМОВНИХ ШКІЛ БЕРЕГОВА**

Рівень вищої освіти: магістр

Виконавець: студентка II-го курсу

Боднар Олександра Стефанівна

освітня програма: Початкова освіта

спеціальність 013 Початкова освіта

Науковий керівник: Поллої К.Д.

доктор філософії, доцент

Рецензент: Човрій С.Ю.

канд. пед. наук, доцент

Берегове
2025

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

Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés Tanszék

**KOMPETENCIAVIZSGÁLAT BEREGSZÁSZ MAGYAR TANNYELVŰ
ISKOLÁINAK ALSÓ TAGOZATÁN**

Magiszteri dolgozat

Készítette: Bodnár Alexandra

II. évfolyamos tanító

szakos hallgató

Témavezető: Pallay Katalin

(PhD, docens)

Recenzens: Csoóri Zsófia

(pedagógiai tudományok kandidátusa, docens)

ЗМІСТ

Вступ	6
1. Поняття компетентності, вимірювання компетентності.	9
1.1. Поняття компетентності.	9
1.2. Поняття навчальної компетентності.	11
1.3. Поняття вимірювання компетентності.	13
1.4. Переваги електронного вимірювання	15
1.5. Міжнародні та національні вимірювання	16
2. Фактори, що впливають на результати навчання	21
2.1. Визначення капіталу та соціального капіталу	21
2.2. Фактори впливу, які можна розвинути через навчання	22
2.3. Взаємозв'язок між навчальними досягненнями та соціальним походженням	27
3. Нова українська школа на засадах компетентнісної освіти	32
3.1. Початок впровадження компетентнісної освіти в Україні. Вимірювання компетентностей	32
3.2. Вимірювання компетентностей в Україні.	36
4. Методологічні засади дослідження	40
4.1. Мета та актуальність дослідження	40
4.2. Контекст дослідження, місця проведення, цільова група	41
4.3. Методологія дослідження	41
4.4. Анкета із загальними відомостями та завдання, критерії оцінювання	42
5. Результати	45
5.1. Соціально-демографічні дані та культурний капітал опитаних учнів	45
5.2. Навчальні дані та результати вимірювання	55
5.3. Фактори, що вплинули на результати у вибірці	60
Висновки	75
Висновки українською мовою	78
Список використаної літератури	79
Діаграми	97
Таблиці	98
Додатки	100

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	6
1. A kompetencia fogalma, kompetenciamérések	9
1.1. A kompetencia fogalma	9
1.2. A tanulási kompetencia fogalma.....	11
1.3. Kompetenciamérés fogalma.....	13
1.4. Az elektronikus mérés előnyei.....	15
1.5. Nemzetközi és hazai mérések	16
2. A tanulmányi eredményeket befolyásoló tényezők	21
2.1. A tőke és társadalmi tőke definíciói.....	21
2.2. Tanítással fejleszthető befolyásoló tényezők.....	22
2.3. A tanulmányi eredmények és a társadalmi háttér összefüggése	27
3. A kompetenciaalapú oktatásra épülő Új ukrán iskola	32
3.1. Kompetenciaalapú oktatás kezdete Ukrajnában. Kompetenciamérések.....	32
3.2. Kompetenciamérés Ukrajnában	36
4. A kutatás módszertani háttere	40
4.1. A kutatás céljai és időszere.....	40
4.2. A kutatás körülményei, helyszínei, célcsoportja	41
4.3. A kutatás módszere	41
4.4. Háttérkérdőív és feladatlapok, értékelési szempontok	42
5. Eredmények	45
5.1. A megkérdezett tanulók szocio-demográfiai adatai és kulturális tőkéje	45
5.2. Tanulmányi adatok és a mérés eredményei	55
5.3. Az eredményeket befolyásoló tényezők a vizsgált mintában	60
Összefoglalás	75
Ukrán nyelvű összefoglaló (Резюме)	78
Hivatkozott irodalom	79
Ábrajegyzék	97
Táblázatjegyzék	98
Mellékletek	100

Bevezetés

A köznevelés minőségét alapvetően a tanítási-tanulási folyamat hatékonysága határozza meg, amellyel szorosan összefügg a belső és külső értékelés rendszere. Magyarországon az Országos Kompetenciamérés (OKM) egy olyan kulcsfontosságú vizsgálati rendszer, melynek célja az iskolai tanulók készségeinek és tudásának felmérése. Ez a felmérés elengedhetetlenül fontos az oktatási rendszer átfogó értékeléséhez és a tanulási eredmények szisztematikus monitorozásához, emellett lehetővé teszi az oktatási rendszer erősségeinek és gyengeségeinek azonosítását. Kiemelt jelentőséggel bír mindez egy olyan kisebbségi régióban, ahol a közelmúltban jelentős oktatáspolitikai és módszertani változások mentek végbe. Papp Z. Attila írásában rávilágít, hogy a kisebbségi oktatás „*az általános ismeretek és kompetenciák átadásán kívül rejtett tantervként a kisebbségi identitást a maga kapcsolatrendszerével és világról alkotott képzeivel együtt újratermeli*” (Papp Z., 2012: 10). A kárpátaljai magyar tanulók kompetenciamérése rávilágíthat az *Új ukrán iskola (Нова українська школа)* elnevezésű reform eredményességére, továbbá segítséget nyújthat a tanulók fejlesztésében.

A jelzett téma mindeztáig nem képezte hiteles forrásokon alapuló vizsgálódás tárgyát. A mérés segítségével hiteles képet alakíthatunk ki a kárpátaljai magyar tannyelvű közoktatás helyzetéről, az *Új ukrán iskola* nevű oktatási reform eredményességéről. A kiválasztott téma felkutatása segítségével adatokat kapunk arra vonatkozóan, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű közoktatásban résztvevő tanulók eredményeire mely társadalmi háttérváltozók gyakorolnak mélyebb hatást. A beregszászi alsó tagozatos tanulók kompetenciáit vizsgáló kutatás hiánypótló, mert rámutathat az *Új ukrán iskola* erősségeire, illetve gyengeségeire. Jelen kutatás megvalósulásával már az alsó tagozatos tanulók is betekintést nyerhetnének és jártasságot szerezhethetnének a kompetenciamérés terén, elősegítve a későbbiekben a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola nagyszabású kompetenciamérésének gördülékenységét és sikerességét.

A dolgozat célja és feladata: A kutatás célja volt megvizsgálni a beregszászi magyar tannyelvű oktatási intézmények negyedik osztályos tanulóinak szövegértési képességét, matematikai eszköztudását és természetismerethez kapcsolódó kompetenciáját. Kérdőívvel és feladatlapral vizsgált kutatásunk során az alábbi szempontokat vettük figyelembe:

- milyen eredményeket érnek el a beregszászi tanulók anyanyelvi szövegértés, matematikai és természetismereti kompetencia terén;
- hányan érnek el átlag feletti pontszámokat;

- van-e különbség a tanulók eredményeiben a nemi megoszlás tekintetében;
- vannak-e különbségek a beregszászi magyar tannyelvű iskolák eredményeiben;
- járnak-e magánórákra, részt vesznek-e tehetséggondozó programokon, hétvégéken, mindez hogyan hat az eredményekre;
- jobban teljesítenek-e azok a tanulók, akik jártak óvodába;
- szociodemográfiai jellemzők hatása;

Kutatásunk arra kereste választ, hogy a beregszászi magyar tannyelvű iskolák negyedik osztályos tanulói hogyan teljesítenek a magyarországi országos kompetenciamérés mintájára készített mérésen. Ezen kívül fel szerettük volna tární, hogy mely szociokulturális és demográfiai tényezőknek van szerepük a kompetenciák formálásában. Ezek közé soroltuk a lakhelyet, a szülők iskolai végzettségét, foglalkoztatását, anyagi helyzetet, nemzetiséget, vallásosságot, kulturális tőkét. A két tanévben lezajlott mérések eredményeit összehasonlítottuk, hogy feltárjuk az esetleges változásokat és trendeket a két évfolyam között.

A szakirodalom alapján feltételeztük, hogy *azok a tanulók érnek el magasabb eredményt, akik az iskolai éveik megkezdése előtt jártak óvodába* (Barabás, 2019a). Második hipotézisünk, hogy *a szülők iskolai végzettsége jelentős hatással van a tanulók kompetenciamérésének eredményeire. Bourdieu alapján feltételezzük, hogy a szülők iskolai végzettsége és a tanulók iskolai teljesítménye között összefüggés tapasztalható* (Bourdieu, 1999). Végül pedig feltételeztük, hogy *a fiúk magasabb pontszámot érnek el matematikából a lányoknál* (Balázs et al., 2017).

A kutatás módszere, a kutatás helyszíne, minta bemutatása: A kutatás kvantitatív módszerrel zajlott. A kérdőívek elkészítésénél a magyarországi országos kompetenciamérésből (OKM) adaptált háttérkérdőívet vettük alapul, kiegészítve a kisebbségi és a kárpátaljai létből fakadó háttérváltozókkal. A feladatlapokat szintén az OKM feladatsoraira alapoztuk, figyelembe véve a helyi tantervet. A mintába Beregszász minden magyar tannyelvű iskolájának – Beregszászi Zrínyi Ilona Líceum, Beregszászi Kossuth Lajos Líceum, Beregszászi Horváth Anna Gimnázium, Beregszászi Opre Roma Gimnázium, Beregszászi Mikes Kelemen Líceum – negyedik osztályos tanulói bekerültek, azaz teljeskörű lekérdezés történt. Az adatfelvétel 2024 és 2025 március – áprilisában zajlott, két tanévben. Az adatelemzést SPSS 22 program segítségével végeztük el.

Felhasznált főbb szakirodalmak: A dolgozatunk megírását mélyebb szakirodalmi áttekintéssel kezdtük. Hazai és nemzetközi szakirodalmi forrásokat egyaránt alkalmaztunk kutatásunk elméleti háttérének megírásához.

Disszemináció: A kutatás eredményeit több konferencián és tudományos fórumon is bemutattuk, valamint kétszer felvételt nyertünk a Zrínyi Ilona Szakkollégiumba. A részeredményeket ismertettük a XVIII. Kárpátaljai Tudományos Diákköri Konferencián, melyen második helyezést értünk el. Ennek eredményeként részt vettünk a 37. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Tanítás- és Tanulásmódszertani Szekciójában. Az eredményeket továbbá ismertettük XXI. Fiatal Kárpátaljai Magyar Kutatók Konferenciáján. A matematika eredményeket az *Innovatív digitális módszerek az oktatás és kutatás területén – Nemzetközi tudományos konferencián* mutattuk be. A kutatás végső eredményeit a XIX. Kárpátaljai Tudományos Diákköri Konferencián prezentáltuk, mellyel ismét második helyezést értünk el, kijutva ezzel a 38. Országos Tudományos Diákköri Konferenciára. Részeredményeinket megjelentettük a *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* című B kategóriás szakfolyóiratban¹.

A dolgozat felépítése: A munka hat fő részből tevődik össze. Az első részben számos hazai és nemzetközi szakirodalomra támaszkodva kiemeltük a kompetencia és kulcskompetenciák definícióit, a tanítási kompetencia fogalmát, a kompetenciamérés fontosságát, illetve az elektronikus mérések előnyeit. Górcső alá vettük a hazai és nemzetközi kompetenciamérések eredményeit. A dolgozat második részében a tanulási tényezőket azonosítottuk, ismét a nemzetközi és hazai kutatások eredményeire támaszkodva. A harmadik részben ismertettük a kompetencialapú oktatás megvalósulási programját – az *Új ukrán iskola (NUS)* reformot. Emellett az Ukrainában lezajlott kompetenciamérések eredményeire is kitértünk. A dolgozat negyedik része ismerteti a kutatás módszertani háttérét. Az ötödik nagyobb tartalmi egység a mérések eredményeit mutatja be. A munka végén a következtetések és az összegzés olvasható.

¹<https://sites.google.com/uica.education/nayka/%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96-%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BA%D0%B8-13/13-18?authuser=0>

1. A kompetencia fogalma, kompetenciamérések

Jelen fejezetben ismertetjük a kompetencia jelentőségét, górcső alá vesszük a tanulási kompetencia fogalmát, továbbá áttekintjük a hazai és nemzetközi kompetenciamérések eredményeit.

1.1. A kompetencia fogalma

A kompetencia fogalma régóta ismert kifejezés a köztudatban. Az utóbbi években egyre nagyobb teret hódítottak a tudományos tevékenységek, illetve a technika világának fejlődése. Ezzel egyidejűleg nem következett be hasonló drasztikus változás az oktatási szférában. A kutatók úgy vélekednek, hogy ebben a kialakult helyzetben az oktatás nem tartott lépést a forradalmi technológiai fejlődéssel, vagyis nem kapott kellő hangsúlyt a képességeket fejlesztő oktatás. Napjainkban egyre nagyobb jelentősége van annak a tudásnak, melyet a diákok képesek a mindennapokban hasznosítani, illetve kiemelten fontos a meglévő tudás frissítése. Ennek értelmében került megfogalmazásra a kompetenciafejlesztés kifejezés (Vass, 2009).

Egyre fontosabbá vált a tudásra épülő társadalmak versenyképessége, a tudásgazdaság minősége. A tudás hagyományos formában történő közvetítése már nem bizonyult hatékonynak (Csapó, 2004). A kompetencia fogalma számos szakirodalomban fellelhető, de mind a hazai, mind a nemzetközi forrásokban a hozzá tartozó definíciók nem egységesek. A kompetencia egy latin eredetű szó melynek jelentése „*ügyesség, alkalmasság*” (Vass, 2009). A Pedagógiai Lexikonban a következő meghatározás olvasható: „*alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők*” (Báthory, 1997: 266.). Ezzel szemben Nagy József (2001) szerint a kompetencia az olyan megszerzett ismeretek, melyeket alkalmazni tudunk a valós helyzetekben, veleszületett adottságok, illetve különböző élettapasztalatok együttese (Nagy, 2001).

A kompetencia úgy is értelmezhető, mint képességek, készségek és különféle ismeretek együttese, melyek segítenek érvényesülni különböző élethelyzetekben, problémák megoldására, társadalmi munkakörök ellátására, betöltésére. Ez a kifejezés az 1990-es évektől terjedt el a pedagógiában. Ezekből az évekből fontos feladattá vált, hogy kompetencia alapú oktatást hozzanak létre, mely során a pedagógusok olyan tudással látják el a tanulókat, melyeket hasznosítani és alkalmazni tudnak majd a való életben is (Vass, 2017).

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi szakirodalomban egyre többen foglalkoznak a tanulási kompetencia fogalmával. Ez magában foglalja azokat a tényezőket, amelyek segítik a gyerek tanulását, legyenek azok gondolkodáshoz kapcsolódó (kognitív) vagy érzelmi (affektív) elemek (Józsa et al. 2024).

A kompetencia szó fogalmát nem csak a külföldi, de a hazai szakirodalmak is megpróbálták többféleképpen definiálni. Derstuhanova (2022) tanulmányában az európai, angol, thaiföldi és malajziai tudósok eredményeit összevetve a *kompetencia* lényegének meghatározását, arra a következtetésre jutott, hogy a fogalom létező értelmezései három csoportra oszthatók:

- az első csoportba azok a definíciók tartoznak, amelyek szerint a kompetencián a hatékony szakmai tevékenységhez szükséges ismeretek, készségek és képességek összességét értik;
- a második csoport olyan meghatározások, amelyek szerint a kompetencia nemcsak a hatékony szakmai tevékenységhez szükséges ismeretek, készségek, képességek összességként jelenik meg, hanem gondolkodásmódok, attitűdök, értékek és egyéb személyes tulajdonságok kombinációjaként is;
- a harmadik csoport olyan meghatározások, amelyek szerint a fenti jellemzők mellett a kompetencia mennyiségi dimenzióval rendelkező értékelési kategóriaként is megjelenik.

A szótári és hivatkozási források, a hazai és külföldi tudományos és pedagógiai szakirodalom elemzése alapján a szerző a vizsgált fogalom definícióját úgy javasolja, hogy a *kompetencia* olyan rendszerezett ismeretek, gyakorlati készségek, képességek, kialakult érték és szemantikai orientációk és személyes tulajdonságok összessége, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén sikeresen megvalósítsa további oktatási vagy szakmai tevékenységét, személyes önfejlesztését (Derstuhanova, 2022).

Az EdEra ukrán oktatástechnológiai vállalat szerint, amely rendszeres továbbképzéseket szervez pedagógusok számára, a *kompetencia* a tudás, készségek, képességek, gondolkodásmódok, attitűdök, értékek és egyéb személyes tulajdonságok dinamikus kombinációja, amely meghatározza az egyén képességét a sikeres szocializációra, szakmai és/vagy továbbképzési tevékenységek végzésére (EdEra²).

Összegezve a fentiekben megfogalmazott meghatározásokat elmondható, hogy a kompetencia egy dinamikus és komplex fogalom, amely túlmutat az önmagában vett

² <https://edera.gitbook.io/glossary/zagalnii-oglyad/kompetentnyst>

tudáson. Magába foglalja a tudás alkalmazásának képességét, a megfelelő személyes attitűdöket és a motivációt is. A különböző szakirodalmi megközelítések árnyalhatják a fogalom egyes elemeit, de a lényeg az, hogy a kompetencia az egyén cselekvőképességét és eredményességét határozza meg egy adott kontextusban.

1.2. A tanulási kompetencia fogalma

Számos hazai és nemzetközi szakirodalom foglalkozik a tanulási kompetencia fogalmával (approaches to learning; ATL). Több kutatás is igazolta, hogy a tanulási kompetenciának meghatározó szerepe van gyerekek fejlődésében.

Maga az ATL meghatározása igen komplex. Egyes értelmezést tekintve a tanulási képesség azt jelenti, hogy egy gyerek mennyire ügyes a tanulásban, mennyire tud és mennyire szeret tanulni (Hyson, 2008). Bustamante és társai szerint a tanulási képesség a kitartás, az érdeklődés, az indíttatás fontos komponensei (Bustamante et al., 2017).

Egyes kutatók szerint a tanulási kompetenciának nem létezik egy konzisztens megfogalmazása, mert összetevői attól függenek, hogy milyen életkorúak a célszemélyek (Razza et al., 2015). Olyan észlelő, emocionális és viselkedési elemeket foglal magába (Early Childhood Learning and Knowledge Center, 2020), melyek meghatározó szerepet játszanak a tanulmányi eredményesség tekintetében (Ova et al., 2012). A tanulási kompetencia különböző összetevői nagyban megkönnyítik a tanulási folyamatot. Azáltal, hogy fejlesztik a problémamegoldó gondolkodást, segítik a társakkal való eredményes együttműködést és a szociális beilleszkedést, hozzájárulnak a munka iránti felelősség kialakulásához és a kitartás erősödéséhez (McDermott et al., 2014.; Razza et al., 2015).

A nemzetközi szakirodalomban Janeiro és munkatársai (2017) szerint az ATL az inspiráló és a tanulási módszerek alkalmazásának ötvözése, melynek két fő csoportja van: felszíni és mély megközelítés. A tanulási kompetencia fogalmának definiálásával számos szerző próbálkozott. Sok esetben eltérő meghatározásokra jutva. Chen és McNamee (2011) megfogalmazásában a tanulási képesség egyenlő a tanuló leleményességével és célkitűzéseivel, ezzel szemben McWayne és szerzőtársai (2004) szerint már más jelentéssel bír – a tanulók által tanúsított magaviselet az oktatási folyamat időtartama alatt. Érdeemes még Hunter és munkatársai (2018) megfogalmazását kiemelni, mely szerint a tanulási kompetencia egy segítségnyújtó folyamat a komplex feladatok kitartó és problémánélküli megoldásához.

Természetesen még számos szerző munkássága és kutatása, illetve tudományos publikációja nyújt különböző meghatározásokat az eddig taglalt fogalomhoz. A magyarországi viszonylatot tekintve igen széleskörűek az értelmezések, melyek összevethetők a külföldi szerzőkével. Bár Magyarországon sokan foglalkoznak azzal, hogy mi befolyásolja a gyerekek iskolai eredményeit, a *tanulási attitűd* fogalma még nem annyira ismert. Józsa és szerzőtársai (2024) tanulmányában részletesen bemutatják, hogy mit is jelent pontosan a tanulási képesség, és milyen részei vannak. Mégis érdemes előbb áttekinteni a nemzetközi megfogalmazásokat, melyek eltérőek a magyarországi viszonylatokhoz képest.

Dávid Mária (2006) szerint a tanulási képesség azt jelenti, hogy egy gyerek meg tudjon tanulni önállóan tanulni. Ez arra utal, hogy rendelkezik azokkal a képességekkel, amelyek segítségével meg tudja oldani a mindennapi problémákat és egyedül is meg tud új dolgokat tanulni. Gaskó (2009) szerint a tanulási képesség olyan, mint egy háló, ami nyolc különböző dologból áll. Ezek a következők:

1. Ahogy a gyerek látja magát tanulóként;
2. Amit a gyerek gondol a tanulásról;
3. Hogyan tervezi meg és szervezi meg a tanulást;
4. Hogyan keresi meg a tanuláshoz szükséges dolgokat;
5. Hogyan dolgozza fel azokat a dolgokat, amiket talál;
6. Hogyan használja fel a tanultakat;
7. Mennyire ismeri a különböző tanulási módszereket, hogyan használja őket, és mit gondol róluk;
8. Hogyan értékeli a saját tanulását.

Gaskó (2009) ezekhez a területekhez tudást, képességeket és hozzáállást is kapcsol.

D. Molnár (2013) könyvében azt írja a tanulási képességről, hogy olyan, mint egy három részből álló modell, amelyben benne van a gondolkodás (kognitív rész) és az érzések (affektív rész) is. A harmadik aspektusként kiemeli a tanulási környezetet.

Ezzel szemben Habók (2017) nem használja a fentebb említett megfogalmazásokat, bár az ő felvetéseiben a kognitív és affektív komponenseket a metakognitív résszel egészíti ki. Ezzel szemben Török és Csíkos (2022) az ATL alatt a logikai és szövegértési képességeket értelmezik. Ezt az indoklásukat azzal magyarázzák, hogy mindkét kompetenciaterület olyan elemeket tartalmaz, amelyeket a tanulók a mindennapi életben kellőképpen alkalmazni tudnak majd. Az eddig felsorolt szakirodalmakat összevetve mégis Nagy József (2000, 2020) megfogalmazása áll legközelebb a nemzetközi értelmezéshez,

mely szerint az ATL olyan képességek és motívumok együttese, amelyek elősegítik a tanulás folyamatát.

1.3. Kompetenciamérés fogalma

A kompetenciakutatással David McClelland (1961), a Harvard Egyetem professzora foglalkozott. Azt vizsgálta, miben térnek el a kiemelkedően teljesítők az átlagos teljesítményt nyújtóktól. A cél az volt, hogy megértsék a siker és a sikertelenség lényegét. Az interjúk elemzése alapján kiderült, hogy a siker és a sikertelenség meghatározott tényezőkön múlik. A sikerhez vezető viselkedési mintázatokat kompetenciának nevezték. McClelland azonosította azokat a jellemzőket, amelyek összefüggésben állnak a sikerességgel, majd összehasonlította ezeket a kevésbé sikeres emberek tulajdonságaival. Végül kapcsolatot keresett a siker és az alkalmazott viselkedési stratégiák között (Páll, 2009).

A kompetenciamérés legfőbb célját a legpontosabban – a mérés egyik kidolgozója – Vári Péter fogalmazta meg: *„ezek a mérések alapvetően nem a tantervek bevalásáról, az oktatás rendszerszintű működéséről nyújtanak információt, hanem az iskola, a pedagógus értékelési kultúrájának fejlesztését szolgálják. Nem azért fontosak, mert általuk lemérhető, mennyire teljesítik a tanulók a követelményeket, hanem azért, hogy folyamatos visszajelzést nyújtsanak a pedagógus számára saját munkájának a hatékonyságáról, arról, hogy konkrétan mit kell másként tanítania, mire kell több idő, több gyakorlás.”* (Schüttler, 2004: 79).

A kutatók véleménye alapján kijelenthető, hogy maga a kompetenciamérés nem azért lett létrehozva, hogy a tanulókat értékeljék. Pellegrino és szerzőtársai által 2001-ben publikált könyvben olvasható, hogy a tanárok által végzett tantermi értékelések és a nagyobb méretű külső felmérések eredményei gyakran eltérnek egymástól. Ez kisebb feszültséget és csalódottságot okozhat, mind a pedagógusok, mind a tanulók számára, mert nehéz meghatározni, mi a valódi teljesítmény és fejlődés (Pellegrino et al., 2001). A kutatók később kiemelik, hogy a tanulók jobban tanulnak, ha az osztálytermi oktatás és az értékelés szorosan összefügg.

Az Egyesült Államokban az oktatási értékelések során nagyobb jelentőséget és megbízhatóságot tulajdonítanak a külső, nagyszabású vizsgálatoknak, mint a tanárok által végzett, a tanulást közvetlenül segítő osztálytermi értékeléseknek. Clarke és Luna-Bazaldúa (2021) rámutatnak arra, hogy fontos figyelembe venni a tesztek méltányosságát. Ezzel azt

vizsgálják, hogy a tesztelési folyamat mindenki számára egyenlő esélyeket biztosít-e, függetlenül a társadalmi háttértől vagy különböző szociális körülményektől.

Caffrey (2009) átfogó részletességgel mutatja be az USA-ban alkalmazott tesztek (elemi és középfokú oktatásban). Szerinte az „egyenlő bánásmód” többféleképpen értelmezhető:

- az elfogultság hiánya;
- méltányos bánásmód a tesztelés folyamatában;
- egyenlőség a tesztelés eredményeiben;
- lehetőség a tanulásra.

Véleménye szerint, ha a tesztek elvégzésekor nem vesszük figyelembe a méltányosságot, akkor az torzítja az eredményeket.

De Lisle megállapítása alapján elmondható, hogy *„a nemzeti értékelések nem az egyének kiválasztásáról vagy minősítéséről szólnak, hanem az iskolák és az oktatási rendszerek teljesítményének mérésére szolgálnak”* (idézi Polónyi, 2025: 65).

A kompetenciamérés lényege abban rejlik, hogy rávilágítson a hiányzó képességekre. A tanulási eredmények és kompetenciák mérése egyre fontosabbá válik, nem csupán öncélú vizsgálódásként, hanem a tanítási és tanulási folyamat kulcsfontosságú mutatójaként. Ezek az értékelési szempontok különösen jól illeszkednek a modern felsőoktatási rendszerhez, valamint a tágabb társadalmi környezet elvárásaihoz. A tudás megszerzésének és átadásának módjai jelentősen átalakultak. Az iskolán kívül szerzett tudás ma már nem tekinthető pusztán tévhitek halmazaként, hanem a formális oktatásban megszerezhető ismeretekkel összevethető, bár más elvek alapján szerveződő tudásformának. A diáktársadalom is jelentős változáson ment keresztül. A tanulás időtartama meghosszabbodott, és a középfokú végzettség már nem jelenti a készségek fejlesztésének végét. A társadalom egyre összetettebbé válik, ezért egyre többféle jártasságra van szükség, például a kommunikáció, informatika, idegen nyelvek és kulturális ismeretek terén (Kiss et al., 2010, felvi.hu³).

Számos kutató hangsúlyozza a kompetenciamérés komplexitását és sokrétű céljait, többek között Páll (2009) kiemeli a vállalkozói kompetenciaterületet, mint kulcskompetenciát. A mérés nem csupán a tudás számszerűsítésére szolgál, hanem annál mélyebb betekintést nyújt a tanulók képességeinek, készségeinek és attitűdjeinek integrált rendszerébe. A kompetenciamérés többféle szempontból bír nagy jelentőséggel. Egy ilyen

³ https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet3/Pages1_9.pdf

rendszer által nyomon követhető a tanulók fejlődése, illetve a pedagógiai munka hatékonysága (Oktatási Hivatal, Brassói, 2025⁴).

Talán még ennél is fontosabb az oktatási rendszer felmérése, az oktatásért felelős intézmények értékelése, fejlesztése szempontjából (Sáfrányné, 2016). A felsoroltak mellett az országos kompetenciamérés eredményei összeegyeztethetők a nemzetközi mérések eredményeivel. Az olyan nemzetközi mérések, mint a PISA, lehetővé teszik a magyar tanulók teljesítményének összehasonlítását más országok diákjaival, ami fontos információkat nyújt az oktatásunk nemzetközi helyzetéről (Oktatási Hivatal – Brassói, 2024⁵).

A kutatók rámutatnak, hogy a kompetenciamérések eredményeit körültekintően kell értelmezni, és nem szabad azokat egyetlen szempontként kezelni az oktatási intézmények vagy a tanulók megítélésében (Hudáky, 2017). A mérés célja a fejlesztés támogatása, nem pedig a rangsorolás vagy a megbélyegzés. A különböző szakirodalmak megfogalmazásait figyelembe véve a kompetenciamérés egy nélkülözhetetlen mérési eszköz a modern oktatási rendszerek számára, amely értékes információkat szolgáltat a tanulók fejlődéséről, az oktatás minőségéről és a rendszer egészének hatékonyságáról (hiányosságairól), elősegítve a tényeken alapuló döntéshozatalt és a folyamatos fejlesztést.

1.4. Az elektronikus mérés előnyei

A digitális eszközök és az internet mindennapi életünk nélkülözhetetlen részévé váltak, és egyre nagyobb szerepet játszanak a tanulási–tanítási folyamatban is. Az óriási adat- és információmennyiség könnyű hozzáférhetősége miatt kulcsfontosságúvá vált, hogy képesek legyünk a megfelelő információk kiválasztására, értékelésére és alkalmazására. Az Országos Kompetenciamérés célja mindig is a valós problémák megoldásának vizsgálata volt. Ezáltal figyelembe kell venni, hogy a különféle szövegekkel való találkozás, valamint a matematikai és természettudományi problémamegoldás egyre gyakrabban digitális vagy online környezetben zajlik. Ez egyrészt új eszközöket biztosít a felhasználók számára, másrészt kihívásokat teremt, amelyek új készségek elsajátítását igénylik.

A digitális mérések egyik legnagyobb előnye, hogy lehetővé teszik korszerű digitális tartalmak vizsgálatát és digitális eszközök alkalmazását, amit a papíralapú tesztek nem

⁴ https://www.oktatas.hu/kozneveles/orszagos_koznevelesi_tanacs/oknt_uleseket

⁵ https://www.oktatas.hu/kozneveles/orszagos_koznevelesi_tanacs/oknt_aktualitasok/beszamolo_oknt_ulesrol_0221

tudnak biztosítani. Ennek eredményeként a meglévő mérési területek új tartalmakkal és eszközökkel bővíthetnek, valamint új mérési módszerek is kialakulhatnak. Az elektronikus tesztelés nemcsak a tesztek tartalmát érintő változások miatt jelentős, hanem számos szakmai előnyt is kínál. A digitális környezet gyorsabb adatfeldolgozást, pontosabb értékelést és hatékonyabb visszacsatolást biztosít. Mérésmódszertani szempontot tekintve az elektronikus tesztelés egyik legnagyobb előnye az alkalmazkodás (adaptivitás) lehetősége (Oktatási Hivatal⁶).

1.5. Nemzetközi és hazai mérések

Lannert Judit (2015) a következőképpen fogalmazza meg a PISA elnevezésű mérési formát: *„Az OECD egyik legnagyobb hatású nemzetközi programja a PISA néven ismert nemzetközi tanulói teljesítménymérés (Programme for International Student Assessment) szinte forradalmasította az oktatásról való tudásunkat. Ez a vizsgálat a mai napig egyedülálló módon teszi lehetővé, hogy időben és térben is összehasonlító elemzéseket tudjanak végezni a világ oktatási rendszereiről. Napjainkra valódi nagyiparrá vált ez a terület. Már a kezdetekben is 32 ország több mint 250 ezer tanulójának teljesítményét mérték három (matematika, szövegértés és természettudomány) területen, napjainkra pedig már 510 ezer tanuló tölti ki a tesztet a világ 65 országában és már nem csak a matematika, szövegértés és természettudomány területeken”* (Lannert, 2015: 18).

A PISA (Programme for International Student Assessment) egy nemzetközi felmérés, ami azt vizsgálja, hogy a 15 éves diákok mennyire tudják alkalmazni az iskolában tanultakat a való életben (továbbtanulás, munka, mindennapok). Nem az elsajátított tananyagot kéri számon, hanem azt méri fel, hogy a diákok képesek-e a megszerzett tudásukat alkalmazni és új dolgokat tanulni. A PISA-mérésre háromévente kerül sor, ahol a szövegértési kompetenciát, logikai és természettudományi eszköztárat vizsgálja, egy-egy területre kiemelten fókuszálva (2003-ban a matematikai, 2006-ban a tanulók természettudományi kompetenciája, 2009-ben a szövegértési készség, 2012-ben ismét a matematikai, majd 2015-ben a természettudományi műveltség). A 2015-ös adatfelvétel érdekessége, hogy már teljes egészében számítógépen zajlott. Ez a vizsgálati rendszer segít összehasonlítani az országok oktatási rendszereit, melyet az OECD szervez sok ország részvételével: 2000-ben 32, 2003-ban már 41, 2006-ban 57 ország, 2009-ben 65, a 2012-es

⁶https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/digitalis_oroszmer/OKMtartalmikeret_Termeszettudomany.pdf

mérésben 68 oktatási rendszer, a 2015-ös körben pedig 35 OECD-tag és 37 partnerország vett részt. (Oktatási Hivatal⁷).

Minden országban az intézmények értékelésének egyik meghatározó eleme a kompetenciamérés. Az Országos Kompetenciamérés (OKM) a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértési és matematikai képességeit méri a magyarországi közoktatási törvény alapján. Mára már természetismereti és idegen nyelvi méréssel is kibővült. Az OKM már több mint két húsz éve működik, és mára a magyar köznevelési rendszer szerves részét képezi. A minden évben, május utolsó szerdáján megírt szövegértési és matematikai tesztek, valamint a hozzájuk kapcsolódó háttérkérdőívek alapját képezik az iskolai jelentéseknek, amelyek egyre szélesebb körűen hasznosítható a tanintézmények, pedagógusok, diákok és a szülők számára (Oktatási Hivatal, a kompetenciamérésről⁸).

Az első kompetenciamérést 2001-ben végezték el, ahol 5. és 9. osztályos tanulók szövegértési és logikai eszköztudását vizsgálták. Teljeskörű lekérdezés történt, ennek ellenére évfolyamonként 20–20 tanuló tesztfeladatait kijavítva voltak le összesített és általános következtetéseket. A következő méréseken (2002/2003) már a 6. és 10. osztályos tanulók vettek részt és háttérkérdőíveket csatoltak a feladatokhoz. Ettől az évtől a mérések eredményeiről országos jelentés készült. A 2003/2004-es mérések részvevői a 8. évfolyamosokkal bővült. A központi elemzésbe bevont célszemélyek száma a 2006-os évtől nőtt, 2008-tól minden tanuló tesztfüzete feldolgozásra került, kivételt képezve a meghatározott SNI-s csoportokat, illetve fizikai sérülést elszenvedett egyének és a rövid ideje magyarul tanulókat. Ettől az évtől minden tanuló egy azonosítót kapott és egy egységes pontszámítás tette lehetővé a fejlődés nyomon követését az anyanyelvi és logikai kompetenciaterületeken. A tesztek elvégzése előtt vagy után minden tanuló kitöltött egy háttérkérdőívet, mely a szociokulturális háttérre kérdez rá. A háttérkérdőív fő célja, hogy országosan és iskolai szinten elemezhető legyen a szociokulturális háttér és a tanulmányi teljesítmény kapcsolata. Az Oktatási Hivatal már a 2015-ös évtől feljegyzni azokat az intézményeket, ahol a háttérükhöz képest jobban teljesítenek a tanulók Oktatási Hivatal, a kompetenciamérésről⁹).

A felmérés legfőbb célja, hogy minden tanintézmény számára megbízható és tárgyilagos adatokat biztosítson, amelyek segítik az önértékelést és a fejlesztési irányok meghatározását. Emellett támogatja az intézményfenntartók munkáját, valamint értékes

⁷ <https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/pisa>

⁸ https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/alt_leiras

⁹ https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/alt_leiras

tájékoztatást nyújt a külső intézményértékeléshez. A köznevelési rendszer felhasználói, tehát a szülők és a diákok számára is hasznos visszacsatolást ad, miközben a tényeken alapuló oktatáspolitikai kidolgozásához is releváns alapot szolgáltat.

Az Országos Kompetenciateljesítésvizsgálat első tíz éve a rendszer folyamatos fejlesztéséről szólt, hogy minél jobban megfeleljen célkitűzéseinek. 2010-re elérte jelenlegi formáját, amely azóta is változatlan, ám már ekkor egyértelműen látszott, hogy a következő lépés a részleges vagy teljes digitalizálás lesz, hiszen a digitális technológiák egyre nagyobb hatást gyakorolnak a mindennapi életünkre. Az évtized végére világossá vált, hogy az OKM fejlesztését nem lehet tovább halogatni, ezért célkitűzésként a 2022-től digitális formában történő lebonyolítás került előtérbe. Ennek következményeként a mérési eljárások, valamint a vizsgálatok tartalma és koncepciója is jelentős változásokon ment keresztül.

Magyarország több nemzetközi tanulói teljesítménymérésben is részt vesz, illetve tervezi a részvételt. Ezek közé tartozik:

- **PISA** (Programme for International Student Assessment), amelyet az OECD szervez,
- **TIMSS** (Trends in International Mathematics and Science Study), amelyet az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) bonyolít le,
- **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study), amely szintén az IEA szervezésében zajlik,
- **ICILS** (International Computer and Information Literacy Study), amely az IEA által koordinált vizsgálat (Balogh et al., 2021).

A 2008–2021 közötti időszakot tekintve a 6., 8. és 10. évfolyamosok körében a szövegértési és matematikai képességek felmérése mellett megjelent az idegen, illetve célnyelv is. A mérés papíralapon zajlott. A 2021–2024-es időszakban már 4–11. osztályos tanulók is részt vettek és a meglévő kompetenciaterületek mellett megjelent a természettudományi, kísérleti történelem és digitális kultúra. A vizsgálatok lebonyolítása digitális formában zajlott. A 2023–2024-es éven végzett kimeneti mérésekben 3069 intézmény, szám szerint 582 347 4–11. évfolyamos tanuló vett részt. A kimeneti felmérést egy önkéntes és anonim kérdőív egészítette ki a 4., 6., 8. és 10. évfolyamon, ahol a tanulók családi háttérét vizsgálták. A kitöltött háttérkérdőívek segítségével összehasonlításra került a hasonló vagy egyforma körülmények között élő tanulókat oktató intézmények

teljesítménye. Ezzel alátámasztható azon pedagógusok kitartó munkája, akik nehezebb körülmények között élő diákokkal dolgoznak nap, mint nap (Oktatási Hivatal¹⁰).

A 2023-as év májusában kísérleti méréseket végeztek a 4. és 5. évfolyamos tanulók részvételével matematikából és szövegértésből. Az említett korcsoport szintén online felületen dolgozott. A kapott eredmények kiértékelésre kerültek, de mivel ez csupán kísérleti mérés volt, az eredmények nem kerültek nyilvánosságra. Az eredmények tekintetében érdemes kiemelni, hogy a 4–5. évfolyamon sokkal magasabb arányban adtak választ, vagyis kevesebb feladatot hagytak figyelmen kívül a 6–7. osztályos tanulók. A feladatok nehézségi szintje fokozatosan emelkedett. Itt is érdemes megjegyezni, hogy a 4–5. évfolyamon nagyobb arányban adtak választ az utolsó kérdésekre, mint a 6–7. osztályos tanulók. A kísérleti mérések keretein belül a szövegértési kompetencia az írott nyelvi szöveg megértését, a feldolgozás logikai menetét vizsgálta a 4–5. évfolyamon. A matematikai mérések célja volt, hogy feltérképezzék a tanulók elsajátított eszköztudását, illetve azok megfelelő alkalmazását élethelyzetekben. Mindkét mérés esetében figyelembe vették az érintett korcsoportot, így a feladatsorokat ennek megfelelően állították össze idő és feladatszám tekintetében (Oktatási Hivatal, a mérés lebonyolításáról¹¹).

A 2024–2025-ös felmérésben az előzővel megegyező a korcsoport és a vizsgálati terület. Az eredmények várhatóan 2026 tavaszán lesznek közzételve (Oktatási Hivatal, eredmények¹²)

A vizsgált kompetenciaterületek nem a tantervi követelményekre támaszkodva lett összeállítva, hanem az élethosszig tartó tanulás fogalmát alapul véve válogatták össze a feladatokat. A szövegértési képességet vizsgáló tesztek célja, hogy felmérjék, mennyire tudnak a tanulók eligazodni a mindennapi életből vett szövegekben. Ezek a tesztek nem elméleti, hanem gyakorlati tudást mérnek. A feladat során a diákoknak különböző szintű gondolkodási folyamatokat kell alkalmazniuk. Ez kezdődhet a legegyszerűbbel, mint egy konkrét adat megkeresése a szövegben, de eljuthat egészen a komplexebb feladatokig is. A lényeg, hogy a tesztekkel nem csupán az olvasott anyag megértését, hanem az abban szereplő tények, összefüggések feltárását és a felmerülő problémák, helyzetek megoldását várják el.

A matematikai tesztek célja, hogy felmérjék, mennyire tudják a diákok a tanult matematikai ismereteket a valóságban is alkalmazni. Ez azt jelenti, hogy nem csak arra

¹⁰https://www.oktatas.hu/sajtoszoba/sajtoanyagok/lezarult_a_kompetenciameres_2024_nyilvanosak_a_tavalyi_eredmenyek/

¹¹ [OKM_2023_Tajekoztato_lebonyolitasrol.pdf](#)

¹² https://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/digitalis_orzagos_meresek/eredmenyek

kíváncsiak, mit tanultak meg az iskolában, hanem arra is, hogyan oldanak meg életszerű, gyakorlati problémákat a megszerzett tudásukkal. Fontos, hogy bár a tesztek a tantervekre épülnek, nem csupán az adott évfolyam anyagát kérik számon, hanem a korábban elsajátított ismeretek mozgósítását is elvárják.

A természettudományos mérések során a diákok valós vagy életszerű helyzetekben találkoznak természettudományos és műszaki problémákkal. A feladatok megoldásához nem elég pusztán a korábbi tudásuk, hanem fel kell használniuk és értelmezniük kell a feladatban kapott információkat, adatokat és ábrákat is (Digitális Országos Mérések, 2023¹³)

Ranschburg Ágnes (2004) rámutat, hogy az országos kompetenciamérés önmagában nem oldja meg az iskolai értékelés problémáit, mivel nem elég átfogó és az intézmények nem teljesen felkészültek a befogadására. Az iskolai önértékelés lenne a megoldás alapja, melyhez értékelési kultúra és számítógépes ismeretek fejlesztése szükségesek. A pedagógusok szerepe kulcsfontosságú a tanulói teljesítmények követésében, de ehhez alaposan kidolgozott, támogatott rendszert kell megismertetni velük.

¹³ https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2023_Tajekoztato_lebonyolitasrol.pdf

2. A tanulmányi eredményeket befolyásoló tényezők

Amióta ismertté vált a kompetencia fogalma és teret nyert a kompetenciamérés fontossága, számos kutató kezdett azzal foglalkozni, hogy melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják az elért eredményeket. Jelen fejezetben számos hazai és nemzetközi szakirodalomra és kutatási eredményre támaszkodva kiemeljük azokat a tényezőket, melyek hatnak a tanulmányi eredményekre.

2.1. A tőke és társadalmi tőke definíciói

A tanulmányi eredményeket befolyásoló tényezőkkel szorosan összekapcsolódott a tőke definíciója. Farkas (2013) munkájában több szerző megfogalmazását véve alapul ötvözi saját meghatározását a tőke, majd a társadalmi tőke tekintetében. Többek közt támaszkodik Lin (2001) értelmezésére, mely szerint a tőke, egy olyan tulajdon, mely felhasználásával a tulajdonosa profitra tehet szert. Ez a megfogalmazás használata folyamatosan bővült az idő elteltével, így alakult ki az emberi tőke definíciója is. Számos kutató nézete szerint úgynevezett szakmai képességet, képzettséget a jelöl a fent említett kifejezés (Becker 1964; Schultz 1998, Rossen 1998; Lin 2001; Blaug 2007). Egyes szerzők még tágabb értelemben veszik a társadalmi tőke meghatározását, ide sorolják azokat a cselekvési képességeket, melyek jelentőséggel bírnak egy adott társadalom életére (Orbán–Szántó, 2005; Füzér et al.; 2006; Sik, 2006; Csizmadia, 2008).

A nemzetközi szakirodalomban kiemelkedő Pierre Bourdieu és James S. Coleman munkássága az említett témában. Bourdieu szerint a tőke az anyagi és jelképes erőforrások, kompetenciák és javak összessége, melyek szűkebb értelemben hasznosak a társadalomban (Bourdieu, 1977; Bourdieu, 1986; Bourdieu, 1990). A szerző három formáját különíti el a tőkének: a gazdasági, a kulturális és a társadalmi. A társadalmi tőke kifejezést a kapcsolati tőke értelmezéseként is alkalmazza. A gazdasági tőkén belül elkülönít három megvalósulási alcsoportot: személyes tulajdonságok, kulturális javak (tárgyak), intézményesült forma és rangok (Bourdieu, 1999). Érdemes kiemelni munkásságában a fentebb említett három tőketípus mellett a szimbolikus tőke fogalmát is, mely alapvetően a felismerésen és elismerésen alapszik (Bourdieu, 2002). Lényegében megfogalmazható, hogy Bourdieu szerint a gazdasági az alaptőke, melyen alapszik a kulturális és a társadalmi tőke.

Ezzel szemben Farkas (2011) munkásságában a tőke fogalmát már a társadalmi tőke fogalmával azonosítja. Coleman (Coleman, 1990) már egy tágabb megfogalmazásban

használja a társadalmi tőke definícióját. A szerző meghatározása szerint a társadalmi tőke nem az anyagi javakban, hanem a kapcsolatokban és a társadalmi struktúrákban rejlik; nem az egyén tulajdonsága, hanem a kapcsolatok minősége a lényeg. Coleman (Coleman 1990) több formáját különíti el: kötelezettségek, elérhető információk, szankciók és szabályok, a hatalom, célok elérésére létrehozott szervezetek, szándékosan létrehozott önkéntes szervezetek. Pusztai (2008) mindkét megközelítési formát (Bourdieu és Coleman) szembeállította egymással, majd kiemelte a köztük lévő különbségeket. A szerző megállapítása szerint mégis mindkét esetben átváltható a Bourdieu-i gazdasági és a Coleman-i társadalmi tőke emberi tőkévé.

Összevetve több szerző megfogalmazása szerint a társadalmi tőke lényegében az emberi kapcsolatokból származó erőforrásokat takarja. Ez azt jelenti, hogy az egyén a közvetlen ismerősein vagy akár rajtuk keresztül juthat hozzá olyan dolgokhoz – legyen szó információról, segítségről vagy lehetőségekről –, amelyek a társadalmi hálójá révén válnak elérhetővé számára (Bourdieu, 1990; Bourdieu, 1999; Coleman, 1990; Flap, 1990; Burt, 1992; Lin, 2001). Ezzel szemben Putnam társadalmi tőke kifejezése a következő: „*a társadalmi szerveződés olyan jellemző vonásaira utal, mint a bizalom, szabályok és hálózatok, amelyek az összehangolt cselekvés elősegítése révén javíthatják a társadalom hatékonyságát*” (Putnam, 1993: 167). Ezt az állítást és megközelítést vallja Fukuyama (1997) is.

Számos empirikus kutatásban vizsgálják, hogy a társadalmi tőke alkotóelemei vagy formái hatással vannak a státusmegszerzésben, a munkahelyi előrelépésben, az iskolai eredményességben és a tanulmányi előrehaladásban (Flap, 1998; Lin, 1999; Róbert, 2000; Lin, 2001; Erickson, 2001; Flap-Boxman, 2001; Angelusz – Tardos, 2006).

Összegezve a hazai és nemzetközi szerzők megfogalmazásait megállapítható, hogy több szempontból hasonló nézeteket vallanak a tőke és társadalmi tőke meghatározását illetően, mégis előfordulnak tágabb és összetettebb értelmezések.

2.2. Tanítással fejleszthető befolyásoló tényezők

Minél inkább teret nyert a kompetenciaalapú oktatás a hazai és nemzetközi társadalmakban, annál jobban érdekelte a kutatókat, hogy milyen tényezők vannak hatással az eredményekre, a tanulók teljesítményeire.

John Hattie nemzetközileg elismert új-zélandi oktatáskutató *Látható tanulás* (Visible Learning, 2008) című könyvsorozata meghatározó jelentőséggel bír a vizsgált témában,

mivel művében kihangsúlyozza a tanár–tanuló kapcsolatának fontosságát, kiemeli a tanulmányi eredményeket javító tényezőket is. Hattie munkássága kapcsán, Juhász Valéria (2015) kiemeli, hogy a kutatás nem tér ki a tanulók szociális hátterére, a családi erőforrásokra, az egészségi állapotra stb., csak az iskolai tanítás időtartama alatt formálható tényezőket ismerteti.

Az iskolai kerettantervben a szövegértéssel kapcsolatos tényezők élveznek kiemelt fontosságot. Hattie (2008) az olvasási kompetenciát formáló tényezők között kiemeli a következő programokat: szókincsfejlesztés, ismételt olvasás, fonématudatosság, szövegértés és fejlesztés, vizuális észlelés fejlesztése, 12–20 hetes olvasásfejlesztés. Ezeket a leginkább hatékony fejlesztési programokat alátámasztják más szerzők kutatásai is. Stahl és Fairbanks (1986) kutatásai alapján azok a tanulók értek el jobb eredményeket a teszteken, akik a szöveg elolvasása előtt már megismerkedtek az ismeretlen kifejezésekkel.

Több szerző is felhívja a kutatók és tanítók figyelmét a tanulási zavarral küzdő gyerekekre, mivel ők nem egyelő képzettségi szinttel rendelkeznek és számukra kiemelt fontosságú az olvasás fontossága. Az esetükben érdemes megemlíteni a 12–20 hetes olvasásfejlesztési programot, mely segítségével képessé válnak felvenni a ritmust társaikkal. A kutatók szerint (Elbaum et al., 2000) lényegesek az eredmények már a második osztály végére is (D’Agostino és Murphy, 2004).

A szövegértés és fejlesztési program eredményeit tekintve Rowe (1985) megállapította, hogy legnagyobb hatást a szókincsfejlődésre gyakorolta. Ez a program segít a tanulónak elsajátítani és kialakítani a kritikus gondolkodásmódot, az érvelést és a szöveg részekre történő tagolását. Ezzel szemben Sencibaugh (2005) kutatásai azt a feltevést támasztják alá, hogy az elő- és utóolvasási (inkább utóbbi) stratégiák bizonyultak eredményesebbnek. Guthrie et al. (2007) vizsgálatának lényege abban rejlik, hogy olyan gondolkodás-központú programot vettek alapul, ahol a tanulók saját maga érez késztetést a szöveg elolvasására, megértésére. A program keretein belül a tanulók hangosan olvasnak adott szövegeket, majd részenként értelmezik, kérdéseket tesznek fel. Ezzel a megállapítással szintén hasonlóan vélekedik Blok (1999) is, aki szerint az olvasási készség fejlődésére pozitívan hat a hangos olvasás és szövegértelmezés.

A szakirodalomban fellelhető szerzők kutatásai több tényezőt is felsorakoztatnak, melyek negatívan vagy pozitívan befolyásolják a tanulók eredményességét. Konstantopoulos (2005) munkájában arra mutat rá, hogy az eredményesség szempontjából az számít, hogy a tanuló milyen tanárhoz jár, nem az, hogy melyik iskolába. Ezt a feltevést

alátámasztják más szerzők is (Alton-Lee, 2003; Willms, 2000; Rowe – Rowe, 1993), mely szerint az egyik legfontosabb a pedagógus felkészültsége és hatékonysága.

A szakirodalomban megtalálható a gyorsítás fogalma, mely Hattie (2008) munkásságához köthető. Ez a fogalom a tehetséggondozás kategóriájába tartozik: a jól teljesítő tanulók együtt tanulhatnak idősebb jóképességű tanulókkal. Ezt a feltevést alátámasztják Kulik (2004) kutatásai is, mégis ezzel szembe menve azt megállapítást közli munkájában Kent (1992), hogy a tanulóknak a saját tempójukban kell haladniuk, illetve egy másik szerző szerint ezt a fejlődési lehetőséget a gyengébben teljesítő tanulók számára is biztosítani kell (Levin 1988). Számos kutató (Mullen – Copper, 1994) eredményei támasztják alá azon feltevést, hogy az osztálykohézió, illetve a pedagógus mentális jólléte is befolyásoló tényezőként hat az eredményekre (Marzano, 2000). Következő tényezőként érdemes kiemelni az osztályok létszámát is. A kutatások nem támasztják alá azt a feltevést, hogy a kisebb létszámú osztályok jobb eredményt érnének el a nagyobb létszámúaknál. A szakirodalom szerint ez azzal magyarázható, hogy a tanár ugyanazt az oktatási folyamatot, rutint alkalmazza mindkét esetben (Finn, 2002; Cortazzi, 2001; Chan, 2005). Wilkinson és Fung (2002) kulcsfontosságúnak tartják az emberi kapcsolatokat és társas interakciókat. Kutatásuk alátámasztja azt a feltevést, hogy a barátság és a tanulók közti pozitív kapcsolatok ösztönzően hatnak, míg ezzel szemben azok a tanulók, akik háttérbe vannak szorítva (Buhs et al., 2006) nagyobb eséllyel teljesítenek átlag alatt. Timperley és mtsai (2007) kiemelik a tanárok megfelelő szaktudását, módszertani felkészültségének fontosságát, mint befolyásoló tényezőt. A kutatások eredményei rávilágítanak, hogy pedagógusok szakmai fejlettsége leginkább a természettudományi területen elért eredményekre gyakorol hatást, emellett az íráskészségre és matematikai eszköztudásra. A tanár szerepkörét és lényét, empatikusságát fontos tényezőként emeli ki a szakirodalom (Cornelius-White, 2007). A tanári szerepkör mellett pozitív tendenciára mutat a tanári elvárás (Dusek – Joseph, 1985; Jackson et al., 1995; Ritts et al., 1992).

Minden ember hibázik, és ez tesz minket emberré. A kutatások alátámasztják, hogy azok a tanulók, akik megszokott környezetben vétenek hibát, a visszajelzések kapcsán fejlődés mutatható ki. Így ezek a tanulók hosszabb távon sokkal eredményesebben teljesítenek és magabiztosabban néznek szembe az eléjük gördülő feladatokkal (Dweck, 2012). Egyes kutatók (Kuncel et al., 2005) vizsgálatai alapján megállapítható, hogy a tanulók előzetes tapasztalatok alapján jó önértékeléssel és teljesítménymegítéléssel rendelkeznek (Balogh, 1999; Tóth 2000a; Tóth 2000c), ami nem mondható el a kisebbségi iskolákban tanuló diákokról. A magasabb tanulmányi eredmények érdekében is érdemes egyfajta

felelősséget vállalnia a tanulóknak. Devlin (2002) megfogalmazása szerint ez alapját képezi az élethosszig tartó tanulás iránti elköteleződésnek. A felelősségérzet egy pszichológiai jellemző, mely fejleszthető önmagunk megismerése és embertársaink általi kapcsolatteremtés révén (Krzywosz – Rynkiewicz, 2009). Ezt a megállapítást Szabó és mtsai (2015) kutatásukban is alátámasztották, hogy a felelősségtudat szignifikáns hatást gyakorol a tanulmányi eredményekre.

Számos szakirodalom (Duncan et al., 2007; Bhutta et al., 2002; Innocenti – White, 1993) foglalkozik az iskolai éveket megelőző óvodai nevelés fontosságával, mint befolyásoló tényező. Jones (2002) kutatásai szintén alátámasztják azt a tényt, hogy azok a tanulók, akik legalább félnapokat jártak óvodába jobban teljesítenek olvasásból, nyelvtanból és matematikából; illetve még jobb eredményeket értek el azok, akik egésznapos óvodáztatásban részesültek (Fusaro, 1997). Ezt a vizsgálatot nem támasztja alá a kisebbséghez tartozó gyerekek körében végzett felmérés (Nelson et al., 2003). Kulcsfontosságú szerepe van a tanulók befogadóképességének az új ismeretek kapcsán, mely nagyban befolyásolja majd a későbbi iskolai eredményeket, illetve azon túlmutatóan az egyetemi, majd a munkaválasztási folyamatokat. Ide sorolható még a tanulók kreativitása, az intelligenciája (Mező – Mező 2003; Tóth, 2000c) és a motivációja is. A tanulók motivációját vizsgálva Dörnyei (2001) a következő öt tényezőt sorolja fel, melyek a legerősebb motiváltságot váltják ki a tanulókból:

- ha a diák érzi, hogy kompetens;
- ha megfelelő önállósággal rendelkezik;
- ha a célok számára is fontosak;
- ha visszajelzést kap a munkájáról;
- ha megtett erőfeszítéseiben megerősítik a tanárai, társai Dörnyei (2001).

A motiváció szintén besorolható a tanulók eredményeit befolyásoló tényezők közé (Revákné, 2003; Réthy, 2001; Balogh, 1987), akárcsak a kudarcból való félelem. Ezek együttese számos kutatás alapját képezik. A későbbiekben e két meghatározó gondolkodásmód aránya, a sikerorientáció vagy kudarckerülés, határozza meg a tanuló teljesítményhez való hozzáállását. Azok a tanulók, akik eredményesebbek, a képességüknek tulajdonítják eredményeiket, míg az alacsonyabb szinten teljesítők ezt kudarcént élik meg, az erőfeszítés hiányának vélik. Nem véletlen, hogy emiatt a tanulóknál egyfajta szorongás alakul ki, ami még inkább hatással van a későbbi teljesítményükre (Balogh, 1999; Balogh,

2006; Revákné, 2001; 2003). Az ilyen gondolkodásmódú diákok számára pozitív tendenciaként hat a tanári elismerés és dicséret (Balogh, 1999; Tóth, 2000a; 2000c), ami javít az alacsonyabb eredményeken. Bodnár (1991) szintén a tanulók teljesítménykudarcát befolyásoló tényezőket vizsgálta alsó tagozatos tanulók körében. Publikációjának összegzését tekintve megállapítható, hogy a kutatásban résztvevő két csoport (KU – kudarcos; SI – sikeres) eredményeit tekintve a szülők magatartás formája különböző, a célcsoportok hiányolják az aktív szülői bevonódást. A minták kiértékelése alapján kirajzolódott, hogy a családi nevelés leginkább az ellenőrzés formájában nyilvánul meg, és nem a gyermek érzelmi biztonsága a fő szempont. A szerző alátámasztja, hogy a folyamatos szeretethiány, az állandó helytelenítés, illetve érzelmi zsarolás erősen befolyásolja a későbbi tanulmányi eredményeket, emellett komolyabb problémákhoz vezethet, mint például személyiségzavar, nem megfelelő magaviselet vagy az instabil személyiség kialakuláshoz.

A tanulók érdeklődése is szorosan összefüggésbe hozható a tanulmányi eredményekkel. Berlyne (1983) szerint kétféle érdeklődést különböztethetünk meg: specifikus és szórakoztató. A szerző elmagyarázza, hogy a specifikus érdeklődés során a tanuló törekszik az új információk megszerzésére, tudásalapjának bővítésére, míg ezzel szemben a szórakoztató érdeklődés csupán figyelemfelkeltést, változatosságot igényel.

Elliot – Church (1997) finomítva és tovább gondolva az elgondolást megalkotta a teljesítménycél-elmélet módosított változatát, így kettő helyett, már négy célmodellt soroltak fel (viszonyító elsajátítás dimenzió (viszonyító és elsajátítási célok), elkerülés-közelítés dimenzió (közelítés és elkerülési célok). Ezt a fajta dimenziómodellt Pajor (2013) próbálta kutatásaiban alkalmazni, de esetében csak három célmodellt tudott azonosítani. Összevetve a hazai és külföldi kutatások eredményeit, megállapítható, hogy azok a tanulók értek el magasabb eredményeket, akik motiváltak és célorientáltak.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy még számos országban a frontális oktatás a vezető szerep, ahol a pedagógus irányít. Ezzel több kutató is szembe megy, mivel véleményük szerint a kompetencialapú oktatás lényege a gyakorlatban rejlik, vagyis a saját tapasztalatok által megszerzett tudás hasznosítása, a gyakorlatban történő alkalmazás révén érhetnek el megfelelő tudást a tanulók (Balogh, 1987; 2000; 2006; Csapó, 1993; Majoros, 1992; Revákné, 2003; Tóth, 2000a; Vitális, 1999). Több kutatás is felhívja a figyelmet arra, hogy a közösen végzett feladatok, a csoportmunka pozitív hatással bír nemcsak az eredményekere, hanem a kommunikáció és együttműködés szempontjából is (Buzás, 1980; Kagan, 2001; Roeders, 1995; Szakály, 2002; Szatmáriné – Járó, 2000; Tóth, 2000a; 2000b). Balogh (2006) kutatásában kitér arra, hogy az eredményesebben teljesítő tanulók

megfelelően alkalmaznak különböző stratégiai megoldásokat, melyek számukra a leghatásosabbnak bizonyulnak. Máth (2013) vizsgálata során két tanéven át végzett méréseket biológiából középiskolás tanulókkal, ahol a kísérleti csoport állandó jelleggel végzett csoportmunkát, míg a kontrollcsoport csak frontális oktatásban részesült. A kutatásban is beigazolódott az a feltevés, hogy a motiváltabb tanulók, akik több csoportmunka alkalmával sajátították el a tananyagot, jobban teljesítettek. Ezzel szemben a kevésbé jól teljesítők számára több időt igényelt a biológiai tananyag elsajátítása. Munkája végén a szerző megfogalmazza, hogy ez az eredmény nem vetíthető ki minden tantárgyra.

2.3. A tanulmányi eredmények és a társadalmi háttér összefüggése

A tanulók tanulmányi eredményeit számos tényező befolyásolhatja, többek között az oktatáspolitikai rendszer, a tanárok szakképzettsége, az iskolai légkör és felszereltség, a tantermi létszám és összetétel, a lakhely és környéke, a szocio-demográfiai tényezők, a családi háttér. A PISA-mérések során a szülők iskolázottsága és a fellelhető kulturális tőke szoros összefüggésben van a tanulmányi eredményességgel. Imre (2008) rámutat arra, hogy a tanulók magasabb tanulmányi eredményeit erősen befolyásolja az oktatási intézmény és a helyi közösség is.

Számos tanulmány foglalkozik az iskola és a család kapcsolatával. Több kutatás is pozitív hatást mutat a szülői bevonódás és tanulók tanulmányi eredményei között (Guo et al, 2018; Gutman – Eccles, 1999; Imre, 2015; Pribesh et al., 2020). Az otthoni és iskolai teendők döntő többségét az anya végzi a szakirodalom megítélése alapján (Bacsikai, 2020; Imre, 2015; Lannert – Szekszárdi, 2015; Murinkó, 2014; Pongrácz – S. Molnár, 2011), bár számos nemzetközi szakirodalom rámutat arra, hogy az apa is képes hatást gyakorolni (Nord et al., 1998; Kim – Hill, 2015). Érdemes kiemelni, ha mindkét szülő aktívan részt vesz a gyereknevelésben és az iskolai életet érintő feladatokban, gyerekeik lényegesen jobb eredményeket érnek el (Nord et al., 1998; Pribesh et al., 2020). A családban az apa személye több szempontból is meghatározó. A történelmi előzményeket tekintve a férfi a kenyérkereső, a döntéshozó és a családfenntartó. Természetesen ezzel társul az apai szerep, mint gyermeki példakép és a gyereknevelés egyik fő részese (Spéder, 2011). Fényes – Pusztai szerzőpáros (2020) kutatásában kirajzolódott, hogy a célszemélyek egyik fele az apát, mint családfenntartó személyt, míg másik fele családi tevékenységek részesét definiálja. Azok a tanulók használták a második megfogalmazást, akik modernebb felfogást képviselnek, édesanyjuk magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik és viszonylag jobb

anyagi környezetben élnek. Ezt az eredményt Spéder (2011) kutatása is alátámasztja, mely szerint az apa a kenyérkereső személy ott, ahol a szülők iskolai végzettsége alacsonyabb.

Epstein – Sanders (2002) munkája alapján megkülönböztetünk otthoni és iskolai bevonódást. Az otthoni bevonódás azokat a tevékenységeket jelenti, amelyek hozzájárulnak az tanulmányi eredményességhez (házi feladat ellenőrzése, segítségnyújtás, felolvasás, kulturális programok). Az iskolai bevonódás azon tevékenységek összessége, melyek az iskolában történnek (szülői értekezleten, fogadó órán és különböző rendezvényeken való részvétel). Hazai és nemzetközi kutatások alátámasztják, hogy a kedvezőbb társadalmi háttérrel rendelkező szülők jóval nagyobb arányban vesznek részt az iskolai szintű bevonódásban (Gibbs et al., 2021; Guo et al., 2018; Bacskai, 2020; Imre, 2015). Szintén a hazai és külföldi irodalmakra támaszkodva megalapozott a kijelentés, hogy minél idősebb a gyermek, a szülők iskolai bevonódása annál jobban csökken (Bacskai, 2020; Bhargava – Witherspoon, 2015; Imre, 2015; Nord et al., 1998; Lannert – Szekszárdi, 2015; Lee, 2019). A családok esetében az anyák otthoni és iskolai bevonódása nagyobb, de az apák bevonódása fontos tendenciákra mutat az eredményesség szempontjából (Downey, 1994; Kim – Hill, 2015; Nord et al., 1998). Csák (2023) tanulmányában rávilágít az apa iskolai és otthoni bevonódására, annak fontosságára. A fentiekben vizsgált szakirodalomra támaszkodva, az említett kutatásban is beigazolódtak a feltevések, mely szerint az apák részt vesznek a gyermekük iskolai életében, ami hatással van az eredményességre, emellett rendszeresen segítenek a házi feladat elkészítésében.

A szülők bevonódása mellett Coleman (1988) kitér a családtípusok felépítésére is, melyek szintén befolyással hatnak a tanulók eredményeire. A szerző a következőket sorakoztatja fel: a családtípus, a szülők száma és típusa (nevelő-, mostoha vagy vér szerinti szülők), illetve a testvérek száma. Coleman a három töketípus közül a társadalmi tőkét tartja a legfontosabbnak, mivel egy családon belül a gyermekre szánt idő felbecsülhetetlen, ami az eredményeken és későbbi értékrenden is meglátszik. A szerző kutatásaival Leonard (2005) is egyetért, viszont kiemeli a kedvezőtlen szociális háttérrel, hátrányos családi helyzetet, mint negatív tényezőt. További kutatásaiban azt vizsgálta, hogy milyen hatással van a szülők anyagi háttere a tanulók iskolai eredményei tekintetében. Az alacsonyabb iskolázottsággal rendelkező szülők fontosnak tartották a gyermekük iskolai eredményességét. Ezzel szemben a szülők alacsony gazdasági tőkéje negatív hatást gyakorolt.

Számos hazai kutatás alátámasztja, hogy a szülők iskolai végzettsége nagyban befolyásolja a tanulmányi eredményességet (Gazsó, 1976; Ferge, 1980). Magyarországon végzett kutatás eredményeit tekintve szintén beigazolódik, hogy a szülők iskolai

végzettsége, jelen esetben az édesanyák, erős szignifikáns hatást mutat (Róbert, 2004). Takács (2006) felmérése is beigazolja a nemzetközi kutatásokat, mely szerint a kulturális és a társadalmi tőke is befolyásoló tényezőként hat.

Több kutató kitér az óvodai nevelés vagy az előkészítőosztályok fontosságára. Számos tanulmány (Austin, 2021; Langa, 2015; Pap Z., 2015) alátámasztja, hogy azok a tanulók, akik az iskolai évek megkezdése előtt jártak óvodába vagy előkészítő osztályba, nagyobb eséllyel érnek el átlag feletti eredményeket. Emellett Barabás (2019b) felhívja a figyelmet a korai beiskoláztatás másik pozitív hatására, vagyis a gyermekek kiemelése egy ingerszegény környezetből, hátrányos helyzetű családokból, esetleg nem megfelelő családi háttérből. A korai óvodai nevelést több ország is támogatja, különösen egy olyan régióban, ahol migrációs vagy nemzetiségi kisebbségek élnek. Számukra a hátrányos helyzetük vagy alacsony szintű nyelvtudásuk miatt fontos az óvodai nevelés, kiemelten az adott ország államnyelvének elsajátítása szempontjából (Mihály, 2001).

Garami (2003) kutatásában rámutat, hogy a térségek közti különbségek szintén fontos szerepet játszanak az eredményesség tekintetében. A szerző munkája alátámasztja, hogy a kedvezőtlen térségi körülmények összefüggésbe hozhatók a hátrányos családi vagy iskolai háttérrel. Ezt a megállapítást Imre (2003) is igazolja tanulmányában, ahol a városi iskolák tanulói eredményesebben teljesítettek, mint a falusi iskoláké. A kisebb településekkel sok esetben szorosan összefügg a nagyobb arányú munkanélküliség és az alacsonyabb iskolai végzettség, melyek szintén befolyásoló tényezőként hatnak. Számos szerző (Imre, 2009; Széll, 2018; Andl, 2020; Bacskai, 2015) kiemeli még a kisebb településeken található iskolák nem megfelelő felszereltségét, a pedagógusok szakmai alulképzettségét, a kisiskolák elszigeteltségét, a speciális bánásmódot igénylő tanulók oktatását. Érdeemes kiemelni, hogy nemcsak a településtípusok formái hathatnak negatívan vagy pozitívan az tanulók eredményességére, hanem a családi háttér is. Kutatások igazolják, hogy azok a tanulók, akik alacsonyabb szintű szociokulturális környezetből érkeznek, rosszabb eredményeket érnek el (Fejes – Józsa, 2005; Imre, 2009). Ezekhez a meghatározó tényezőkhöz sorolhatók az iskolaválasztás tudatossága egy kisebbségi régióban. Amennyiben a szülő számára nem fontos az anyanyelv ápolása és szeretete, így előfordulhat, hogy a tanuló eredményessége érdekében egy többségi nyelvű iskolában folytatja majd későbbi tanulmányait (Papp Z., 2010; 2012).

Az árnyékoktatás vagy különböző különórák igénybevétele egyre nagyobb teret hódít. Ez a kutatók figyelmét is felkeltette. Szemerszki (2020) rámutat arra a tényre, hogy a szülők többsége hiányosságaik elfedése vagy pótlása céljából veszi igénybe a korrekpetálást.

Sok szülő számára az úgynevezett árnyékkoktatás egyfajta trenddé vált, mely a felzárkóztatást célozza meg. Jansen et al. (2021) szoros összefüggéseket találtak az szülők iskolai végzettsége, a magas vagy alacsony jövedelem és a korrepetáláson való részvétel között. Szemerszki (2015) kutatása még pozitív befolyásoló tényezőként emeli ki a különféle sport és művészeti tevékenységeken való részvételt, iskolán kívüli foglalkozásokat a korrepetálás mellett.

Barabás (2024) kutatása egy nagymintás vizsgálat, mely segítségével feltérképezte azokat a tényezőket, melyek befolyásolják a Kovászna megyei magyar nyelvű negyedik osztályos tanulók eredményességeit. Fontos megemlíteni, hogy Romániában országos szinten nincs egy egységes szülői háttérkérdőív, mint más országokban, ahol kompetenciaméréseket végeznek. A vizsgálatához saját készítésű háttérkérdőívet állított össze, mivel elsősíben végzett mérést a befolyásoló tényezők és az eredményesség összefüggéseit vizsgálva. Munkájában megfogalmazott feltevései beigazolódtak: az óvodai nevelés, a szülők iskolai végzettsége, a település szerinti megoszlás és az árnyékkoktatás (ebben az esetben tehetséggondozó foglalkozások és iskolai táborok) pozitívan befolyásolják a tanulók tanulmányi eredményeit.

Összefoglalva a fentiekben részletesen áttekintett szakirodalmat, megállapítható, hogy a Bourdieu-i tőkeelmélet rávilágít, hogy az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók gyengébb eredményei mögött a kisebb gazdasági tőke, tehát a kedvezőtlenebb anyagi javak, a kulturális tőke, úgy mint a szülők alacsonyabb verbális képessége vagy matematikai kompetenciái, valamint tájékozatlansága és a társadalmi tőke, úgy mint a korlátozott társas kapcsolatok hiánya és az intézményekkel való kevésbé szoros kapcsolat húzódik. A magyarországi PISA felmérések adatainak elemzése is rámutat, hogy a tanulók teljesítménybeli különbségeit nagyban befolyásolja a tanulók családi háttere, továbbá az iskolák között is tartós különbségek vannak (Csapó et al., 2009). Ha például egy iskolában vagy osztályközösségben magas az alacsony társadalmi státuszú diákok aránya, az negatívan befolyásolja az eredményességet. Hegedűs (2016) tanulmányában arra is felhívja a figyelmet, hogy a gazdasági fejlettség mutatói, úgy mint a GDP vagy a diplomások aránya, vagy a népesség összetétele szignifikánsan befolyásolják a tanulók iskolai teljesítményét. Kutatások (Jeynes, 2003; 2005; 2007; Róbert, 2004; Ho – Willms, 1996; Fan – Chen, 2001; Catsambis, 2001; Desforjes – Abouchaar, 2003) igazolják, hogy a szülői bevonódás szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az iskolai teljesítményre. Különösen igaz ez, ha a szülő a gyerek tanulmányi folyamataiba és élményeibe kapcsolódik be. Az említett kutatások arra is rávilágítanak, hogy a szülői bevonódás mértéke nem egyformán befolyásolja a

különböző tantárgyakban elért iskolai teljesítményt. Középosztálybeli, családok gyermekeinél a szülői bevonódás leginkább a természettudományhoz kapcsolódó tantárgyak eredményeire gyakorolt szignifikáns hatást, nem pedig általában az iskolai teljesítményre.

3. A kompetenciaalapú oktatásra épülő Új ukrán iskola

Jelen fejezetben röviden ismertetjük az ukrainai *Új ukrán iskola* elnevezésű oktatási programot, majd áttekintjük az országban eddig lezajlott mérések eredményeit. Ezzel képet további elméleti keretbe helyezünk alsó tagozaton folytatott kutatásunk jelentőségét.

3.1. Kompetenciaalapú oktatás kezdete Ukrajnában. Kompetenciamérések

Az 1990-es évektől nemzetközi szinten keresztntantervi kompetenciaterületekre irányulva különböző elemzéseket indítottak el a OECD INES (Indicators of the Educational System) keretein belül. Elsősorban olyan területeket akartak fejlesztésre bocsátani, melyek nem köthetők csak kognitív (megismerő) folyamatokhoz, illetve egyetlen tantárgyhoz sem (Radványi, 2011). Egy teljesen összetett rendszerről van szó, mely komponensei az egyén szociális kompetenciáihoz, az állampolgári és társadalmi műveltséghez köthetők. Ezek mellett nagy hangsúlyt kapott a problémamegoldó képesség és a kommunikáció (Bálint, 1998).

Az Európai Unió országok vezetői a 2000-es év tavaszán elindították a lisszaboni folyamatot, melynek keretein belül elkülönítettek nyolc kulcskompetenciát (Csapó, 2003). Ezen döntéssorozatok értelmében kidolgozásra került az életen át tartó tanulás ideje alatt elsajátítandó alapelemek európai szemlélet tekintetében. Ezek a következők voltak: információs és kommunikációs technológiákra, technológiai kultúrára, idegen nyelvre, vállalkozás és szociális kapcsolatokra épülő készségek (Radványi, 2011).

Az addigi értelmezéseket alapul véve az OECD DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) programnak (1997–2002) köszönhetően kialakították a nyolc kulcskompetenciát, melyet a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével végeztek el (Mihály, 2002). Ezen program újabb értelmezést társított a kulcskompetencia fogalmához, illetve kiemelte a legfontosabb területeket. A DeSeCo megfogalmazása szerint „*a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására*”. A fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt (Radványi, 2011).

2002-ben az Európai Tanács nyolc kulcskompetenciát különít el, melyek a következők:

- anyanyelvi;
- idegen nyelvi;
- matematikai,
- természettudományi és technológiai;
- kommunikációs;
- digitális;
- a tanulás tanulása;
- személyközi és állampolgári nevelés;
- vállalkozói és kulturális (Falusi – Vajnai, 2012).

Az Ukrán Oktatási és Tudományos Minisztérium első olvasatban 2016. október 6-án, majd 2017. szeptember 5-én elfogadta az új oktatási törvényt¹⁴, mely értelmében új oktatási reformot vezettek be Ukrajnában. (Orosz – Pallay, 2024). A reform *Új ukrán iskola* (Нова українська школа – НУШ) néven került bevezetésre 2018 szeptemberében.

A kompetenciaalapú oktatás megközelítése szerint a kötelező tanulási eredmények kidolgozásának alapját a kulcskompetenciák képezik. Az ukrán állami szabvány tizenegy kulcskompetenciát rögzít meg, amelyek a következők:

- **az államnyelv folyékony elsajátítása** – a szóbeli és írásbeli kifejezésének képessége, a tények ésszerű ábrázolása, nyelvi eszközök megfelelő használata, a nyelv szerepének tudatos alkalmazása különféle helyzetekben;

- **az anyanyelvei és idegen nyelvi kommunikáció képessége** – az anyanyelv aktív használata hétköznapi és különleges helyzetekben, az oktatási és a kulturális életében, az idegen nyelvű kifejezések használata és megértése, a kultúrák közötti kommunikációs kompetenciák elsajátítása;

- **matematikai (logikai) kompetencia** – egyszerű matematikai modellek felismerése és alkalmazása, a logikai kompetencia jelentőségének megértése személyes és társadalmi szinten;

- **természettudományi és technikai kompetencia** – kíváncsiság, innovatív ötletek megvalósítása, önálló vagy csoportos megfigyelések, kísérletek elvégzése, következtetések levonása, a környező világ megismerése megfigyelés által;

- **innovációs képesség** – új ötletek megvalósítása, meglévő képességek, tudás fejlesztése, fejlődés a tanulásban, munkában, a társadalmi életben;

¹⁴ <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu/>

• **környezetvédelmi képesség** – a természetvédelem fontosságának megértése, a természeti erőforrások tudatos használata;

• **információs és kommunikációs kompetencia** – digitális írástudás alapjai, digitális eszközök biztonságos és tudatos használata;

• **élethosszig tartó tanulás kompetencia** – a tanuláshoz szükséges képességek, készségek elsajátítása, új ismeretek hasznosítása, csoportos és egyéni munkákban való részvétel;

• **állampolgári és történelmi kompetencia** – másokkal történő együttműködés közös cél érdekében, mások jogainak tiszteletben tartása, nemzeti és kulturális különbségek megértése, megbecsülése, hazafias nevelés; egészséges életmód;

• **kulturális képesség** – a művészet ágazataiban való részvétel, egyéni kreatív fejlesztés;

• **vállalkozói és pénzügyi műveltség** – felelősségvállalás saját döntések után, hatékony együttműködés, etikai értékek értelmezése (EdEra¹⁵)

A kulcskompetenciák kialakulásának alapját a tanulók tapasztalatai, a tanulásra motiváló szükségleteik, a különböző oktatási környezetekben (iskola, család), a különböző szociális helyzetekben kialakuló ismeretek és készségek, valamint a velük kapcsolatos attitűdök kialakulását meghatározó szükségletek képezik (EdEra¹⁶).

Az *Új ukrán iskola* (Нова українська школа – НУШ) a következő három komponenst ötvözi magába: az oktatás új tartalmát, az új tanulási környezetet, illetve a módszertant. Ennek értelmében az oktatás időtartama 12 év, melyből az 1–4. osztály az elemi, 5–9. osztály az általános iskola, 10–12. osztályok a középiskola. A kilencedik osztály végeztével a tanulóknak lehetőségük lesz választani az akadémiai középiskola vagy a szakiskola között (NUS koncepció, 2016¹⁷). Az alapfokú oktatás két ciklusra osztható – 1–2. osztály és 3–4. osztály. Ezen felosztásnál figyelembe vették a tanulók életkori, illetve pszicho-fiziológiai jellemzőit. Legfőbb céljai az önállóságra való nevelés, a kreativitás fejlesztése, az érdeklődés felkeltése. Az Új ukrán iskola célja, hogy a tanulókat az életen át tartó tanulás alkalmazásával megtanítsa a gyakorlatban alkalmazni a megszerzett tudást, tapasztalatot. Ennek értelmében az úgynevezett „frontális oktatást” felváltotta az aktív gyakorlatközpontú tanóra. A kompetencia alapú oktatás fő mozgatórugója a képességek,

¹⁵ <https://edera.gitbook.io/glossary/zagalnai-oglyad/kompetentnyst>

¹⁶ Uo.

¹⁷ <chrome-extension://efaidnbmnnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

készségek fejlesztése a kulcskompetenciák által (Kremen, 2008). Ezen új oktatási formával a kevésbé eredményes tanulók számára is sikerélmény érhető el egy csoportos munka keretein belül, ezzel motiváltabbak lesznek.

Az általános középfokú oktatás reformjának fő célja az, hogy a kizárólag ismeretekre épülő, többnyire elméleti iskolából a 21. századi kompetenciák iskolájává váljon. A tudásalapú iskolával ellentétben a kompetenciaalapú iskolának nemcsak ismereteket, hanem modern készségeket is kell nyújtania a gyerekeknek. Olyan értékeket is kell közvetítenie, amelyek segítenek a különböző helyzetekben való magatartásformálásban. Az új iskola egyik kulcseleme a partnerségi pedagógia. Ez a tanár, a diák és a szülők közötti kölcsönös tiszteletre épül (EdEra¹⁸).

Az oktatás színvonalának felmérése csak úgy lehetséges, ha azok eredményeit folyamatos méréseknek vetik alá, illetve összehasonlítják más (jelen helyzetben a magyarországi) országok intézményeinek eredményeivel. Különösen fontos a kompetenciavizsgálat olyan kisebbségi régiókban, ahol a közelmúltban jelentős oktatáspolitikai és módszertani változásokat vezettek be. Papp Z. Attila írásában rámutat arra, hogy a kisebbségi oktatás *„az általános ismeretek és kompetenciák átadásán kívül rejtett tantervként a kisebbségi identitást a maga kapcsolatrendszerével és világról alkotott képzeivel együtt újratermeli”* (Papp Z., 2012: 10.).

Kárpátalján 2023-ban a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpont, a Hodinka Antal Nyelvészeti Központjainak és a Kárpátaljai Területi Oktatási Főosztály közreműködésével a magyarországi Országos Kompetenciamérés (OKM) mintájára megtartották az első felmérést a kijelölt tantárgyakból (magyar, angol, ukrán, matematika). A felmérésen 740 diák vett részt, akik ötödik és nyolcadik osztályokba jártak (Orosz – Pallay, 2024). Következő tanévben az Országos Kompetenciamérés mintájára 1082 fős adatbázissal dolgoztak.

Nagyon fontos, hogy a tanulók a vizsgált kompetencterületeken jól teljesítsenek. A pedagógusok szakmai felkészültsége szorosan összefügg a matematikaoktatás modern megközelítéseinek sikeres megvalósításával.

Az általános iskolai tanulók matematikai kompetenciájának kialakítása összetett és sokrétű folyamat, amely az *Új ukrán iskola* (NUS) követelményeinek megfelelően a tanárok pedagógiai készségeinek fejlesztését igényli. E folyamat hatékonysága attól függ, hogy a

¹⁸ <https://edera.gitbook.io/glossary/zagalnii-oglyad/kompetentnyst>

tanár képes-e modern módszereket alkalmazni, figyelembe venni a tanulók életkorát és egyéni jellemzőit, valamint érzelmileg kényelmes tanulási környezetet biztosítani.

A matematikai kompetencia fejlesztésének fontos feltétele az innovatív megközelítések, például a digitális technológiák, az interaktív tanítási módszerek és a tantárgyközi integráció integrálása. Az ilyen eszközök használata növeli a tanulók motivációját, biztosítja a tanulási folyamatban való aktív részvételüket, és elősegíti a kritikai gondolkodás fejlődését. A szakirodalom kiemelt fontosságot tulajdonít az inkluzív oktatásnak, amely magában foglalja a tanulási folyamatnak a sajátos nevelési igényű tanulók igényeihez való igazítását. Ebben az összefüggésben a tanár pedagógiai készsége az, hogy kedvező környezetet teremtsen minden gyermek számára, függetlenül az egyéni képességeiktől (Shanskova et al., 2025).

3.2. Kompetenciamérés Ukrajnában

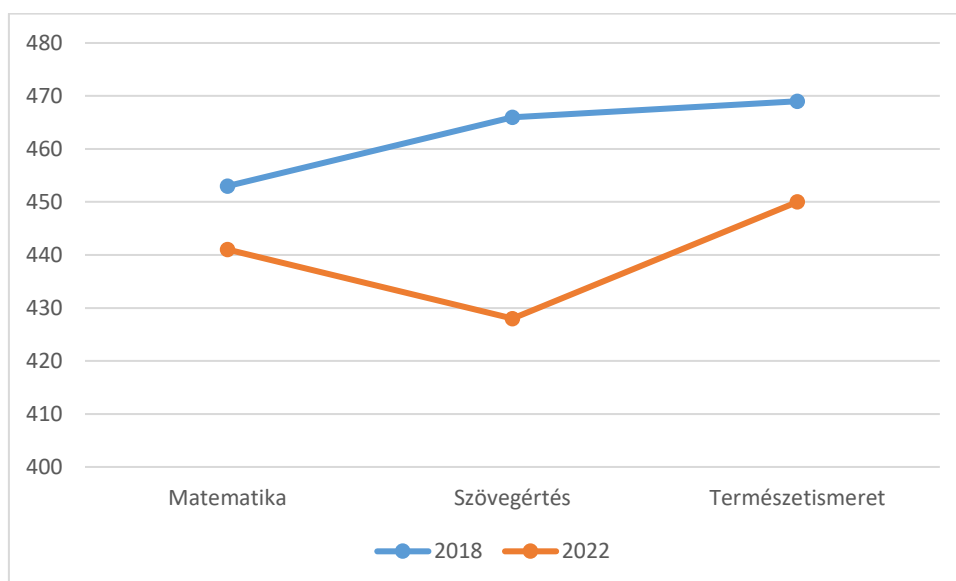
Ukrajna 2016-ban csatlakozott a nemzetközi PISA projekthez, majd 2018-ban megtörténtek az első felmérések a következő tantárgyakból: matematika, olvasás és természettudományok. Emellett kitöltésre kerültek a tanulói és szülői háttérkérdőívek is papír alapon. A 2021-es méréseket nem lehetett elvégezni a COVID-19 világjárvány miatt.

A 2022-es mérések a vizsgált 250 intézményből 5998 tanuló részvételével zajlottak. A vizsgálaton 9–10. osztályos 15 éves tanulók kompetenciáját mérték fel, ahol figyelembe vették a nemi megoszlást, a településtípusokat, illetve az oktatási intézmények típusait (PISA 2018¹⁹).

Ukrajnában a 2022-es mérések elé nagy kihívást állított az orosz–ukrán háború kitörése, 27 országból mindössze 18 megyében sikerült elvégezni azokat. Összevetve az előző eredményeket, a diákok teljesítménye jelentősen csökkent mindhárom kompetenciaterületen. A leromlott eredmények hátterében a COVID-19 járványhoz köthető szigorítások, a háborús körülmények miatti nehéz életvitel, illetve a távoktatásra történő áttérés állhat.

¹⁹ <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgltclfindmkaj/https://testportal.gov.ua/en/assets/app/img/pisa-2018-short-report-last.pdf>.

1. ábra: A PISA méréseken elért átlagpontoszámok Ukrajnában 2018-ban és 2022-ben



Forrás: saját szerkesztés a 2018-as és 2022-es PISA adatbázisok²⁰ alapján.

A méréseken belül a kreatív gondolkodást is feltérképezték, mely területen az ukrainai diákok átlagosan 27 pontot értek el, ami a résztvevő 64 országból 32–42. helyek közé került (PISA eredmények, 2022²¹). A 2018-as PISA eredmények rámutattak, hogy lényeges problémák fellelhetők az ukrán oktatásban, amely abban nyilvánul meg, hogy a mérésekben részt vett tanulók nem rendelkeznek megfelelő szintű képességekkel a szövegértési, a logikai és a természettudományok terén, továbbá nagy különbség van a különböző háttérrel rendelkező diákok (társadalmi-gazdasági szempontok; iskolatípusok vagy településtípusok) tanulmányi eredményei között. Az eredmények alapján nagy hangsúlyt kell fektetni a kompetenciák növelésére. E cél elérése érdekében jelentős fejlesztésekre van szükség az aktuális oktatási rendszerben, emellett a tanulók tanulási eredményeinek pontos nyomon követése is fontos szerepet játszik, továbbá a pedagógusok megfelelő képzésének finanszírozása (2018-as PISA ukrainai PISA eredmények²²).

A fenntartható fejlődési célok (FFC) fontos mércét jelentenek Ukrajna 2030-ig tartó stratégiai fejlődése szempontjából. Céljuk a gazdasági, társadalmi és környezeti egyensúly elérése, a polgárok jólétének biztosítása és a befogadó társadalom megteremtése. Az FFC-k összesen 17 területet foglalnak magukban, amelyek között a negyedik cél, a minőségi oktatás biztosítása (Ukrajna Miniszteri Kabinetjének 1190. számú, 2024. november 29-i

²⁰ <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-4/>

²¹ <https://mon.gov.ua/news/rezultati-mizhnarodnogo-doslidzhennya-yakosti-osviti-pisa-2022>

²² <https://testportal.gov.ua/en/assets/app/img/pisa-2018-short-report-last.pdf>

határozata²³) kulcsszerepet játszik. Ez az oktatás az, amely emberi tőkét épít, elősegíti a társadalmi mobilitást és a gazdasági fejlődést, és biztosítja a tudáshoz való egyenlő hozzáférést minden polgár számára, függetlenül a társadalmi vagy gazdasági körülményektől.

2024-ben Ukrajna Állami Oktatásminőségi Szolgálatának kezdeményezte, hogy a 6. és 8. osztályos tanulók teszteredményeit használják a 4. cél 3. célkitűzésének, a *minőségi oktatás* megvalósításában elért előrehaladás mutatójaként, amelynek célja a különböző tanulócsoportok közötti oktatási veszteségek és oktatási különbségek csökkentése, különösen a SARS-CoV-2 koronavírus által okozott akut légúti betegség COVID-19 járványa és az Orosz Föderáció Ukrajna elleni fegyveres agressziója miatt. A teszt a hadiállapot alatt álló általános közép fokú oktatási intézményekben folyó oktatás minőségét vizsgáló országos ellenőrző vizsgálat eszközévé vált. A tanulmány az Ukrán Állami Oktatásminőségi Szolgálat és az Ukrán Oktatási és Tudományos Minisztérium nagyszabású, az oktatási folyamat diagnosztizálására irányuló kezdeményezésének része. Célja nemcsak a diákok tudásszintjének felmérése, hanem a háborús körülmények között felmerülő nehézségek azonosítása és konkrét megoldások kidolgozása ezek leküzdésére.

A monitoring három szakaszból áll, amelyek közül kettőt 2023–2024-ben hajtottak végre. A tanulmány céljának és célkitűzéseinek elérése érdekében két fő eszközkészletet dolgoztak ki:

- diagnosztikai anyagok (tesztfeladatok) ukrán nyelvből és matematikából (algebra, geometria) a 6. és 8. osztályos tanulók számára a tanulmányi teljesítmény szintjének meghatározására;

- kérdőívek az oktatási intézmények és a tesztelésben résztvevők számára, hogy megvizsgálják a tanulók tanulási és életkörülményeit, valamint a tanulási eredményeket befolyásoló tényezőket.

A 6. és 8. osztályos tanulókat az Összukrajnai Online Iskola távoktatási és vegyes tanulási platformon tesztelték. Az általános közép fokú oktatási intézmények reprezentatív mintáját az Oktatási Analitikai Intézet állami tudományos intézet alkotta:

2023 – 276 intézmény (208 városi és 68 vidéki);

2024 – 225 intézmény (164 városi és 61 vidéki).

A tanulmány harmadik szakaszát 2025 májusára tervezik.

²³ <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2024-%D1%80#Text>

A monitoring vizsgálat eredményeit tekintve elmondható, hogy jelentős különbségeket tárt fel a diákok tanulmányi eredményeiben lakóhelyük és nemük szerint. Az elégséges és magas szintű eredményeket elérő tanulók aránya:

1. táblázat: Nemi és településtípus szerinti különbségek

	2023	2024
Lányok	19,02 %	22,76 %
Fiúk	16,17 %	18,49 %
Összesített eredmények:	35,19 %	41,25 %
Város	28,35 %	31,70 %
Falu	6,84 %	10,15 %

Forrás: saját szerkesztés Ukrajna Állami Oktatásminőségi Szolgálat adatai alapján.²⁴

A fenntartható fejlődési célok szerint a mutató (az elégséges és magas szintű tanulmányi eredményt elérő diákok aránya) 2030-ra kitűzött célértéke 55% kell, hogy legyen. Ezért a monitoring tanulmány eredményei 2024-ben a tanulók teljesítményének pozitív tendenciáját mutatják 2023-hoz képest. Az elégséges és magas szintű tudást elért tanulók általános aránya több mint 6%-kal nőtt (3,35% a városi területek esetében és 3,31% a vidéki területek esetében). A kapott adatok fontos viszonyítási alapot jelentenek az oktatási folyamat javításához, a tanulók támogatásához és az oktatás minőségének javításához Ukrajna valamennyi régiójában (Ukrajna Állami Oktatásminőségi Szolgálat²⁵).

²⁴ <https://sqe.gov.ua/sdg-4-testing/>

²⁵ Uo.

4. A kutatás módszertani háttere

Jelen fejezetben ismertetjük kutatásunk céljait, időszerűségét, körülményeit, a kutatási kérdéseket és hipotéziseket. Továbbá bemutatjuk a két tanévben elvégzett mérések módszertani hátterét a három vizsgált kompetenciaterületen.

4.1. A kutatás céljai és időszerűsége

A kutatás célja volt megvizsgálni a beregszászi magyar tannyelvű oktatási intézmények negyedik osztályos tanulójának szövegértési képességét, matematikai eszköztudását és természetismerethez kapcsolódó kompetenciáját. A kutatásunk során az alábbi szempontokat vettük figyelembe:

- milyen eredményeket érnek el a beregszászi tanulók anyanyelvi szövegértés, matematikai és természetismereti kompetencia terén;
- hányan érnek el átlag feletti pontszámokat;
- van-e különbség a tanulók eredményeiben a nemi megoszlás tekintetében;
- vannak-e különbségek a beregszászi magyar tannyelvű iskolák eredményeiben;
- járnak-e magánórákra, részt vesznek-e tehetséggondozó programokon, hétvégéken, mindez hogyan hat az eredményekre;
- jobban teljesítenek-e azok a tanulók, akik jártak óvodába;
- szociodemográfiai jellemzők hatása.

A kutatással feltérképeztük, hogy melyek azok a szociodemográfiai háttérjellemzők, amelyek hatnak a tanulók eredményességére. Ezek közé soroltuk a lakhelyet, a szülők iskolai végzettségét, foglalkoztatását, anyagi helyzetet, nemzetiséget, vallásosságot, kulturális tőkét. A téma azért is aktuális, mert 2018 szeptemberében új oktatási reformot vezettek be Ukrajnában, amely kompetencia alapú oktatásra épül. A vizsgált korosztály első osztálytól kezdve az új oktatási rendszer képzési programjai alapján tanul.

Kutatási kérdések és hipotézisek

A szakirodalom alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- **H1:** Azok a tanulók érnek el magasabb eredményt, akik az iskolai éveik megkezdése előtt jártak óvodába (Barabás, 2019a).
- **H2:** A szülők iskolai végzettsége jelentős hatással van a tanulók kompetenciamérésének eredményeire. Bourdieu alapján feltételezzük, hogy a szülők

iskolai végzettsége és a tanulók iskolai teljesítménye között összefüggés tapasztalható (Bourdieu, 1999).

- **H3:** A fiúk magasabb pontszámot érnek el matematikából a lányoknál (Balázs et al., 2017).

4.2. A kutatás körülményei, helyszínei, célcsoportja

A felmérés két tanév alatt valósult meg: a 2023–2024-es és a 2024–2025-ös tanévben is elvégeztük a mérést a beregszászi magyar tannyelvű iskolák negyedik osztályaiban. A teljeskörű felmérés kiterjedt a beregszászi magyar tannyelvű gimnáziumok és líceumok negyedik osztályos tanulóira. Ennek megfelelően az alábbi iskolák tanulóit vontuk be a kutatásba: Beregszászi Zrínyi Ilona Líceum, Beregszászi Kossuth Lajos Líceum, Beregszászi Horváth Anna Gimnázium, Beregszászi Opre Roma Gimnázium, Beregszászi Mikes Kelemen Líceum. A mérés kezdetekor tervben volt a Beregszász városhoz tartozó Ardóban működő Beregszászi Petőfi Sándor Gimnázium, de időközben a tanulói létszám csökkenése miatt az bezárta kapuit, s tanulóit Beregszász más iskoláiba lettek átvéve. Döntő többségük a Horváth Anna Gimnáziumban folytatta tanulmányait. Ennek eredményeképp ezek a tanulók már a beregszászi iskolákban vettek részt mérésünkön. A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) adatai szerint a 2023–2024-es tanévben Beregszász magyar tannyelvű iskoláiban 185 tanuló tanult. Mivel a háborús helyzet miatt vannak online tanulók és a felmérés ideje alatt voltak hiányzók is, kutatásunk során 144 tanulóval sikerült kitölteni a kompetenciamérési teszteket és a hozzá tartozó háttérkérdőíveket. A KMPSZ adatai szerint a 2024–2025-ös tanévben 156 magyar iskolás tanuló tanul Beregszász magyar tannyelvű iskoláiban. Ebből 132 tanuló tudott részt venni kutatásunkban. Kutatásunk végső elemszáma 276 fő. Ennek fényében az alapsokaság 81%-át tudtuk elérni, de azt ki kell emelni, hogy az online oktatásban résztvevő tanulókat az adatok torzítása miatt nem is állt szándékunkban megkérdezni.

4.3. A kutatás módszere

A kvantitatív kutatás fő módszereként a kérdőíves felmérést választottuk. Az Országos Kompetenciamérésből alkalmazott feladatlapok és szülői háttérkérdőív segítségével gyűjtöttük az adatokat papír alapon. A kérdőívet kiegészítettük a kisebbségi és a kárpátaljai létből fakadó háttérváltozókkal, úgy mint az otthon beszélt nyelv, szülők külföldi

munkavállalása, nemzetiség stb. A feladatlapokat szintén a magyarországi kompetenciamérés feladatsoraira támaszkodva építettük fel, figyelembe véve a helyi tantervet. Az Országos Kompetenciamérés mintájára a háttérkérdőívet hazaadtuk, s a gyerekek szüleik segítségével töltötték ki, míg a kompetenciamérés feladatait az iskolában töltötték ki a gyerekek kérdőbiztos jelenlétében. Az adatelemzést SPSS 22 program segítségével végeztük.

4.4. Háttérkérdőív és feladatlapok, értékelési szempontok

Az OKM-mérésekből adaptált háttérkérdőív esetünkben 43 kérdést tartalmazott. A több válaszlehetőséget tartalmazó kérdések alatt rövid tájékoztató szerepelt a megfelelő válaszadási lehetőségeket illetően. A háttérkérdőív által részletes adatokat kaptunk a tanuló szocio-demográfiai hátteréről, valamint társadalmi, gazdasági és kulturális tőkéjéről. Rákérdeztünk a tanuló lakhelyére, nemére, vallásosságára, szülők iskolai végzettségére, munkapiaci elhelyezkedésére, objektív és szubjektív anyagi helyzetére, otthon lévő könyveinek számára, tanulmányi adatair (jegyek, tantárgyak szeretete), órán kívüli foglalkozásokra (különórák, Genius, sport és művészeti tevékenységek), kisebbségi léthelyzetükre (otthon beszélt nyelv, nyelvismeret, szülők külföldön tartózkodása). A háttérkérdőív kitöltése névtelen módon zajlott. A feladatlapokat szintén az OKM feladatlapokra támaszkodva állítottuk össze, de figyelembe vettük a tantárgyi programban való eltéréseket a két ország között, az állami szabványt és a helyi tantervet, valamint a tanulók életkori sajátosságait.

Az anyanyelvi mérés kérdéseit tehát az OKM feladatlapjai segítségével állítottuk össze az anyanyelvi mérés tartalmi keretére²⁶ támaszkodva, de a feladatok és az értelmezni kívánt szöveg kiválasztásakor figyelembe vettük az életkori sajátosságokat, a mérni kívánt évfolyamot, a tankönyvi szövegkörnyezetet és tantervi követelményeket is. Az anyanyelvi szöveg kiválasztásakor szem előtt tartottuk a Dressler hírték fogalmát (Dressler – Wolfgang, 2000).

A szövegértési feladatlap egy élményszerző típusú, folyamatos formájú szöveget és 11 kérdést tartalmazott. A kérdések esetében két típust különítettünk el: a feleletválasztást és a nyílt végű (szöveges választ igénylő) kérdéseket. Megoszlást tekintve 6:5 arányban. A

²⁶ [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/or-szmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/or-szmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf)

feleletválasztós kérdések között szerepelt olyan, melyben több állítás is igaz lehetett, illetve egy a szöveg eseményeit megfelelő kronológiai sorrendben jelölő válaszlehetőséget kellett megjelölni. A nyílt végű kérdéseknél rövidebb és hosszabb választ igénylők is szerepeltek.

A matematikai feladatoknál szintén figyelembe vettük ugyanazokat a tényezőket, valamint az OKM tartalmi keretét²⁷ mint a szövegértési feladat összeállításakor. A logikai eszköztudás felmérésére 15 feladatot válogattunk össze, melyek nem csak a hétköznapi életben előforduló akadályokat szemléltetik, hanem kicsit tantárgy alapúak is. A matematikai kérdések fényében négy tartalmi tematikát különböztettünk meg: mennyiségek, számok, műveletek; összefüggések és hozzárendelések; tájékozódás és mértani alakzatok; statisztikai jellemzők, valószínűség. Legnagyobb arányban a számok, mértékegységek, műveletek kategóriába tartozó példákat és feladatokat tartalmazott a mérőlap.

A természetismereti feladatok összeállításakor szintén figyelembe vettük az életkori sajátosságokat, a korcsoportot és a tantervi követelményeket is²⁸. A feladatlapon szereplő kérdések öt területet érintenek: az anyagi világ, az élő világ, a Föld és a világ, valamint a megismeréssel összefüggő tudások, illetve a környezet- és egészségvédelem. A természetismereti tesztfeladatok esetében is megkülönböztettünk feleletválasztós és feleletalkotós kérdéseket. A feleletválasztós feladatok szerepeltek nagyobb többségben, melyek között előfordult táblázatos, ábrás, illetve összetett feleletválasztós (igaz vagy hamis) is. Ezzel szemben a feleletalkotós kérdésekhez lényegesen kevesebb kérdés tartozott, ahogy a tanulóknak logikai és természetismereti tudásukat, tapasztalataikat kellett alkalmazni.

Az anyanyelvi méréseknél 11 (maximum 20 pont), matematikából 15 (maximum 50 pont), természetismeretből 12 feladatot (maximum 78 pont) kell elvégezniük a tanulóknak. Az eredmények értékelése kódok alapján történik, illetve a feladatok szintjén történő értékelés eredményeire irányul. A kódok mellé pontértéket rendelünk, hogy a kapott eredményeket könnyen elemezhesük.

²⁷ chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/orszmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf

²⁸ chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/unios_tanulmanyok/Termeszettudomanyi_kompetenciameres_tartalmi_kerete.pdf

2. táblázat: A feladatokhoz rendelt kódok

Kód	A kód jelentése	Kód mellé rendelt pontérték
01	Teljesen helyes válasz	4
02	Részben helyes válasz (3 helyes válasz)	3
03	Részben helyes válasz (2 helyes válasz)	2
04	Részben helyes válasz (1 helyes válasz)	1
05	Helytelen/ hiányzó válasz	0

Forrás: saját szerkesztés.

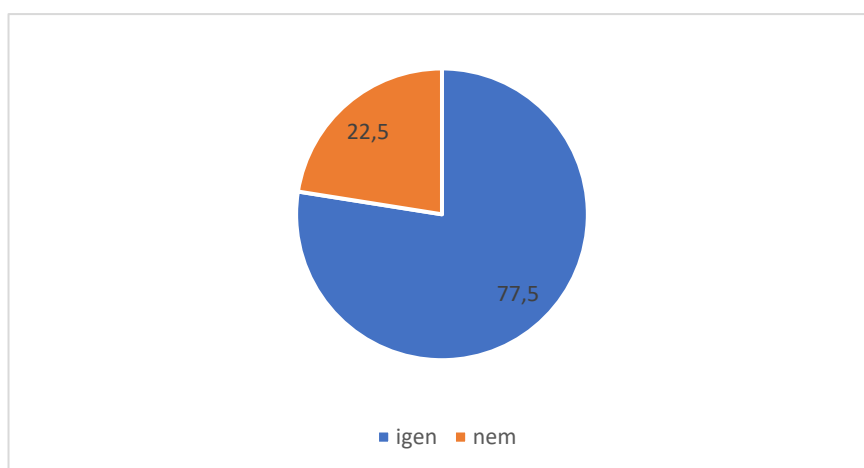
5. Eredmények

Jelen fejezetben ismertetjük kérdőíves kutatásunk és kompetencia felmérésünk eredményeit. Az első blokkban a megkérdezett tanulók szocio-demográfiai háttérjellemzőit mutatjuk be, majd ismertetjük a tanulók tanulmányi adatait és a mérésen elért eredményeket, végül pedig arra mutatunk rá, hogy melyek azok a tényezők és háttérjellemzők, amelyek szignifikánsan hatnak a tanulók eredményeire tantárgyanként.

5.1. A megkérdezett tanulók szocio-demográfiai adatai és kulturális tőkéje

A háttérkérdőívet kitöltő tanulók válaszai alapján kijelenthető, hogy 50,7% fiú, 49,3% pedig lány. A megkérdezettek 77,5%-a járt óvodába, míg 22,5% nem. Ez azzal is magyarázható, hogy Ukrajnában 5 éves kortól kötelező az elemi osztály megkezdése előtt az óvodai nevelés.

2. ábra: Óvodai részvétel (% , N=276)

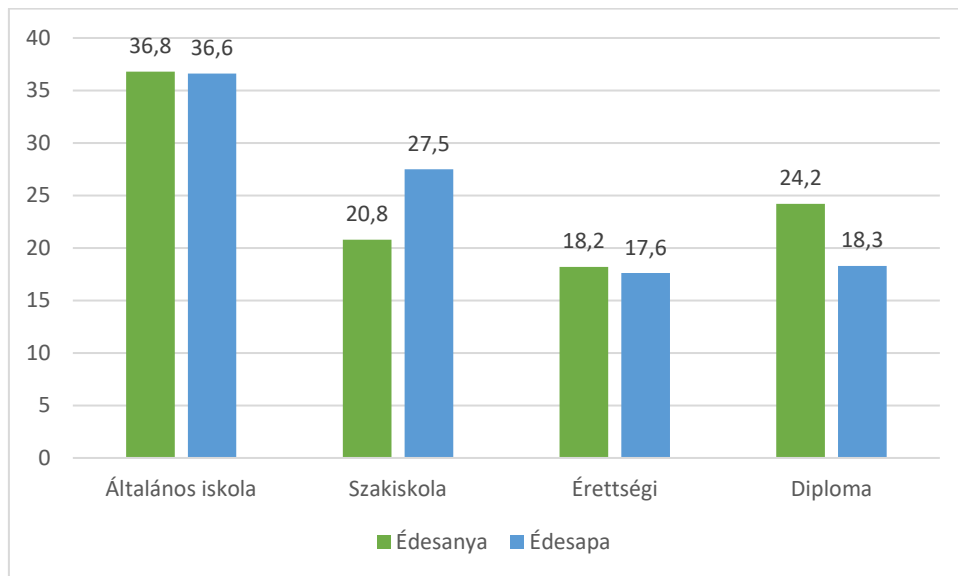


Forrás: saját szerkesztés.

Kitértünk az óvodai részvétel mellett arra is, hogy milyen nyelvű csoportba jártak a megkérdezett gyerekek. A válaszokat tekintve legnagyobb arányban magyar csoportban tanultak: 67,9%, 16,3%-a ukrán, míg 15,8% járt vegyes csoportba.

A szülők iskolai végzettségét tekintve a kapott válaszok alapján elmondható, hogy az édesanyák 36,8%-a rendelkezik általános iskolai, 20,8%-a szakiskolaival, 18,2%-a érettségivel, 24,2%-a felsőfokú (diploma) végzettséggel. Ezzel szemben az édesapák iskolai végzettségét vizsgálva a következő eredményeket kaptuk: 36,6%-a általános iskolai, 27,5%-a szakmunkásképző, 17,6%-a érettségi bizonyítvánnyal, 18,3%-a diplomával rendelkezik. Az eloszlásokat az alábbi ábra mutatja be:

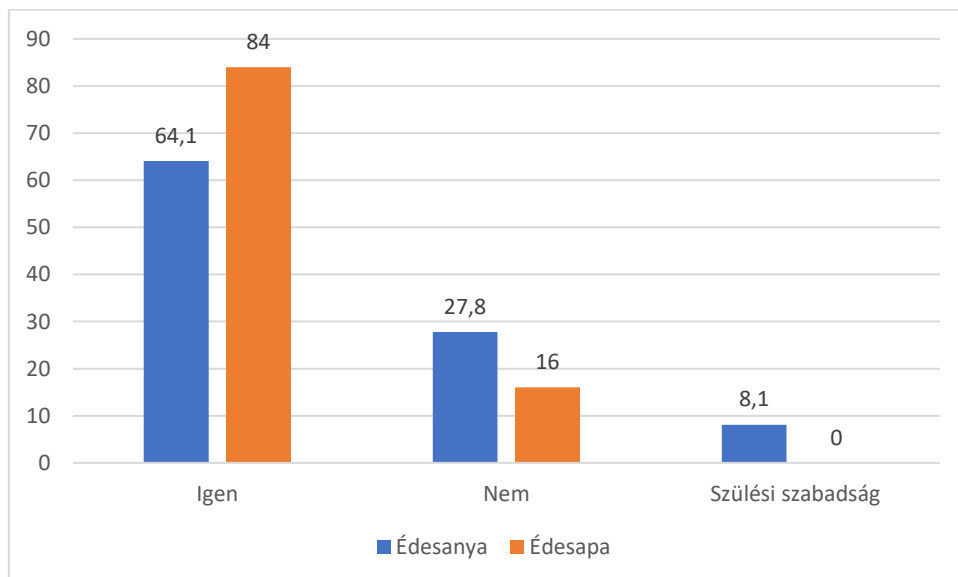
3. ábra: A szülők iskolai végzettsége (% , N=276)



Forrás: saját szerkesztés.

Megkérdeztük a tanulókat, hogy dolgoznak-e a szüleik. Az édesanyák esetében 64,1% válaszolt igennel, 27,8% nemmel és 8,1% jelenleg szülési szabadságon van. Ezzel szemben az édesapák 84%-a dolgozik, 16%-a nem. Jelen helyzetben lényeges kérdés, hogy a szülők bel- vagy külföldön dolgoznak-e.

4. ábra: A szülők foglalkoztatottsága (% , N=276)



Forrás: saját szerkesztés.

Bacskai (2015) rámutat, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülők gyakran magas munkanélküliségi aránnyal és inaktív szülői státusszal rendelkeznek. Ez az alacsonyabb keresetekhez és alacsonyabb életszínvonalhoz vezet. Ez a megállapítás jelen kutatásban is

beigazolódott, hiszen mind az alacsony iskolai végzettségű anyák ($p=0,050$) mind az alacsony iskolai végzettségű apák ($p=0,34$) esetén felülreprezentált a munkanélküliek aránya. A szakiskolát és egyetemet vagy főiskolát végzett apák között egyetlen munkanélküli sem található.

3. táblázat: A szülők iskolai végzettségének és munkahelyi elhelyezkedésének összevetése (% , $N=276$)

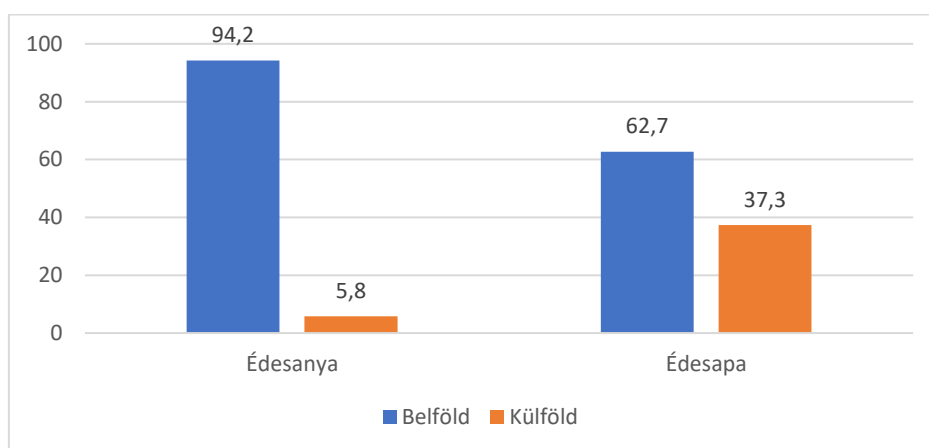
		Dolgozik	Nem dolgozik	Chi-négyzet	Sig
Apa iskolai végzettsége	Általános iskola	23,8	<u>71,4</u>	8,665	0,034
	Érettségi	35,4	28,6		
	Szakiskola	21,5	0,0		
	Egyetem/főiskola	19,2	0,0		
Anya iskolai végzettsége	Általános iskola	18,3	<u>38,3</u>	6,921	0,050
	Érettségi	26,9	17,0		
	Szakiskola	25,8	21,3		
	Egyetem/főiskola	29,0	23,4		

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Az édesanyák közel 5,8%-a, s az édesapák 37,3%-a külföldön vállalt munkát, s annak ellenére, hogy a gyermek még csak tíz éves, életvitelszerűen külföldön élnek. A külföldi munkavállalás háttérében a magasabb bérek állnak, a férfiak esetében pedig erőteljesen ösztönzi az elvándorlást az orosz–ukrán háborús helyzet miatti katonai behívások.

5. ábra: A szülők külföldi munkavállalása (% , $N=276$)

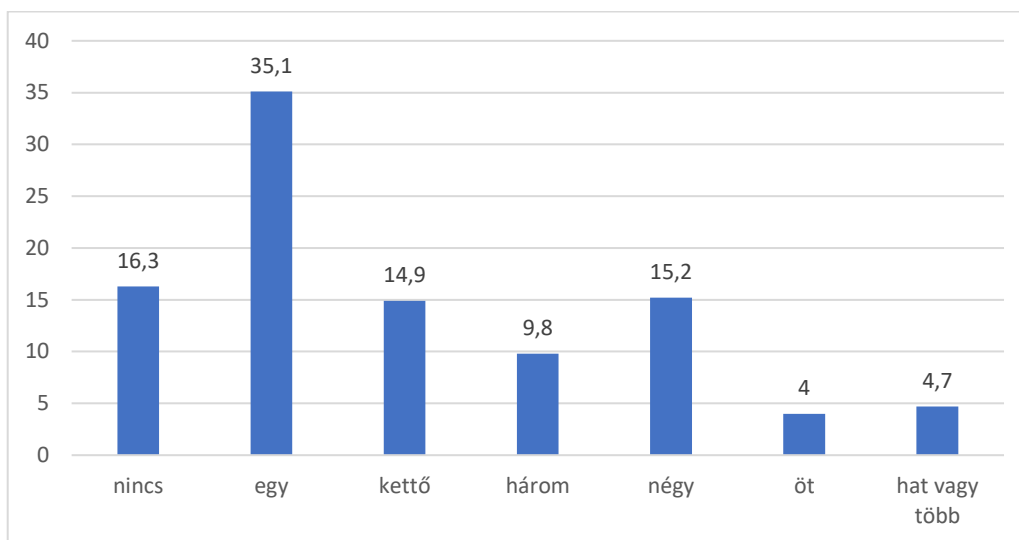


Forrás: saját szerkesztés.

A szorosan vett családi háttér mérése céljából arra is rákérdeztünk, hogy hány testvére van a tanulónak. A válaszadók közül 16,3%-nak nincs, 35,1%-nak egy, 14,9%-nak kettő, 9,8%-nak három, 15,2%-nak négy, 4%-nak öt és 4,7%-nak hat vagy annál több testvére van. Azok

a tanulók, akiknek több mint két 18 évnél fiatalabb testvérük van, már nagycsaládosoknak minősülnek. Továbbá feltérképeztük, hogy hányan élnek egy háztartásban: 2,2% ketten, 17% hárman, 27,5% négyen, 17% öten, 12,7% hatan, 10,9% heten, s 12,7% nyolcan él együtt.

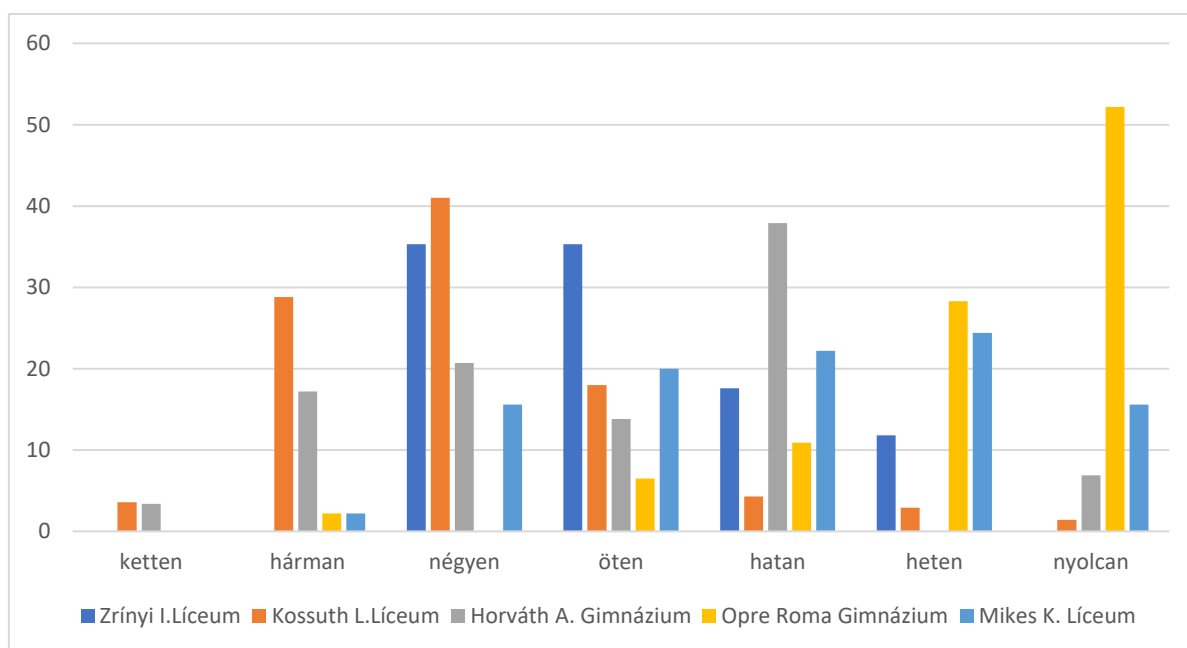
6. ábra: Testvérek száma (% , N=276)



Forrás: saját szerkesztés.

Megvizsgáltuk, hogy iskolánként van-e eltérés az egy háztartásban élők száma alapján, s azt tapasztaltuk, hogy jelentősen eltérő ($p=0,000$). A Kossuth Lajos Líceumban és a Zrínyi Ilona Líceumban tanulók döntő többsége négy és öt fős háztartásokban él, míg az Opre Roma Gimnáziumban nagyobb arányban élnek hatan, heten vagy nyolcan egy háztartásban. Az Opre Roma Gimnáziumban a diákok 53%-a nyolcan él egy háztartásban, ami messze a legmagasabb arány. A Horváth Anna Líceumban ez az arány 6,9%, míg a Zrínyi Ilona Líceumban 0% és a Kossuth Lajos Líceumban 1,4%, a Mikes Kelemen Líceumban pedig közel 16%. Következtetésként elmondható, hogy az Opre Roma Gimnáziumban tanuló roma diákok gyakran nagyobb háztartásokban élnek, ami hozzájárulhat a családok közötti anyagi és szociális különbségekhez. Az iskolák közötti különbségek a háztartások méretében jelentős hatással lehetnek a diákok tanulmányi eredményeire és a pedagógusok munkájának értékelésére.

7. ábra: A háztartásokban élők száma iskolánként (% , N=276)

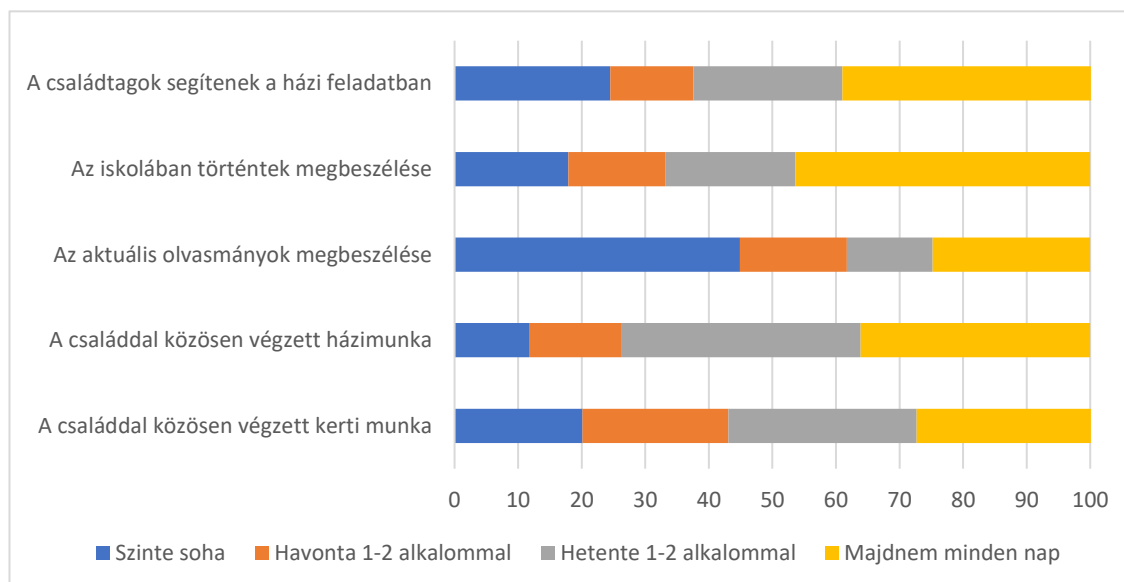


Forrás: saját szerkesztés.

Nyitrai és szerzőtársai (2019) rámutatnak, hogy a szülői bevonódás pozitívan hat a tanulók kognitív és nem kognitív képességeire és motivációs fejlődésére. Azok a tanulók, akik életében fokozottan van jelen a szülői bevonódás, általában magasabb szintű belső motivációval, nagyobb kontrollal és jobb iskolai teljesítménnyel rendelkeznek. Ennek fényében feltérképeztük, hogy kutatási mintánkban mennyire tapasztalható a szülői bevonódás. A szülői bevonódás öt különböző otthoni formáját két csoportba soroltuk. Az egyik csoport az iskolai eseményekkel kapcsolatos közös tevékenységeket tartalmazza, ide tartozik a házi feladat elkészítésében való segítségnyújtás, az iskolában történtek megbeszélése, és a tanuló által olvasottak közös megvitatása. A másik csoport a közös munkavégzés tevékenységeit foglalja magában, amelyek lehetnek házimunkák, vagy a ház körül végzett közös munkák. Az iskolai események megbeszélése a leggyakoribb, a diákok 46,4%-a szinte minden nap beszélget erről a családjával. A házimunka is gyakori, a diákok 36,1%-a majdnem minden nap részt vesz ebben a tevékenységben. A kerti munkákban való részvétel változatosabb képet mutat, hiszen azoknál nem releváns, akik lakásban élnek, de szintén gyakori, 27,4% majdnem minden nap részt vesz benne. Az aktuális olvasmányok megbeszélése kevésbé elterjedt, 44,9%-uk szinte soha nem beszél róla, de 24,8% szinte minden nap megteszi. Továbbá a diákok 39,1%-a számíthat arra, hogy a családtagok majdnem minden nap segítenek a házi feladatban, míg 13,1% hetente 1 – 2 alkalommal kap segítséget. Összességében elmondható, hogy a családi tevékenységek gyakorisága iskolai és

házimunka esetében magasabb, míg az olvasmányok megbeszélése kevésbé jellemző, de a házi feladatokban nyújtott segítség is jelentős szerepet játszik a családi életben. Az eloszlásokat az alábbi diagram szemlélteti.

8. ábra: A szülői bevonódás gyakorisága (% , N=276).



Forrás: saját szerkesztés.

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy milyen különbségek tapasztalhatók a szülői bevonódás terén iskolánként. Minden szülői bevonódási kategóriát tekintve szignifikáns eltérésekre bukkantunk. A tanulmányi típusú szülői bevonódás, úgy mint az iskolai események és az aktuális olvasmányok megbeszélése, valamint a házi feladatban nyújtott segítség, a leggyengébb az Opre Roma Gimnáziumban és azokban az iskolákban, ahol a hátrányos helyzetű és nagycsaládos diákok aránya a legmagasabb. A Kossuth Lajos Líceumban, valamint a Zrínyi Ilona Líceumban átlag feletti mértékben gyakorolják a szülők a tanulmányi típusú szülői bevonódást. Ezzel szemben ezekben az iskolákban a szülők inkább a közös házimunkákban vesznek részt. Ez azt jelzi, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű és hátrányos helyzetű családokban a szülői bevonódás inkább a háztartási tevékenységekre koncentrálódik, míg a magasabb iskolai végzettségű családokban hangsúlyosabb a tanulmányi támogatás.

4. táblázat: Az iskola és a szülői bevonódás összevetése

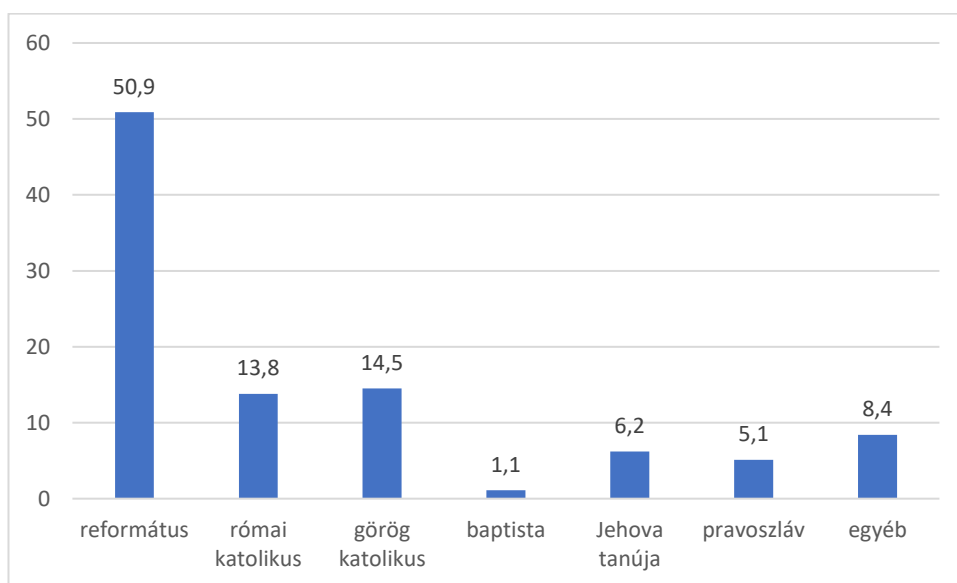
	Zrínyi I. Líceum	Kossuth L. Líceum	Horváth A. Gimnázium	Opre Roma Gimnáz ium	Mikes Líceum	Átlag	F	Sig	N
Az iskolában történtek megbeszélése	3,53	3,16	3,59	1,97	2,69	2,95	15,99	<,001	276
Családtagok segítenek a házi feladatban	3,12	3,16	3,28	1,78	2,13	2,77	20,74	<,001	
Aktuális olvasmány megbeszélése	2,29	2,54	2,66	1,21	1,73	2,18	14,76	<,001	
Közös házimunka	3,35	2,99	2,89	2,61	3,26	2,98	3,33	0,011	
Közös kerti munka	3,18	2,59	2,38	2,28	3,13	2,64	5,40	<,001	

Forrás: saját szerkesztés.

Kutatásunk célszemélyei kisebbségi közösségi iskolák tanulói (Ukrajnában élő magyarok), így fontosnak tartjuk feltérképezni, hogy a gyerekek otthon, családi körben, milyen nyelven beszélnek egymással, szüleikkel, illetve milyen nemzetiségűnek vallják magukat, emellett mennyire tartják fontosnak az életükben a vallást.

A megkérdezettek döntő többsége (87%) otthon magyar nyelven beszél 5%-a ukránul, 8%-a pedig vegyes, s 80,4% magyar nemzetiségűnek vallja magát, 10,2%-a ukránnak, 9,4% pedig romának. A vallásosság tekintetében az adott válaszok alapján a következő eredményeket kaptuk: 32,6% vallja, hogy az egyháza tanításai szerint él, 34,1% a maga módján vallásos, 25,7% nem tudja ezt eldönteni, míg 7,6% jelölte a „nem vagyok vallásos” lehetőséget. A megkérdezett tanulók több mint fele (50,9%) református felekezethez tartozik. A megkérdezett gyerekek fele vallásosnak tartja magát, ez a kisebbségi létből és a Kárpátaljára jellemző tradicionális értékrendre vezethető vissza. A kisebbségi lét ugyanis erősíti a vallásosságot, s ez hozzájárul az identitás megőrzéséhez (Gereben, 1999).

9. ábra: A tanulók vallási megoszlása (% , N=276)

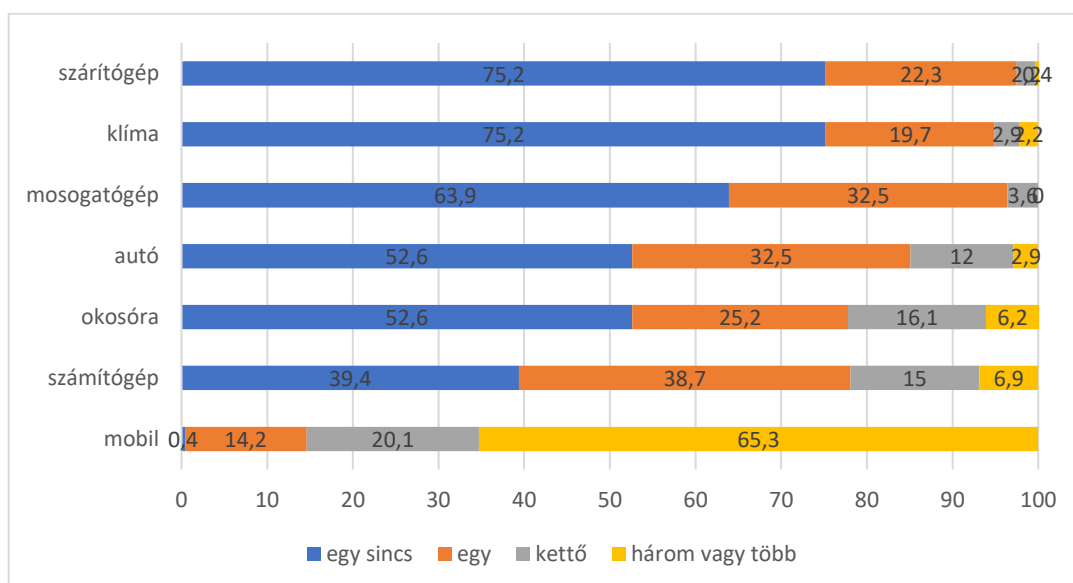


Forrás: saját szerkesztés.

A tanulók 70,8%-a templomjáró és 29,2%-a nem. Továbbá feltérképeztük, hogy a megkérdezettek közel 36%-a heti egy alkalommal, 28,6% ünnepekkor, míg ezzel szemben 13% soha nem jár templomba, illetve 10,5%-a nem válaszolt erre a kérdésre.

Az objektív anyagi helyzetet háztartásokban található különböző eszközök meglétével vizsgáltuk. Az eszközök között szerepel a szárítógép, a klíma, mosogatógép, autó, okosóra, számítógép/laptop és mobiltelefon. A háztartások többségében nincs szárítógép (75,2%). Azok közül, akik rendelkeznek szárítógéppel, a legtöbbjüknek csak egy van (22,3%). A háztartások nagy része nem rendelkezik klímával (75,2%). Azok közül, akik rendelkeznek klímával, a legtöbbjüknek egy van otthon (19,7%). A háztartások több mint felében nincs mosogatógép (63,9%), de jelentős arányban rendelkeznek egy mosogatógéppel (32,5%). A megkérdezettek kevesebb mint fele nem rendelkezik autóval (52,6%) és okosórával (52,6%). A megkérdezettek kisebb része nem rendelkezik számítógéppel vagy lappal (39,4%). A legtöbb háztartás egy számítógéppel vagy lappal rendelkezik (38,7%), de jelentős számú háztartás kettő (15%) vagy több eszközzel rendelkezik (6,9%). A vizsgált tanulók családjainak mindegyike rendelkezik legalább egy mobiltelefonnal. A legtöbb háztartás három vagy több mobiltelefonnal rendelkezik (65,3%). A mobiltelefon a legelterjedtebb eszköz a háztartásokban, míg a szárítógép és a klíma a legritkábban előforduló. Az autók, számítógépek/laptopok és okosórák jelenléte változó, de egy jelentős része a háztartásoknak rendelkezik ezekkel az eszközökkel.

10. ábra: A megkérdezett tanulók objektív anyagi helyzete (% , N=276)



Forrás: saját szerkesztés.

ANOVA módszerrel megvizsgáltuk az átlagok eltérését az objektív anyagi helyzet itemeit (mobiltelefon, számítógép/laptop, okosóra, autó, mosogatógép, klíma, szárítógép) és a megkérdezett iskolákat illetően. Az eredmények azt mutatják, hogy az Opre Roma Gimnázium diákjai rendelkeznek a legkevesebb anyagi eszközzel, míg a Zrínyi Ilona és a Kossuth Lajos Líceum diákjai rendelkeznek a legtöbb anyagi eszközzel. Az Opre Roma Gimnázium diákjainak szegényebb anyagi helyzete mögött az áll, hogy ebben az iskolában kizárólag roma tanulók tanulnak, akik gyakran alacsonyabb jövedelmű családokból származnak. Ez jelentős különbségekre utal az iskolák közötti anyagi helyzetben.

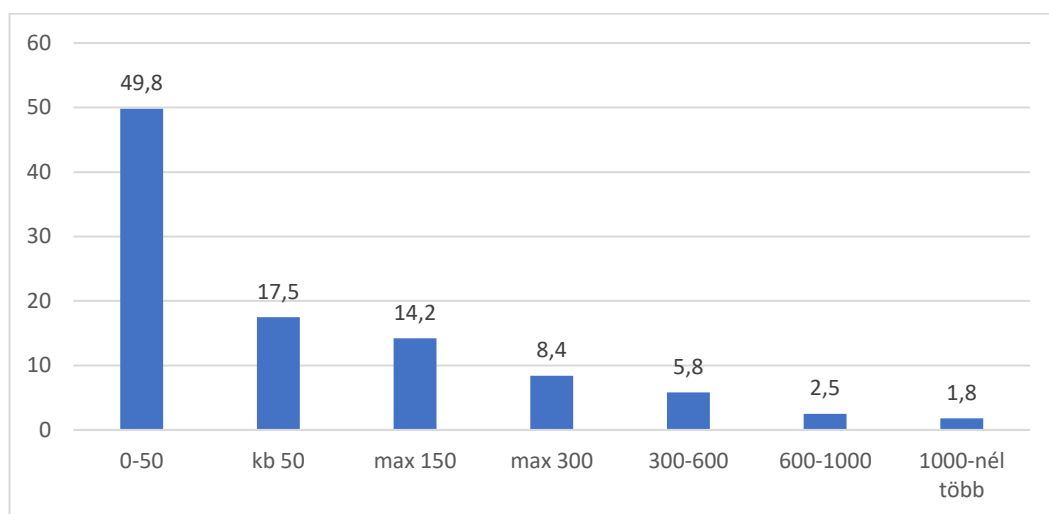
5. táblázat: Az iskola és az objektív anyagi helyzet különbségei (N=276)

	Zrínyi I. Líceum	Kossuth L. Líceum	Horváth A. Gimnázium	Opre Roma Gimnázium	Mikes Líceum	Átlag	F	Sig	N
Mobiltelefon	3,88	3,71	3,76	3,13	2,93	3,50	17,51	<,001	276
Számítógép/laptop	2,06	2,22	2,38	1,04	1,40	1,89	28,48	<,001	
Okosóra	2,11	2,03	1,89	1,04	1,42	1,76	14,23	<,001	
Autó	1,88	1,89	1,93	1,13	1,20	1,65	15,31	<,001	
Mosógép	1,52	1,56	1,28	1,19	1,13	1,39	8,34	<,001	
Klíma	1,17	1,53	1,34	1,02	1,04	1,32	9,37	<,001	
Szárítógép	1,35	1,41	1,28	1,08	1,04	1,27	6,66	<,001	

Forrás: saját szerkesztés.

Feltérképeztük, hogy a tanulók milyen mennyiségű könyvvel rendelkeznek otthon. A válaszadók közel 50%-a kevesebb, mint egypolcnyi (0-50) könyvvel rendelkezik, 17,5%-nak kb. 50 darab könyv található otthon, míg 14,2%-nak van 2-3 könyvespolcnyi. Ezzel szemben nagyon alacsony azon tanulók száma, akik több mint 1000 könyvvel rendelkeznek. Az otthoni könyvek magas száma a tanulást támogató, kulturálisan gazdag környezetet jelezhetik.

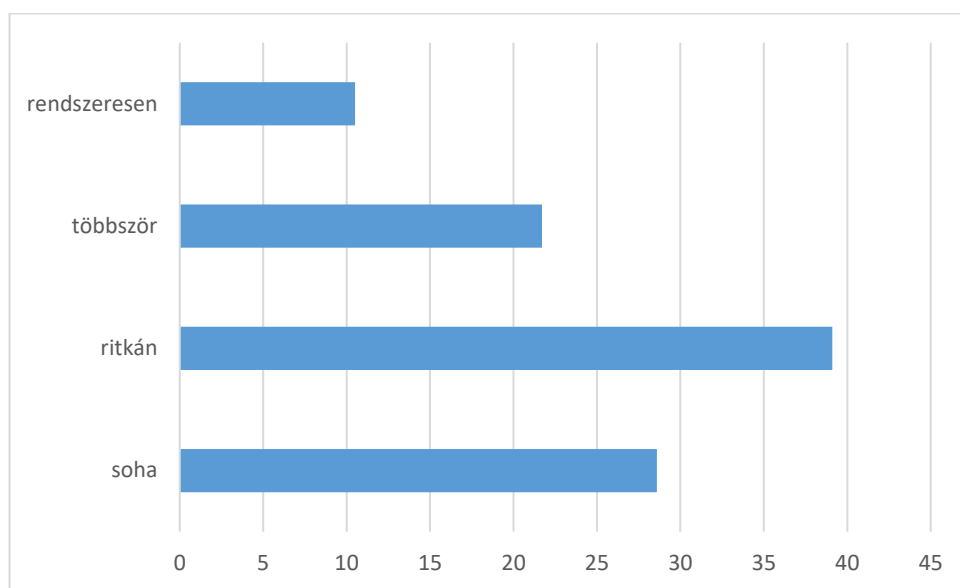
11. ábra: A megkérdezett tanulók otthon lévő könyveinek száma (% , N=276)



Forrás: saját szerkesztés.

A kulturális tőke vizsgálatokor gyakran felmerül, hogy az adott egyén milyen gyakran jár könyvtárba. A könyvkölcsönzés gyakoriságára kapott adataink alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek döntő többsége csak ritkán vagy egyáltalán nem kölcsönöz könyvet. A válaszadók 39%-a jelölte meg, hogy ritkán kölcsönöz, míg 28%-uk soha nem olvas könyvtárban kölcsönzött könyvet. A többször választ a résztvevők 22%-a jelölte, s sajnos mindössze 10% nyilatkozott arról, hogy rendszeresen kölcsönöz könyvet. A kapott adatokból kirajzolódott, hogy a könyvtárhasználat a vizsgált mintában alacsony gyakoriságúnak tekinthető, a rendszeres könyvkölcsönzés csupán egy szűk rétegre jellemző.

12. ábra: A könyvkölcsönzés gyakorisága (% , N=276)



Forrás: saját szerkesztés.

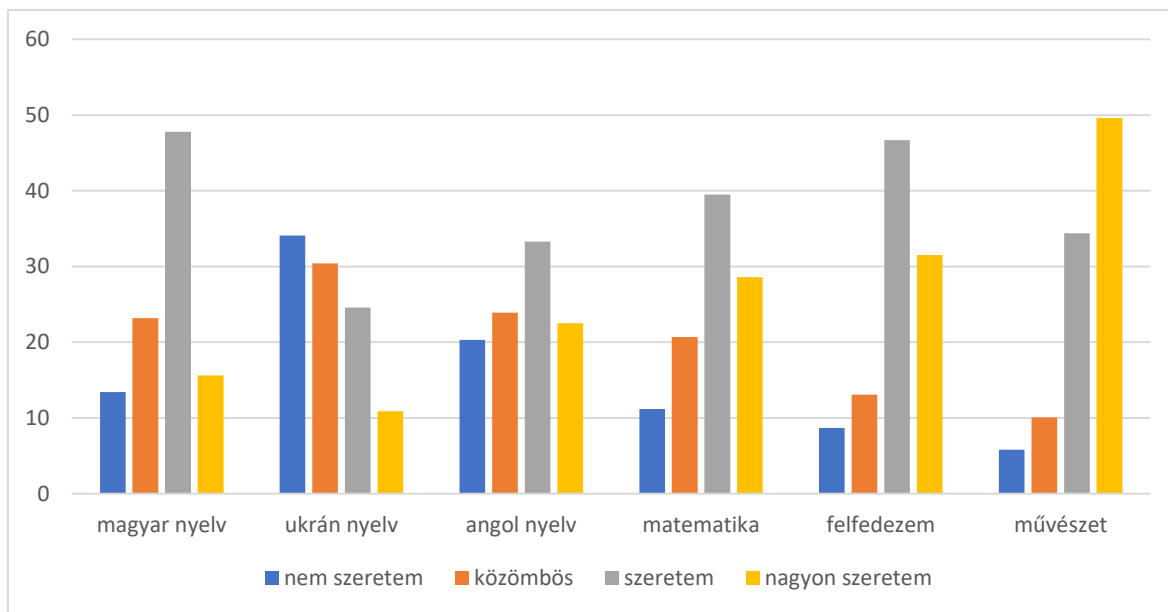
5.2. Tanulmányi adatok és a mérés eredményei

Megkérdeztük a tanulókat, hogy már első osztálytól a jelenlegi iskolában tanultak, vagy esetleg más oktatási intézményben kezdték-e meg tanulmányaikat. A megkérdezett tanulók 85,5%-a nem váltott iskolát. Feltérképeztük, hogy a vizsgált mintában milyen a balkezesek aránya. A válaszadók 85,5%-a jobbkezes, a 13,1%-a balkezes, míg 1,4%-a mindkét kezével képes írni. Emellett kitértünk arra is, hogy milyen településtípuson élnek: 87,7% városban, 12,3%-a pedig faluban él.

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy a tanulók mennyire kedvelik a következő tantárgyakat: magyar, ukrán, angol, matematika, felfedezem a világot és művészet. A gyerekek körében a művészet bizonyult a legnépszerűbbnek, diákok 49,6%-a nagyon szereti, míg csak 5,8%-uk nem szereti. A magyar nyelvet is sokan kedvelik, 47,8%-uk szereti, és

csak 13,4%-uk egyáltalán nem szereti. A matematika és a felfedezem a világot tantárgyak is népszerűek, a diákok 28,6%-a és 31,5%-a nagyon szereti ezeket. Az angol nyelvet a diákok 22,5%-a nagyon szereti, míg 20,3%-uk nem szereti. Az ukrán nyelv megítélése vegyes, sok diák közömbös (30,4%). Összességében a diákok különböző tantárgyak és tevékenységek iránti érdeklődése változatos, de a művészet és a magyar nyelv kiemelkedően népszerű.

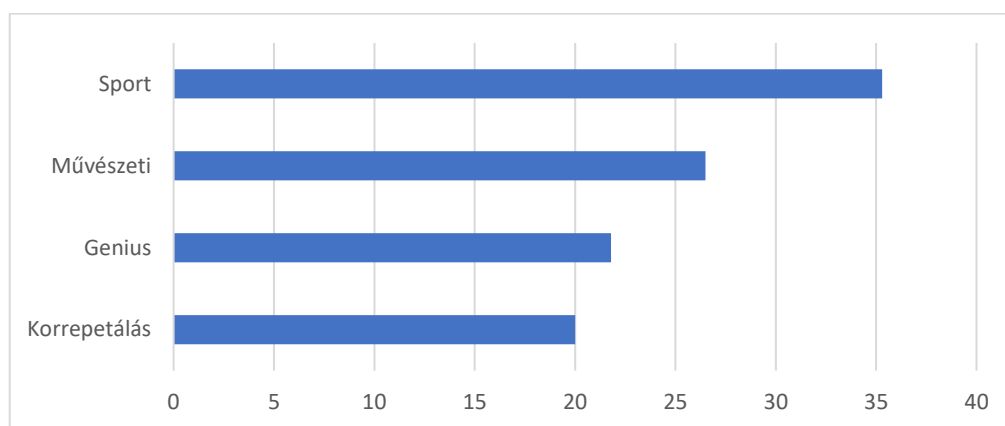
13. ábra: A tantárgyak népszerűsége a vizsgált tanulók körében (% , N=276)



Forrás: saját szerkesztés.

Megkérdeztük a tanulókat, hogy részt vesznek-e különböző tehetséggondozó hétvégéken, versenyek előtti felkészítésen, esetleg járnak-e különféle művészeti (zene, tánc) és sportfoglalkozásokra, ezen felül bármilyen tantárgyból különóra. A válaszadók 80%-a nem jár semmilyen felzárkóztató foglalkozásra, de 20%-a rendszeresen részt vesz valamilyen korrepetáláson. A korrepetálást választók legnagyobb aránya angol nyelvből (10,5%) és matematikából (7,6%) jár magánórákra, ukrán nyelvből 4,7% vesz részt felzárkóztatáson, a legkevesebben magyar nyelvből (3,6%) választanak magánórát. A kapott adatok alapján a GENIUS tehetséggondozó hétvégéken 21,8% vett részt. Különféle művészeti foglalkozásra a válaszadók 26,5%-a jár. Különböző sporttevékenységeken az eddig megkérdezett tanulók 35,3%-a vesz részt.

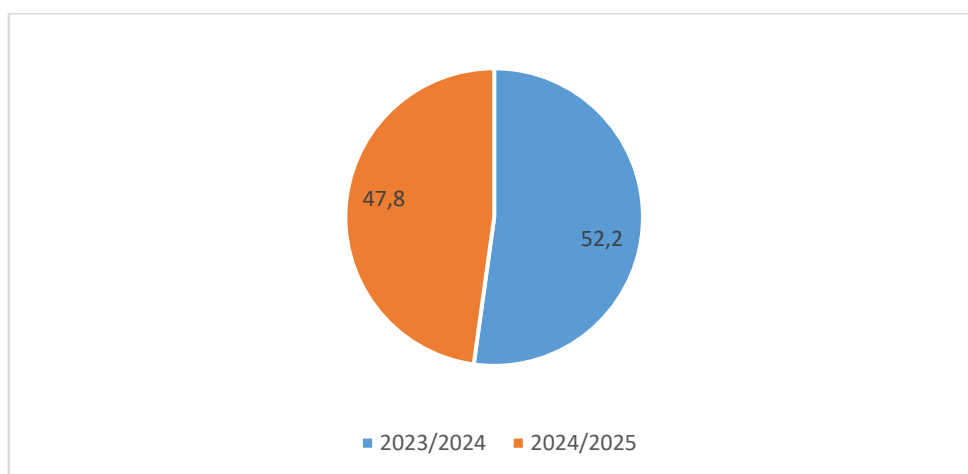
14. ábra: Iskolán kívüli foglalkozásokon való részvétel (% , N=276)



Forrás: saját szerkesztés.

A módszertani háttérben ismertettük, hogy a 2023/2024-es tanévben több tanuló volt a beregszászi magyar tannyelvű iskolákban, mint az idei tanévben. Ennek megfelelően a mérésben részt vevő tanulók 52,2%-a a 2023/2024-es, míg 47,8%-a a 2024/2025-ös tanévben tanult.

15. ábra: A tanulók megoszlása tanévenként (% , N=276)

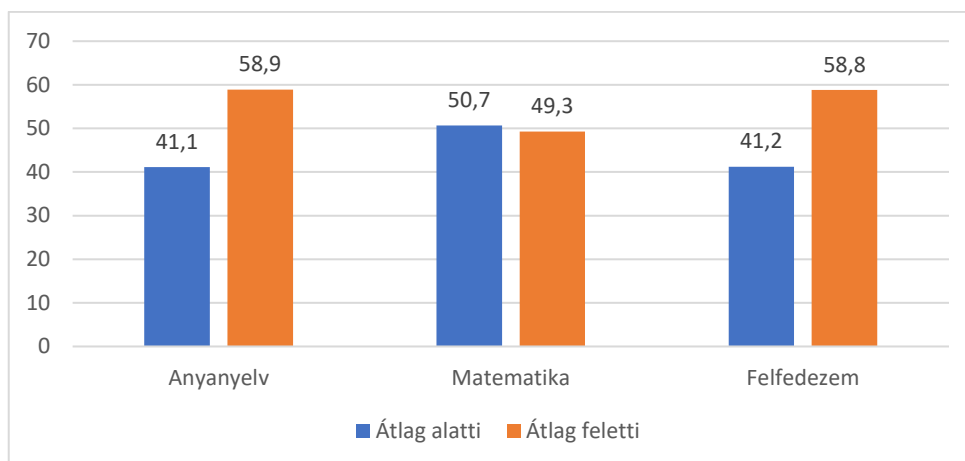


Forrás: saját szerkesztés.

A szövegértési kompetenciát tekintve az eddig megkérdezett tanulók döntő többsége (58,9%) átlag feletti eredményt ért el. A logikai kompetencián az eddig megkérdezettek 49,3%-a ért el átlag feletti teljesítményt. A felfedezem a világot tantárgy esetében a diákok 58,8%-a az átlag feletti eredményt ért el, míg 41,2%-uk az átlag alatt teljesített. A két vizsgált tanév összesített eredményi arra engednek következtetni, hogy két tantárgyból – anyanyelv és felfedezem a világot – a diákok többsége jól teljesít, ezzel szemben matematikából

felülreprezentált azok aránya, akik átlag alatt teljesítettek. Az eloszlásokat az alábbi ábra szemlélteti.

16. ábra: A szövegértés, logikai és természetismereti kompetenciamérés eredményei (% , N=276)



Forrás: saját szerkesztés.

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy tapasztalható-e szignifikáns eltérés a két tanév eredményei tekintetében. Az eredmények arról árulkodnak, hogy a korábbi tanévben a szövegértés és a természetismereti kompetencia terén a tanulók jobban teljesítettek. A 2023/24-es tanévben tanulók 60,3%-a teljesített az átlag felett a szövegértési mérésen, míg a 2024/25-ös tanév tanulóinak csupán 39,7%-a érte el ezt az eredményt. A 2024/25-ös tanévben felülreprezentnált azok aránya, akik átlag alatt teljesítettek.

6. táblázat: A 2023/24-es és 2024/25-ös tanév szövegértési kompetenciamérés eredményeinek összevetése (% , N=276)

	Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
2023/2024	42,4	<u>60,3</u>	8,747	0,002
2024/2025	<u>57,6</u>	39,7		

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Hasonló tendencia tapasztalható a természetismereti kompetenciánál is. Ebben az esetben még markánsabb eltérés figyelhető meg a két vizsgált tanév eredményei között. A 2023/24-es tanév tanulóinak 62,6%-a teljesített átlag felett, míg a 2024/25-ös tanévben tanulók

37,4%-a érte el ezt a szintet. A természetismereti kompetenciamérésnél is felülreprezentált azok aránya, akik az idei tanévben tanulnak és átlag alatti eredményt értek el.

7. táblázat: A 2023/24-es és 2024/25-ös tanév természetismereti eredményeinek összevetése (% , N=276)

	Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
2023/2024	42,8	<u>62,6</u>	10,853	0,000
2024/2025	<u>57,2</u>	37,4		

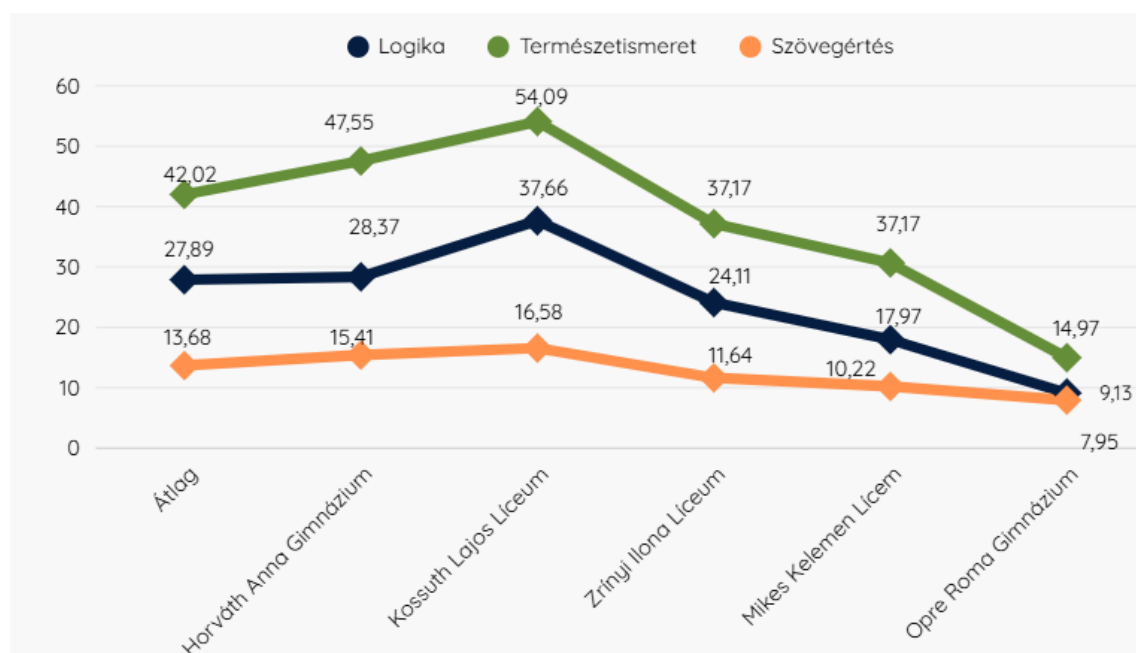
*Az aláhúzva szereplő értékeknek az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

A matematika esetében nem mutatkozott szignifikáns eltérés a két tanév eredményei között. Ennél a kompetenciánál a tanévi eloszlás nem befolyásolta jelentősen a teljesítményt.

A mérés során kirajzolódott, hogy különbségek tapasztalhatók a tanulók eredményeiben a vizsgált iskolák mentén. A legeredményesebbnek a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum és a Beregszászi Horváth Anna Gimnázium bizonyult. Ebben a két iskolában minden tárgyból átlag feletti eredményeket értek el átlagosan a tanulók. A leggyengébben az Opre Roma Gimnázium tanulói teljesítettek. Feltehetően ennek háttérében az ott tanuló gyerekek hátrányos helyzete és halmozottan hátrányos helyzete áll, ami negatívan hat a tanulmány eredményekre. Széll tanulmányában (2015) rámutatott, hogy a magas roma tanulói arány kedvezőtlenül befolyásolhatja a tanulói teljesítményt és csökkentheti a pedagógusok munkájának elismertségét. Ennek értelmében a hátrányos helyzetű tanulóknál jóval magasabb pedagógiai hozzáadott értékre van szükség. A Zrínyi Ilona Líceum és a Mikes Kelemen Líceum diákjai, bár jobban teljesítettek az Opre Roma Gimnázium tanulóinál, mégis mindegyik tárgyból átlag alatt teljesített.

17. ábra: A mérés átlagpontszámai iskolánként (% , N=276)



Forrás: saját szerkesztés.

5.3. Az eredményeket befolyásoló tényezők a vizsgált mintában

Elméleti keretünkben ismertettük, hogy a tanulmányi eredményességre számos tényező hatással van. Több kutatás (Csapó, 1998; Bourdieu, 1999; Pusztai, 2004; Uő., 2009) igazolja, hogy erős kapcsolat mutatható ki az iskolai teljesítmény és a szocio-demográfiai háttér mutatói között. Mindez jelenlegi kutatásunkban is beigazolódott, ugyanis szignifikáns különbséget tapasztaltunk a szülők iskolai végzettsége és az eddig kapott eredmények között. A szövegértési kompetencia és az anya iskolai végzettsége összevetésénél kirajzolódik, hogy az átlag alatt teljesítők körében felülreprezentáltak azok aránya, akik édesanyja csupán általános iskolai végzettséget és szakmunkás képesítést szerzett. Az átlag fölött teljesítők között a diplomás édesanyával rendelkezők vannak túlsúlyban (69,2%). Az anyanyelvi kompetencia eredményeire nem csupán az anya, hanem az apa iskolai végzettsége is szignifikáns hatást gyakorol. A szövegértési mérésen átlag alatt teljesítők döntő többségének édesapja szakmunkás végzettséggel rendelkezik. Az átlag fölött teljesítők esetében felülreprezentáltak azok aránya, akik apja felsőfokú végzettséggel rendelkezik.

8. táblázat: Az anya, az apa iskolai végzettsége és a szövegértési kompetencia eredményeinek összevetése (% , N=276)

		Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
Anya iskolai végzettsége	Általános iskola	<u>65,6</u>	12,9	81,352	0,000
	Érettségi	13,1	22,4		
	Szakiskola	<u>9,0</u>	30,6		
	Egyetem/főiskola	12,3	<u>34,0</u>		
Apa iskolai végzettsége	Általános iskola	<u>63,9</u>	12,9	75,279	0,000
	Érettségi	9,8	24,3		
	Szakiskola	18,9	35,0		
	Egyetem/főiskola	7,4	<u>27,9</u>		

*Az aláhúzási szereplő értékekénél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Eredményeink alátámasztják, hogy az apa és az anya iskolai végzettsége a logikai kompetencia eredményeire is szignifikánsan hatott. Az átlag fölött teljesítők esetében erősebb felülreprezentált azok aránya, akiknek diplomás az édesanyja. Hasonló tendencia figyelhető meg az apa végzettségét is tekintve: az átlag alatt teljesítők közel 67%-ának az édesapja csupán általános iskolai végzettséggel rendelkezik.

9. táblázat: Az anya, az apa iskolai végzettsége és a logikai kompetencia eredményeinek összevetése (% , N=276)

		Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
Anya iskolai végzettsége	Általános iskola	<u>68,6</u>	10,8	99,255	0,000
	Érettségi	12,4	23,0		
	Szakiskola	5,8	33,1		
	Egyetem/főiskola	13,2	<u>33,1</u>		
Apa iskolai végzettsége	Általános iskola	<u>66,9</u>	10,6	93,655	0,000
	Érettségi	13,2	21,3		
	Szakiskola	14,9	<u>38,3</u>		
	Egyetem/főiskola	5,0	<u>29,8</u>		

*Az aláhúzási szereplő értékekénél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Forrás: saját szerkesztés.

Eredményeink igazolják, hogy az apa és az anya iskolai végzettsége a természetismereti kompetencia eredményeire is szignifikánsan hat. Az átlag alatt teljesítők közel 60%-ának az édesanyja csupán általános iskolai végzettséggel rendelkezik, míg az átlag felett teljesítők esetében felülreprezentált a diplomás édesanyák aránya. Ugyanez a tendencia figyelhető meg az édesapák iskolai végzettsége és a természetismeret eredmények között: az átlag alatt

teljesítők 59%-ának az édesapja általános iskolai végzettséggel rendelkezik, míg az átlag felett teljesítők körében felülreprezentálta diplomás édesapák aránya.

10. táblázat: Az anya, az apa iskolai végzettsége és a természetismereti kompetencia eredményeinek összevetése (% , N=276)

		Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
Anya iskolai végzettsége	Általános iskola	<u>59,6</u>	11,7	67,159	0,000
	Érettségi	13,5	23,4		
	Szakiskola	<u>11,3</u>	31,3		
	Egyetem/főiskola	15,6	<u>33,6</u>		
Apa iskolai végzettsége	Általános iskola	<u>59,0</u>	11,4	65,631	0,000
	Érettségi	13,7	22,0		
	Szakiskola	18,0	38,2		
	Egyetem/főiskola	9,4	<u>28,5</u>		

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Forrás: saját szerkesztés.

Kutatásunk során tehát egyértelműen kirajzolódott, hogy a szülők iskolai végzettsége szignifikánsan hat az iskolai teljesítményre. Kertesi – Kézdi (2012) szerzőpáros rámutat, hogy a különböző családok elvárásai is eltérőek: míg a magasabb iskolai végzettségű szülők számára a diplomaszerzés a fő cél, addig az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők inkább a szakiskolai képzésben látják a lehetőséget. Ezzel igazolást nyert, második hipotézisünk, miszerint *a szülők iskolai végzettsége jelentős hatással van a tanulók kompetenciamérésének eredményeire*. Bourdieu alapján azt is feltételeztük, hogy *a szülők iskolai végzettsége és a tanulók iskolai teljesítménye között összefüggés tapasztalható*. Ezt kutatási eredményeink szintén alátámasztották. Ezen kívül az is beigazolódott, hogy a szülők társadalmi helyzete is hatással van az eredményekre.

Az apa külföldi munkavállalása szignifikánsan hat a vizsgált tanulók matematika kompetenciamérésen elért eredményeire. A logikából átlag felett teljesítők között felülreprezentált azok aránya, akiknek édesapja itthon tartózkodik. Az átlag alatt teljesítők 81,8%-ának édesapja külföldön dolgozik, feltehetően már két éve, az orosz–ukrán háború kitörése óta nem tudtak hazalátogatni családjukhoz. Ez bizonyítja, hogy a szülők személyes jelentléte pozitívan hat a tanulók eredményeire, távollétük pedig negatív hatásként jelenik meg.

11. táblázat: Az apa munkahelye és a logikai kompetenciamérés eredményeinek összevetése (% , N=276)

		Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
Hol dolgozik az apa	Itthon Kárpátalján	18,2	<u>44,4</u>	3,802	0,051
	Külföldön	81,8	55,6		

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Forrás: saját szerkesztés.

Kutatások igazolják (Jeynes, 2003; Uő. 2005; Uő. 2007; Róbert 2004; Ho – Willms, 1996; Fan – Chen, 2001; Catsambis, 2001; Desforges – Abouchaar, 2003), hogy a szülői bevonódás szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az iskolai teljesítményre, s a szülői támogatás növeli a gyerekek belső motivációját és önbizalmát, a szülőkkel való rendszeres megbeszélések és a házi feladatban nyújtott segítség fokozza a tanulással töltött időt és javítja annak minőségét, a kognitív stimuláció fejleszti a kritikus gondolkodást és problémamegoldó készségeket, a pozitív tanulási környezet biztonságot és támogatást nyújt, és a szociális és érzelmi támogatás segít a gyerekeknek jobban kezelni az iskolai kihívásokat. Ez a megállapítás jelen kutatásban is igazolódik, ugyanis a matematika eredményekre szignifikánsan pozitívan hat, ha a gyerekek a szülőkkel megbeszélnek az iskolában történeteket, az aktuális olvasmányokat és ha a családtagok segítenek a házi feladatban. Tehát azok a gyerekek, akikkel átlag feletti mértékben megbeszélnek az iskolában történeteket, az aktuális olvasmányokat és a családtagok segítenek a házi feladatban, átlag feletti pontszámot értek el matematikából.

12. táblázat: A matematika eredmények és a szülői bevonódás különbségei (%)

	Átlag alatt	Átlag felett	Átlag	F	Sig	N
Családtagok segítenek a házi feladatban	2,25	<u>3,20</u>	2,77	49,706	<,001	276
Iskolában történetek megbeszélése	2,59	3,25	2,95	24,390	<,001	
Aktuális olvasmány	1,68	2,60	2,18	43,046	<,001	

Forrás: saját szerkesztés.

Az anyanyelvi kompetencia terén az aktuális olvasmányok megbeszélése és a családtagok házi feladatban nyújtott segítsége hat szignifikánsan a megkérdezett tanulók eredményességére. Feltehetően az olvasmányok és a házi feladatok megbeszélése a

szülőkkel fejleszti a szövegértési készséget, bővíti a szókincset, és ösztönző környezetet teremt. A megbeszélések ösztönzően hathatnak, a tanulók új szavakat és kifejezéseket tanulhatnak, kritikai gondolkodásra ösztönzik őket, és erősítik az érzelmi kapcsolatot a családtagokkal. Mindezek a tényezők növelhetik a tanulók motivációját és elkötelezettségét az anyanyelvi készségek fejlesztése iránt, ezzel hozzájárulva a jobb anyanyelvi teljesítményhez. Ezek az eredmények az előző tanévben folytatott kisebb mintás kutatásunkban is beigazolódott (Polloi – Bodnar, 2025).

13. táblázat: A szülői bevonódás és a szövegértési kompetencia eredményeinek összevetése (%)

	Átlag alatt	Átlag felett	Átlag	F	Sig	N
Családtagok segítenek a házi feladatban	2,27	<u>3,19</u>	2,66	45,688	<,001	276
Iskolában történetek megbeszélése	2,65	3,21	2,95	16,904	<,001	
Aktuális olvasmány megbeszélése	1,80	2,51	2,18	24,581	<,001	

Forrás: saját szerkesztés.

A természetismereti kompetenciamérésen elért eredményekre szintén pozitívan hat a családtagok segítségnyújtása a házi feladatban, továbbá ebből a tárgyból az eredményekre szignifikánsan pozitívan hat a ház körüli munkavégzés. Feltehetően a ház körüli munka gyakorlatot ad a tárgyhoz kapcsolódó ismeretekhez. A közös munkavégzés továbbá közös tanulási élményeket teremthet. A ház körüli munkák során a problémamegoldó képességek fejlesztése és az interdiszciplináris tanulás lehetősége is hozzájárulhat a tantárgyban elért jobb eredményekhez.

14. táblázat: A szülői bevonódás és a természetismereti kompetencia eredményeinek összevetése (%)

	Átlag alatt	Átlag felett	Átlag	F	Sig	N
Családtagok segítenek a házi feladatban	2,44	<u>3,13</u>	2,77	24,026	<,001	276
Iskolában történtek megbeszélése	2,68	3,25	2,95	17,862	<,001	
Aktuális olvasmány megbeszélése	1,92	2,47	2,18	13,744	<,001	
Közös házimunka végzése	2,91	3,05	2,98	13,317	<,001	

Forrás: saját szerkesztés.

Nyitrai és szerzőtársai (2019) rámutatnak, hogy az iskolai aspektusra fókuszáló szülői bevonódás hat leghangúlyosabban az iskolai teljesítményre. Ez a megállapítás jelen kutatásban is beigazolódott, ugyanis az iskolai cselekményekhez fűződő bevonódás mind a logikai, mind az anyanyelvi, mind a természetismereti kompetenciára pozitív hatást gyakorolt.

A megkérdezett tanulók óvodai előkészítője mindhárom kompetenciaterületen szignifikánsan befolyásolta az elért pontszámokat. Mindhárom területen felülreprezentált azok aránya, akik jártak óvodába és átlag fölötti pontszámot értek el. Ezzel beigazolódott első hipotézisünk, miszerint azok a tanulók érnek el magasabb eredményt, akik az iskolai évek megkezdése előtt jártak óvodába. Ennek mentén eredményeink összhangban vannak Melhuish et al. (2008) megállapításaival, miszerint a sikeres iskolai teljesítményt megalapozza az iskolaelőkészítést segítő utolsó óvodai év. Ezzel igazolást nyert első hipotézisünk, miszerint *azok a tanulók érnek el magasabb eredményt, akik az iskolai éveik megkezdése előtt jártak óvodába.*

15. táblázat: Az óvodai részvétel és az eredmények összevetése (% , N=276)

	Járt-e óvodába	Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
Matematika	igen	56,5	<u>94,7</u>	57,469	0,000
	nem	<u>43,5</u>	5,3		
Szövegértés	igen	58,4	<u>93,4</u>	48,036	0,000
	nem	<u>41,6</u>	6,6		
Felfedezem a világot	igen	<u>61,4</u>	95,4	45,786	0,001
	nem	<u>38,6</u>	4,6		

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Forrás: saját szerkesztés.

A szövegértési kompetencia eredményeit továbbá szignifikánsan befolyásolja, hogy a tanuló jár-e különóra (p=0,000). Az átlag fölött teljesítők több mint felét (51,3%) iskolán kívül korrepetálják. Az átlag alatt teljesítők 91,3%-a nem jár különóra. Ez arra enged következtetni, hogy a magánóra segíti a tanulók tanulmányi előmenetelét.

16. táblázat: A különóra és a logikai kompetenciamérés eredményeinek összevetése (%)

	Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
Jár különóra	8,7	51,3	11,462	0,000
Nem jár különóra	<u>91,3</u>	48,7		

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Forrás: saját szerkesztés.

Számos kutatás (Schiefele et al., 2012, Józsa – Józsa, 2014) igazolta, hogy az olvasási motiváció pozitívan hat a szövegértésre. Ez a megállapítás jelen kutatásban is beigazolódott (p=0,012), ugyanis a szövegértésből átlag alatti pontszámot elérők között felülreprezentált azok aránya, akik ritkán kölcsönöznek könyvet és ezen megkérdezett tanulók több mint fele soha nem jár könyvtárba. Az átlag felett teljesítők közel fele rendszeresen jár könyvtárba.

17. táblázat: A könyvtárlátogatás és a szövegértési kompetenciamérésen elért eredmények összevetése (%)

	Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig	
Soha	51,2	9,9	11,462	0,000	276
Ritkán	34,4	43,0			
Többször	12,0	29,8			
Rendszeresen	<u>2,4</u>	17,2			

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Forrás: saját szerkesztés.

Hasonlóképpen az otthoni könyvek száma is pozitívan hat az anyanyelvi kompetencia eredményeire. Felülreprezentált azoknak az eredménye, akiknek csupán 0–50 darab az otthoni könyvek száma. Szignifikánsan magasabb azok aránya, akik a szövegértési kompetenciamérésen átlag fölött teljesítettek és az otthoni könyvtáruk több mint 150 könyvből áll. Hasonló eredményeket kaptunk a hobbi szintű olvasás és a szövegértési kompetencia összevetésénél. Az átlag fölött teljesítők körében felülreprezentált azok aránya, akik jelenleg is olvasnak valamilyen könyvet, míg az átlag alatt teljesítők 44,8%-a sohasem olvas hobbi szinten könyvet.

18. táblázat: A hobbi szintű olvasás és a szövegértési kompetencia eredményeinek összevetése (%)

	Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig	
Jelenleg is olvasok	12,8	<u>38,4</u>	73,253	0,000	276
A múlt hónapban	8,8	26,5			
Ebben a tanévben	13,6	16,6			
Korábban	20,0	11,9			
Sohasem	<u>44,8</u>	6,6			

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Forrás: saját szerkesztés.

A különböző tárgyak népszerűsége pozitívan hat az anyanyelvi kompetencia eredményeire: akik teljes mértékben szeretik a magyar és az angol nyelvet, átlag feletti eredményt értek el anyanyelvűből.

19. táblázat: A tantárgyak szeretete és a szövegértési kompetencia eredményeinek összevetése (%)

	Átlag alatt	Átlag felett	Átlag	F	Sig	N
Magyar	2,45	2,83	2,66	12,725	<,001	276
Ukrán	1,89	2,31	2,12	13,059	<,001	
Matematika	2,55	3,11	2,86	20,986	<,001	
Felfedezem a világot	2,87	3,13	3,01	5,627	,018	

Forrás: saját szerkesztés.

Hasonló tendencia mutatkozik a tantárgyak szeretete és a logikai kompetencia eredményei között ($p < ,001$). Azok, akik átlag feletti mértékben kedvelik a magyar nyelvet, az ukrán nyelvet, az angol nyelvet, a matematikát és a felfedezem a világot, átlag feletti pontszámot értek el a méréseinken.

20. táblázat: A tantárgyak szeretete és a matematika kompetencia eredményeinek összevetése (%)

	Átlag alatt	Átlag felett	Átlag	F	Sig	N
Magyar	2,35	2,91	2,66	29,340	<,001	276
Ukrán	1,90	2,31	2,12	12,055	<,001	
Angol	2,19	2,90	2,58	35,742	<,001	
Matematika	2,45	3,18	2,86	46,161	<,001	
Felfedezem a világot	2,78	3,20	3,01	47,122	<,001	

Forrás: saját szerkesztés.

Ezek az eredmények a természetismereti kompetenciára is igaznak bizonyult: minél jobban kedvelik a tárgyat a megkérdezett tanulók, annál inkább nyújtanak átlag feletti teljesítményt a méréseken.

21. táblázat: A tantárgyak szeretete és a természetismereti kompetencia eredményeinek összevetése (%)

	Átlag alatt	Átlag felett	Átlag	F	Sig	N
Magyar	2,44	2,90	2,66	18,479	<,001	276
Ukrán	2,00	2,26	2,12	4,650	,032	
Angol	2,31	2,88	2,58	21,608	<,001	
Matematika	2,61	3,13	2,86	21,902	<,001	
Felfedezem a világot	2,86	3,18	3,01	9,591	,002	

Forrás: saját szerkesztés.

A tantárgyak kedvelése és az eredmények pozitív összefüggése arra enged következtetni, hogy a tantárgyak iránti pozitív attitűd motivációs tényezőként jelenik meg. Feltehetően mindez közvetlenül befolyásolja a tanulók teljesítményét. Kutatások igazolják, hogy a belső motiváció és a tantárgyak iránti elköteleződés növeli a diákok tanulási hajlandóságát. Azok a tanulók, akik kedvelik a felsorolt tárgyakat, nagyobb valószínűséggel foglalkoznak vele szívesen otthon is, olvasnak utána, illetve több időt töltenek a házi feladat elvégzésére. Mindez hozzájárulhat, hogy jobb eredményeket érnek el mind az anyanyelvi, mind a logikai és természetismereti területeken.

Azt is megvizsgáltuk, hogy a vallásosság és a vallásgyakorlás szignifikánsan hat-e az eredményekre. Az elemzés alapján megállapítható, hogy az átlag felett teljesítők jelentős része (42,7%) vallásos, s egyháza tanításait igyekszik követni. Az átlag alatt teljesítők esetében felülreprezentáltak azok aránya (26,9%), akik bizonytalanok a vallásosságukat tekintve. Ez arra enged következtetni, hogy a vallásgyakorlással összefüggő rendszeres olvasás, az elmélyülésre, imádkozásra használt mélyebb gondolkodás pozitívan járulnak hozzá a tanulók szövegértési képességeinek fejlődéséhez.

22. táblázat: A vallásosság megítélése és a szövegértési kompetencia eredményeinek összevetése (%)

	Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig	N
Egyházam tanítása szerint élek	23,40	<u>42,7</u>	16,170	0,000	276
Magam módján vagyok vallásos	37,9	29,8			
Nem tudom, hogy vallásos vagyok-e	<u>26,9</u>	24,4			
Nem vagyok vallásos	11,7	3,1			

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő

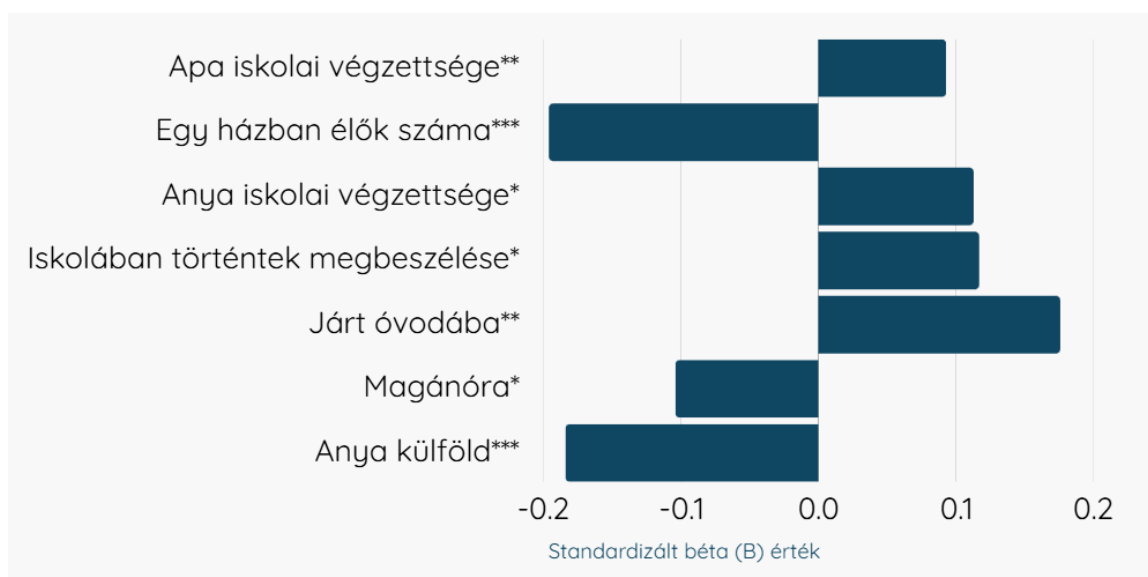
Forrás: saját szerkesztés.

A megkérdezett tanulók nemi megoszlása szignifikánsan nem befolyásolta sem a logikai, sem az anyanyelvi, sem pedig a természetismereti kompetenciát. Ezzel harmadik hipotézisünk, miszerint a *fiúk magasabb pontszámot érnek el matematikából a lányoknál*, nem nyert igazolást. A kapott eredmények arra engednek következtetni, hogy a szocio-demográfiai tényezők, mint a családi háttér és a szülők iskolai végzettsége, vallásosság és a tanulmányi adatok (óvodai előtanulás, korrepetálás, tantárgyak iránti pozitív attitűd) nagyobb hatással lehetnek a teljesítményre, mint a nemi megoszlás.

A dolgozat utolsó részében lineáris regressziós modellekbe vontuk be a fentiekben vizsgált változókat és a kompetenciamérésen elért eredményeket tantárgyanként. A lineáris regresszió függő változóját a teljesítmény képezte az adott kompetenciaterületből (logikai, anyanyelvi és természetismereti). A magyarázó változókat pedig a háttérkérdőívbeli nyert változók képezték, úgy mint a szocio-demográfiai háttértényezők, a kulturális, a gazdasági tőke és a tanulmányi adatok mutatói, mindegyik kétértékű dummy változóvá kódolva. Ebben a vizsgálatban arra kerestük a választ, hogy a felsorolt változók egy modellbe történő bevonása után, egymás hatásának kontrollálásával mely tényezők gyakorolnak önállóan szignifikáns hatást a tanulói eredményekre. Ennek mentén tehát három különböző regresszioelemzést végeztünk, melyekben a függő változó a logika, az anyanyelv és a természetismereti kompetenciaterületeken elért eredmények voltak. Az elemzések célja az volt, hogy feltárjuk, mely tényezők gyakorolnak szignifikáns hatást az egyes tantárgyi teljesítményekre, figyelembe véve a változók közötti kontrollált összefüggéseket. Elsőként azt vizsgáltuk, hogy mely tényezők befolyásolják szignifikánsan a matematikai eredményeket. A lineáris regresszió eredményei alapján megállapítható, hogy a vizsgált

tanulók matematikai teljesítményére több tényező is szignifikáns hatást gyakorol ($N=276$). A legerősebb pozitív hatást az óvodai részvétel adja ($\beta=0,176$; $p<0,01$). Ez az eredmény alátámasztja az elméleti keretben bemutatott elméleteket (Duncan et al., 2007; Bhutta et al., 2002; Innocenti – White, 1993), miszerint az óvodai nevelés pozitívan hat a későbbi tanulmányi eredményekre. Ezen kívül mind az apa ($\beta=0,093$; $p<0,01$), mind az anya ($\beta=0,113$; $p<0,05$) magasabb iskolai végzettsége pozitív hatást gyakorolt a vizsgált tanulók logikai kompetenciamérés eredményére. Ez arra utal, hogy azok a tanulók, akiknek a szülei legalább érettségivel vagy diplomával rendelkeznek, jobb teljesítményt mutatnak matematikából. Ezen kívül pozitív összefüggést mutat a logikai kompetencia eredményeivel az iskolai történések otthoni megbeszélése ($\beta=0,117$; $p<0,05$). Ez az eredmény az érzelmi és tanulmányi támogatottság fontosságára hívja fel a figyelmet. Az egy háztartásban élő személyek magasabb száma ugyanakkor negatívan befolyásolja a logikai eredményt ($\beta=-0,196$; $p<0,001$). Ennek hátterében feltehetően az áll, hogy a zsúfoltabb környezet, a tanulásra alkalmasabb tér és az idő hiánya rosszabb tanulási feltételeket biztosít, ami negatívan hathat az eredményekre. Továbbá, ha az anya külföldön dolgozik, negatív hatást gyakorol a logikai eredményre ($\beta=-0,184$; $p<0,001$). E jelenség mögött a tanuló fizikai vagy szociális elszigetelődése állhat. Ezen kívül negatív hatása van a különórának ($\beta=-0,104$; $p<0,05$). Feltehetően ennek hátterében az áll, hogy alsó tagozaton azok a gyerekek járnak magánórára matematikából, akik felzárkóztatásra szorulnak, s emiatt gyengébb teljesítményt nyújtanak. A standardizált β értékeket a 18. számú diagram ábrázolja, melyen kizárólag a szignifikánsan ható tényezőket jelenítettük meg.

18. ábra: Szignifikáns változók hatása a matematikai teljesítményre (N=276)

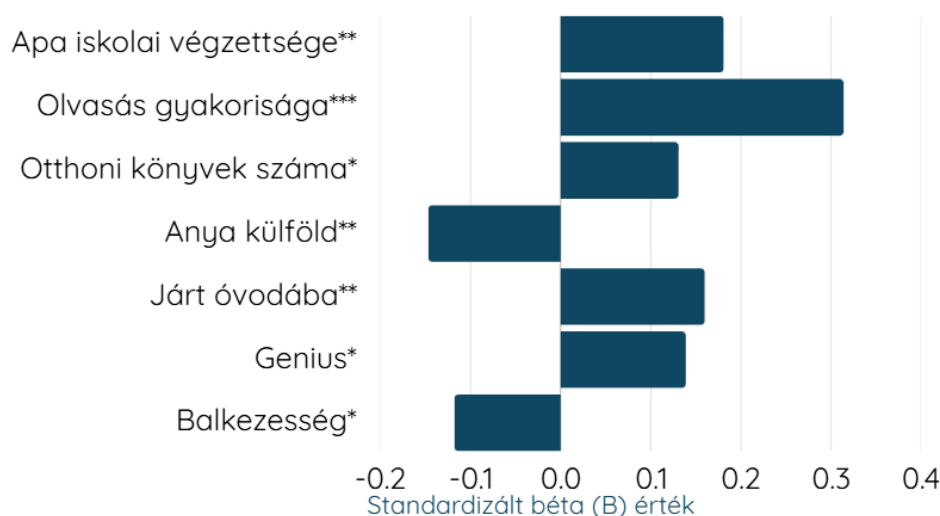


*** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$.

Forrás: saját szerkesztés.

A következő lineáris regressziós modell azokat a befolyásoló tényezőket ismerteti, amelyek a szövegértési kompetencia eredményére gyakoroltak szignifikáns hatást. A legerősebb pozitív hatást az olvasás gyakorisága adja ($\beta=0,314$; $p<0,001$). Ez azt jelenti, hogy minél többet olvasnak a vizsgált tanulók, annál jobb teljesítményt érnek el az anyanyelvi kompetenciamérésen. Ezen kívül pozitív hatást gyakorol az otthoni könyvek száma ($\beta=0,121$; $p<0,05$), ami szintén rávilágít arra a tényre, hogy a könyvekben gazdag környezet olvasásra ösztönzi a gyereket. Továbbá a szövegértés esetében is pozitív hatást gyakorol az apa iskolai végzettsége ($\beta=0,181$; $p<0,01$), ami arra utal, hogy minél magasabb az apa iskolai végzettsége, annál jobban teljesít a gyermek. Emellett pozitív összefüggést tapasztaltunk az óvodába járással kapcsolatban ($\beta=0,160$; $p<0,01$) és a GENIUS tehetségprogramban való részvétel tekintetében ($\beta=0,139$; $p<0,05$). Negatív hatású tényezőként azonosítottuk az anya külföldi tartózkodását ($\beta=-0,147$; $p<0,01$). Ez az eredmény a fizikai és az emocionális jelenlét hiányát támasztja alá, ami nyilvánvalóan hat a tanulók teljesítményére. Ezen kívül negatívan hatott, ha a tanuló balkezes ($\beta=-0,118$; $p<0,05$), melynek háttérében alkalmazkodási tényezők állhatnak. A szövegértési regressziós modell segítségével az a következtetés vonható le, hogy az anyanyelvi kompetenciára leginkább a tanulási környezet és a szülői jelenlét hat. A standardizált β értékeket, mely az adott szignifikánsan ható tényező hatásának irányát és mértékét ismertetni, a 19. számú ábra mutatja be.

19. ábra: Szignifikáns változók hatása a szövegértési teljesítményre (N=276)

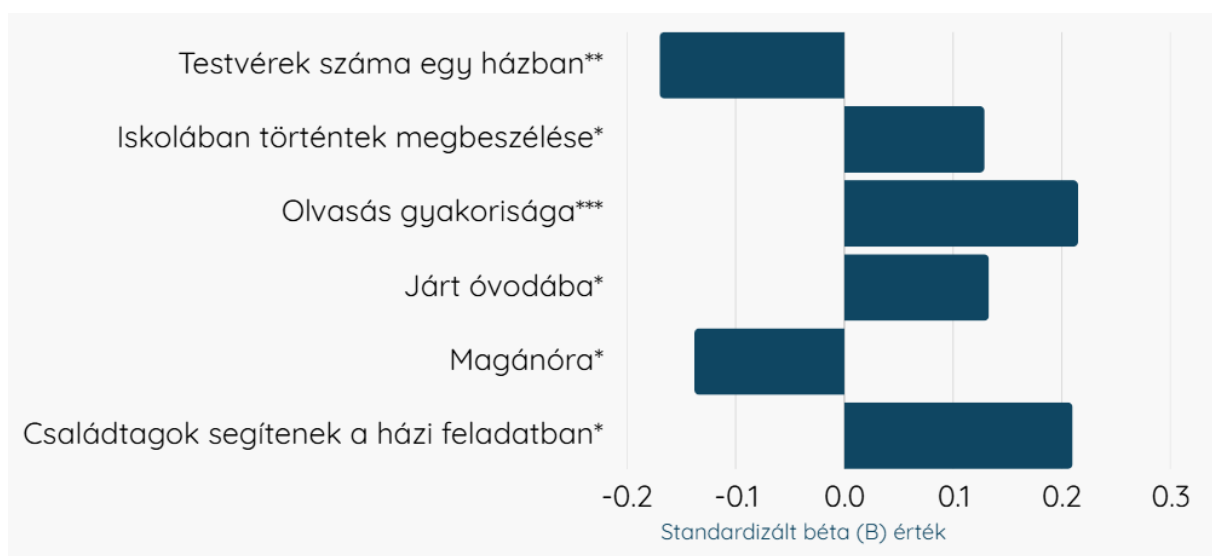


*** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$.

Forrás: saját szerkesztés.

A természetismereti teljesítményt vizsgáló lineáris regressziós modell alapján kirajzolódik, hogy erre a kompetenciára legerősebben az olvasás gyakorisága hat ($\beta=0,215$; $p<0,001$). Ez arra utal, hogy azok a tanulók, akik gyakran olvasnak, szignifikánsan jobb eredményt érnek el a természetismereti mérésen. A természetismereti eredménnyel szintén pozitív összefüggésben áll az óvodába járás ($\beta=0,133$; $p<0,01$) és az iskolában történtek otthoni megbeszélése ($\beta=0,129$; $p<0,01$). Ez arra utal, hogy az eredményekre a családi kommunikáció és a koragyermekkorai nevelés is szignifikáns hatást gyakorol. Tovább erősíti ezt, hogy pozitív tényezőként van jelen a családtagok házi feladat elkészítésében nyújtott segítsége ($\beta=0,021$; $p<0,01$). Ez is alátámasztja a bemutatott elméleteket (Bacsikai, 2020; Imre, 2015; Lannert – Szekszárdi, 2015; Murinkó, 2014; Pongrácz – S. Molnár, 2011), miszerint a szülői bevonódás pozitív hatást gyakorolt az eredményekre. A korrepetálás ezzel szemben negatív hatást gyakorol ($\beta=-0,138$; $p<0,05$), ami arra utalhat, hogy negyedik osztályban a magánóra járó tanulók felzárkóztatásra szorulnak, s gyengébb kiindulási szintről indulnak. Ezen kívül negatív hatást gyakorol az eredményekre az egy háztartásban élő testvérek magasabb száma ($\beta=-0,170$; $p<0,01$). Feltehetően ennek háttérében a figyelem és az erőforrások megoszlása áll. A természetismereti kompetencia eredményeit befolyásoló tényezőket vizsgálva megállapítható, hogy leginkább az olvasási szokások, a tanulási attitűd és a szülői támogatás formái hatnak pozitívan. A kedvezőtlenebb családi háttér pedig negatív hatást gyakorolt az eredményekre. A standardizált β értékeket a 20. ábra szemlélteti.

20. ábra: Szignifikáns változók hatása a természetismeret teljesítményre (N=276)



*** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$.

Forrás: saját szerkesztés.

Összefoglalás

Kutatásunkat a beregszászi magyar tannyelvű iskolák alsó tagozatos diákjai körében végeztünk, melynek keretében kompetenciavizsgálatot hajtottunk végre magyar nyelvből, matematikából és természetismeretből. Jelen vizsgálatban arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk, melyek azok a szocio-demográfiai háttérjellemzők, amelyek szignifikánsan hatnak a tanulók tanulmányi eredményeire. Különös figyelmet fordítottunk arra, hogy feltárjuk a szülők iskolai végzettségének, az iskolai évek megkezdése előtti óvodai részvételnek, a szülői bevonódásnak, a különórákon való részvételnek, a könyvtárba járás gyakoriságának, valamint a könyvkölcsönzés gyakoriságának hatását. Vizsgáltuk továbbá, hogy az apa és az anya külföldi munkavállalása és életvitelszerű külföldi tartózkodása milyen mértékben befolyásolja a diákok eredményeit. A kétváltozós elemzéseken túl többváltozós lineáris regressziós modellekben is megvizsgáltuk a különböző tényezők hatását tantárgyanként. A kutatás célja volt, hogy hiteles képet kapjunk a kárpátaljai magyar tannyelvű közoktatás helyzetéről, az *Új ukrán iskola* oktatási reform eredményességéről, valamint arról, hogy mely társadalmi háttérváltozók gyakorolnak mélyebb hatást a tanulók eredményeire.

A kutatás alapján elmondható, hogy első – *azok a tanulók érnek el magasabb eredményt, akik az iskolai éveik megkezdése előtt jártak óvodába* – és második hipotézisünk, mely szerint – *a szülők iskolai végzettsége jelentős hatással van a tanulók kompetenciamérésének eredményeire* – beigazolódott, mivel az óvodai nevelésben részesült diákok szignifikánsan jobb eredményeket értek el és a szülők iskolai végzettsége jelen mintában is befolyásolta a kapott eredményeket.

Emellett a szülői bevonódás is pozitívan hat az eredményekre; azok a tanulók, akik szülei aktívan részt vesznek az iskolai életükben, rendszeresen segítenek a házi feladat elkészítésében, és megbeszélnek az iskolai eseményeket és olvasmányokat, jobb eredményeket érnek el. A kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy a szocio-demográfiai tényezők és a családi háttér jelentős szerepet játszanak a tanulók iskolai teljesítményében.

Jelen mérésben a megkérdezett tanulók nemi megoszlása szignifikánsan nem hatott az elért eredményekre egyik kompetenciaterületen sem. A kapott eredmények alapján harmadik hipotézisünk, miszerint a *fiúk magasabb pontszámot érnek el matematikából a lányoknál* nem nyert igazolást.

A kutatás során kapott lineáris regressziós eredményeink is alátámasztották, hogy az eredményeket a szülők iskolai végzettsége és a szülők munkaerőpiaci elhelyezkedése

befolyásolja, annak tükrében, hogy itthon vagy külföldön tartózkodnak. Eredményeink továbbá rávilágítanak, hogy a szülői bevonódás, úgy mint az iskolában történtek megbeszélése vagy a közösen végzett házi feladat pozitív hatással bír. Az anya külföldi munkavállalása és az egy háztartásban élők magas száma negatív hatást gyakorol. Az aktív szülői részvétel tehát növeli a gyerekek motivációját, továbbá segítheti a tanulási nehézségek leküzdését. A stabil és támogató családi környezet, ahol a szülők magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, és rendszeresen részt vesznek gyermekeik oktatási folyamataiban, tovább javítja a tanulók eredményeit. A kapott eredmények rávilágítanak, hogy a családi háttér és a szülői bevonódás kiemelt jelentőségű az iskolai teljesítmény szempontjából, s arra is rámutatnak, hogy a szocio-demográfiai tényezők komplex módon befolyásolják a diákok oktatási sikerét. Az eredmények alapján az is megállapítható, hogy a vizsgált intézmények között különbség fedezhető fel a tanulók eredményeit tekintve. Ennek hátterében az is húzódik, hogy a vizsgált iskolákban eltérő a gyerekek családi háttere. Mindamellet azt is fontos kihangsúlyozni, hogy a vizsgálatban résztvevő tanulók akkor kezdték meg tanulmányaikat, amikor az *Új ukrán iskola* nevű oktatási reform gyakorlati alkalmazása még nem volt teljesen gördülékeny, sok pedagógusnak korábban nem volt tapasztalata a kompetenciaalapú oktatásról. Ennek következtében eredményeink nem csupán a tanulók teljesítményének egyéni és családi háttértényezőire világít rá, hanem képet adhat az oktatási rendszer alakulásáról egy kisebbségi környezetben. Ezen kívül az eredmények értelmezésénél azt is fontos kiemelni, hogy az idei és a tavalyi tanév negyedikesei tanulói akkor voltak elsősök, amikor tombolt a világjárvány és az oktatás online történt. Az országban dúló orosz–ukrán háború pedig tovább nehezítette a pedagógiai munkát. Kárpátalján ugyan nincsenek aktív fegyveres harcok, a tanórákat mégis számos esetben légiriadó zavarja meg, s a tanórák idején óvóhelyre kell vonulni a tanulókkal. A mérésen elért többségében pozitív eredmények mögött egyértelműen tetten érhető a gyakorló tanítók elhivatott pedagógiai munkájának hozzáadott értéke.

Mint minden kutatásnak, ennek is megvoltak a limitációi. A vizsgálat mintája nem reprezentatív, mivel kizárólag Beregszász magyar tannyelvű iskoláinak negyedikesei tanulóira terjedt ki, így nem vonunk le a megyére vagy az országra vonatkozó megállapításokat, de fontos kiemelni, hogy Beregszász magyar tannyelvű iskoláiban teljeskörű lekérdezésre törekedtünk, így helyi szinten fontos tendenciákra mutathat rá.

A kutatást gyakorló pedagógusként folytatni fogjuk, elsősorban a saját osztályközösségben, s jelen kutatás végső eredményeink és következtetéseink publikálására is törekszünk.

A vizsgálat alapján kijelenthető, hogy a rendszeres mérések segítségével azonosíthatók, hogy melyek azok a tényezők, amelyek jelentős hatást gyakorolnak az eredményességre, s a mérés során nyert tapasztalatok alapján az oktatási rendszer erősségei és hátrányai is tetten érhetők. Ennek ismeretében javaslatként tudjuk megfogalmazni, hogy szükség lenne egy rendszeres, standardizált kompetenciamérési rendszerre, amely segítségével nyomon lehetne követni a tanulók fejlődését. Különösen fontos lenne ennek részletes ismerete olyan kisebbségi régiókban, mint Kárpátalja. Mindez hozzájárulhatna az oktatás hatékonyságának javításához és az egyenlőtlenségek kiküszöböléséhez.

Ukrán nyelvű összefoglaló (Резюме)

Під час тестування компетентностей учнів молодших класів шкіл м. Берегове з угорською мовою навчання ми дослідили їхні досягнення з угорської мови, математики та природничих дисциплін. Основна мета нашого дослідження полягала у виявленні соціально-демографічних характеристик, які впливають на успішність учнів. Особливу увагу ми звернули на рівень освіти батьків, дошкільну освіту, залученість батьків, частоту додаткових занять, відвідування бібліотек та книговидачу, а також вплив роботи батьків за кордоном. Метою було отримати достовірну картину ситуації в державній освіті з угорською мовою навчання на Закарпатті, з особливим акцентом на ефективності освітньої реформи «Нова українська школа» та на те, які фактори соціального походження мають більш глибокий вплив на успішність учнів.

Результати дослідження чітко продемонстрували, що дошкільна освіта та рівень освіти батьків мають значний вплив на результати тестів компетентностей учнів, причому діти, батьки яких відвідували дошкільні навчальні заклади та здобували вищу освіту, показують значно кращі результати. Крім того, залучення батьків також позитивно впливає на результати: учні, чий батьки беруть активну участь у шкільному житті, допомагають з домашніми завданнями та обговорюють шкільні події, показують кращі результати. Важливим висновком стало те, що робота матері за кордоном та велика кількість дітей, які проживають в одному домогосподарстві, негативно впливають на результати учнів. Цікаво, що стать учнів суттєво не вплинула на результати з жодної з тестованих компетентностей, що спростовує гіпотезу про те, що хлопчики матимуть вищі результати з математики.

Дослідження має певні обмеження, оскільки вибірка не є репрезентативною для області чи країни і охоплює лише учнів четвертих класів шкіл Берегова з угорською мовою навчання. Однак на місцевому рівні воно вказує на важливі тенденції. Результати свідчать про потребу в систематичній, стандартизованій системі вимірювання компетентностей на Закарпатті. Це допоможе визначити фактори, що впливають на ефективність, виявити сильні та слабкі сторони освітньої системи, сприятиме підвищенню ефективності освіти та усуненню нерівностей в контексті нацменшин.

Hivatkozott irodalom

Alton-Lee, A. (2003): *Quality teaching for diverse students in schooling. Best evidence synthesis*. Ministry of Education, Wellington, N. Z.

Andl, H. (2020): A kisiskolák és lehetőségeik. In: *Educatio*, 29(3), 409–424.

Angelusz R. – Tardos R. (2006): Hálózatok a magyar társadalomban. In: Kovách Imre (szerk.): *Társadalmi metszetek. Hatalom, érdek, individualizáció és egyenlőtlenség a mai Magyarországon*. Budapest: Napvilág Kiadó, 227–252.

Austin, S. (2021): The school garden in the primary school: meeting the challenges and reaping the benefits. In: *Education 3–13*. 50(6), 707–721.

Bacskai K. (2015): *Iskolák a társadalom peremén*. Belvedere Meridionale Kft., Szeged.

Bacskai K. (2020): Az iskola és a család kapcsolata. In: *Kapocs*, 3(2), 13– 22.

Balázsi I. – Takácsné Kárász J. – Lak Á. R. – Ostorics L. – Szabó L. Dóra – Vadász Cs. (2017): *Országos kompetenciamérés 2016*. – Oktatási Hivatal. Budapest.

Bálint J. (1998): *Minőség, -tanuljunk és tanítsunk*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Balogh B. (1999): Iskolai motiváció. In: Balogh L. – Tóth L. (szerk.): *Útmutató a tanárszakos hallgatók iskolai pszichológiai gyakorlataihoz*. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai–Pszichológiai Tanszék, Debrecen.

Balogh L. (1987): *Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Balogh L. (2000): A tanulók egyéni tanulási módszerei fejlesztésének pszichológiai háttere. In Balogh L. – Tóth L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem, Debrecen. 266–280.

Balogh L. (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.

Balogh V. K. – Faddiné Buza, J. – Nagyné Németh B. – Ostorics L. – Szalay B. (2021): *Természettudomány, az Országos kompetenciamérés új műveltségi területe*. Oktatási Hivatal. Budapest.

Barabás A. (2019a): Kompetenciamérési eredményeket befolyásoló tényezők a romániai kisebbségi magyar oktatásban. In: *Educatio*, 28(4), 803–809.

Barabás A. (2019b): A negyedik osztályos országos kompetenciamérés Kovászna megyei eredményei. In: *Pedacta*, 9(2), 57–66.

Barabás A. (2024): *A tanulói eredményességet befolyásoló tényezők a romániai magyar kisebbségi oktatásban*. Debreceni Egyetem. Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen. Kézirat.

Báthory Z. – Falus I. (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, II. kötet, Budapest.

Becker, Gary S. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.

Berlyne, D. E. (1983): Az esztétikai preferencia mutatói. In: Halász L. (szerk.): *Művészetpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bhargava, S. – Witherspoon, D. P. (2015): Parental Involvement Across Middle and High School: Exploring Contributions of Individual and Neighbourhood Characteristics. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9), 1702–1719.

Bhutta, A. T. – Cleves, M. A. – Casey, P. H. – Cradock, M. M. – Anand, K. J. S. (2002): Cognitive and behavioral outcomes of school-aged children who were born preterm: A meta-analysis. In: *Journal of the American Medical Association*, 288(6), 728–737.

Blaug, M. (2007): Az emberi tőke elmélete. In: *Replika*, 60, 43–56.

Blok, H. (1999): Reading to young children in educational settings: A meta-analysis of recent research. In: *Language Learning*, 49(2) 343–371.

Bodnár G. (1991). Alsó tagozatos gyerekek tanulmányi teljesítménykudarcát befolyásoló tényezők vizsgálata. In: *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series Tom. Xx. Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei. Tanulmányok a neveléstudomány és a pszichológia köréből*, 75–83.

Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital. In: John G. Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.

Bourdieu, P. (1990): *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 156–178.

Bourdieu, P. (2002): *A gyakorlati észjárás. A társadalmi cselekvés elméletéről*. Budapest: Napvilág Kiadó.

Buhs, E. S. – Ladd, G. W. – Herald, S. L. (2006): Peer exclusion and victimization: Process that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? In: *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13.

Burt, Ronald S. (1992): *Structural Holes. The Social Structure of Competition*. Cambridge: Harvard University Press.

Bustamante, A. S. – White, L. J. – Greenfield, D. B. (2017): Approaches to learning and school readiness in Head Start: Applications to preschool science. In: *Learning and Individual Differences*, 56, 112–118.

Buzás L. (1980): *A csoportmunka*. Tankönyvkiadó, Budapest. 2. kiadás.

Caffrey, E. D., (2009): Assessment in Elementary and Secondary Education: A Primer. Congressional Research Service:
https://www.everycrsreport.com/files/20090409_R40514_1cd2b8e0f8f77409b8a2cbba1aef15693463821d.pdf [Letöltés ideje: 2025.04.05.].

Catsambis, S. (2001): Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. In: *Social Psychology of Education*, 5(2), 149–177.

Chan, C. (2005): *Are small classes better? Or what makes a small class better?* Paper presented at the Conference on Learning Effectiveness and Class Size. University of Hong Kong, Hong Kong.

Chen, J.-Q. – McNamee, G. D. (2011): Positive approaches to learning in the context of preschool classroom activities. In: *Early Childhood Education Journal*, 39(1), 71–78.

Clarke, M. – Luna-Bazaldua, D. (2021): *Primer on Large-Scale Assessments of Educational Achievement*. World Bank, Washington DC.

Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.

Coleman, J. S. (1990): *Foundations of Social Theory*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Cornelius-White, J. (2007): Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. In: *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.

Cortazzi, M. – Jin, L. (2001): Large Classes in China: ‘Good’ teachers and interaction. In: Watkins, D. – Biggs, J. B. (eds.): *Teaching the Chinese learner. Psychological and pedagogical perspectives*, Australian Council for Educational Research, Melbourne, 115–134.

Csák Zs. – Fényes H. (2023): Az apák iskolával kapcsolatos bevonódása és az ezt befolyásoló tényezők egy interjú kutatás tükrében. In: *Iskolakultúra*, 33(8), 19–35.

Csapó B. – Molnár Gy. – Kinyó L. (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. In: *Iskolakultúra*, 19(3–4), 3–13.

Csapó B. (1993): Tudásszintmérő tesztek. In: Falus I. (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Csizmadia Z. (2008): Kapcsolathálózatok és társadalmi tőkék. A társadalmi viszonyok felértékelődése a szociológia legújabb szakaszában. In: Némédi D. (szerk.): *Modern szociológiai paradigmák*. Budapest, Napvilág Kiadó, 265–318.

D. Molnár É. (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

D’Agostino, J. V. – Murphy, J. A. (2004): A meta-analysis of Reading Recovery in United States schools. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 422–433.

Dávid M. (2006): A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. In: *Alkalmazott Pszichológia*, 8(1), 51–64.

De Lisle, J. (2010): *Why Do We Have National Assessments?* <https://uwispace.sta.uwi.edu/items/f737f1a7-3787-43e9-8863-43e454875852> [Letöltés ideje: 2025. 04. 05.].

Derstuhanova (2022) = Н. В. Дерстуганова (2022): Генеза змісту поняття «компетентність» в українському та зарубіжному освітньому дискурсі. In: *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 82, 169–173.

Desforges, C. – Abouchaar, A. (2003): *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review, Research Report 433*. Department for Education and Skills, London.

Devlin, M. (2002): Taking Responsibility for Learning isn't Everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. In: *Teaching in Higher Education*, 7(2). 125–138.

Downey, D. B. (1994): The School Performance of Children From Single-Mother and Single-Father Families: Economic or Interpersonal Deprivation? In: *Journal of Family Issues*, 15(1), 129–147.

Dörnyei Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, New York.

Dressler, Robert de Beaugrande Wolfgang (2000): Bevezetés a szövegnyelvészetbe. In Kiefer F. (szerk.): *Általános nyelvészet*. Corvina, Budapest, 23–54.

Duncan, G. J. – Dowsett, C. J. – Claessens, A. – Magnuson, K. – Huston, A. C., és Japel, C. (2007): School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43. 6. sz. 1428–1446.

Dusek, J. B. és Joseph, G. (1985): The bases of teacher expectancies. In: Dusek, J. B. (szerk.): *Teacher expectancies*, Routledge, Hillsdale. 229–249.

Dweck, Carol S. (2012): *Mindset*. Robinson, London.

Early Childhood Learning and Knowledge Center (2020): Approaches to learning. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children & Families, Office of Head Start: <https://headstart.gov/school-readiness/effective-practice-guides/approaches-learning> [Letöltés ideje: 2025. 02. 08.].

Elbaum, B. – Vaughn, S. – Hughes, M. T. – Moody, S. W. (2000): How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. In: *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605–619.

Elliot, A. J. – Church, M. A. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 72. 218–232.

Epstein, J. – Sanders, M. G. (2002): School, Family, and Community Partnerships. In Levison, D., Cookson, P. & Sadovnik, A. (szerk.): *Education and Sociology*, Routledge Falme. 32–525.

Erickson, Bonnie H. (2001): Good Networks and Good Jobs: The Value of Social Capital to Employers and Employees. In: Lin, N. – Cook, K. – Burt, R. S. (eds.): *Social Capital. Theory and Research*. New York: Aldine de Gruyter, 127–158.

Falusi K. – Vajnai V. (2012): *Kulcskompetenciák komplex fejlesztése*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Fan, X. – Chen, M. (2001): Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. In: *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.

Farkas Z. (2011): *Társadalomelmélet: Az intézményes szociológia elmélete*. Harmadik kötet. Miskolc, Bíbor Kiadó.

Farkas Z. (2013): A társadalmi tőke fogalma és típusai. In: *Szellem és Tudomány*, 4(2), 106–133.

Fejes J. B. – Józsa K. (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. In: *Magyar Pedagógia*. 105(2), 185–205.

Fényes H. – Pusztai G. (2020): Nemi szerepattitűdök és vallásosság a felsőoktatási hallgatók körében. In: *Szociológiai Szemle*, 30(3), 49–69.

Ferge Zs. (1999): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: Meleg Zs. (szerk.): *Iskola és Társadalom II.*, JPTE E Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs, 10–35.

Finn, J. D. (2002): Class-size reduction in grades K-3. In: Molnar, A. (szerk.): *School reform proposals. The research evidence*. Information Age Publishing, Charlotte. 27–48.

Flap, H. D. – Boxman, E. (2001): Getting Started: The Influence of Social Capital on the Start of the Occupational Career. In: Lin, N. – Cook, K. – Burt, R. S. (eds.): *Social Capital. Theory and Research*. New York: Aldine de Gruyter, 159–181.

Flap, H. D. – Nan D. G. (1998): Társadalmi tőke és megszerzett társadalmi státusz. In: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest, 129–151.

Flap, H. D. (1990): Patronage: An Institution in its Own Right. In: Hechter, M. –Opp, K. D. – Wippler, R. (eds.): *Social Institutions. Their Emergence, Maintenance and Effects*. New York, Walter de Gruyter, 225–243.

Fukuyama, F. (1997): *Bizalom. A társadalmi erények és a jólét megteremtése*. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Fusaro, J. A. (1997): The effect of full-day kindergarten on student achievement: A meta-analysis. In: *Child Study Journal*, 27(4), 269–277.

Füzér K. – Gerő M. – Sik E. – Zongor G. (2006): Társadalmi tőke és fejlesztés. In: Kolosi T. – Tóth I. Gy. – Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*. Budapest: TÁRKI, 335–350.

Garami E. (2003): A területi különbségek megjelenése az általános és középiskola utáni pálya alakulásában. In: *Iskolakultúra*. 13(1), 83–89.

Gaskó K. (2009): A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben. Kísérlet egy tanulási kompetenciaháló megalkotására. In: *Iskolakultúra*, 19(10), 3–20.

Gazsó F. (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Gereben F. (1999): *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében*. MTA Kisebbségkutató Műhely – Osiris Kiadó, Budapest.

Gibbs, B. G. – Marsala, M. – Gibby, A. – Clark, M. – Alder, C., Hurst, B. – Steinacker, D. – Hutchison, B. (2021): 'Involved Is an Interesting Word': An Empirical Case for Redefining School-Based Parental Involvement as Parental Efficacy. In: *Social Sciences*, 10(5), 156.

Guo, X. – Lv, B. – Zhou, H. – Liu, C. – Liu, K. – Luo, L. (2018): Gender Differences in How Family Income and Parental Education Relate to Reading Achievement in China: The Mediating Role of Parental Expectation and Parental Involvement. In: *Frontiers in Psychology*, 9(783), 1–12.

Guthrie, J. T. – McRae, A. – Klauda, S. L. (2007): Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. In: *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250.

Gutman, L. M. – Eccles, J. S. (1999): Financial Strain, Parenting Behaviors, and Adolescents' Achievement: Testing Model Equivalence between African American and

European American Single- and Two-Parent Families. In: *Child Development*, 70(6), 1464–1476.

Habók A. (2017): *A tanulás tanulása. A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Hattie, J. (2008): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, New York.

Hegedüs R. (2016): Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei, In: *Iskolakultúra*, 26(12), 16–30.

Ho, E. –Willms, J.D. (1996): Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade In: *Achievement. Sociology of Education*, 69(2), 126–141.

Hudáky R. (2017): Kompetenciamérés: mire való, és mire nem? Interjú dr. Halász Gábor oktatáskutatóval. In: *Új Köznevelés*. 73(6). 4–9.

Hunter, L. J. – Bierman, K. L. – Hall, C. M. (2018): Assessing noncognitive aspects of school readiness: The predictive validity of brief teacher rating scales of social–emotional competence and approaches to learning. In: *Early Education and Development*, 29(8), 1081–1094.

Hyson, M. (2008): *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. Teachers College Press, National Association for the Education of Young Children.

Imre A. (2003): Kistelepülési iskolák eredményessége. In: *Iskolakultúra*, 13(1), 74–78.

Imre A. (2008): A társadalmi tőke és az iskolai működés néhány sajátossága. In: *Iskolakultúra*, 18(7–8), 20–32.

Imre A. (2009): Iskolahálózati változások és kistelepülési iskolák. In: Kozma, T. – Perjés, I. (Szerk.): *Új Kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 294–315.

Imre N. (2015): A szülői részvétel formái és hatása a tanuló eredményességre. In Arató F. (szerk.): *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása. 2. kötet*. Pécsi Tudományegyetem BTK PTE Nevelés-tudományi Intézet, Pécs, 127–139.

Innocenti, M. S. – White, K. R. (1993): Are more intensive early intervention programs more effective? A review of the literature. In: *Exceptionality*, 4(1), 31–50.

Jackson, L. A. – Hunter, J. E. – Hodge, C. N. (1995): Physical attractiveness and intellectual competence: A meta-analytic review. In: *Social Psychology Quarterly*, 58(2), 108–122.

Janeiro, I. N. – Duarte, A. M. – Araújo, A. M. – Gomes, A. I. (2017): Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary students. In: *Learning and Individual Differences*, 55, 61–68.

Jansen, D. – Elffers, L. – Jak, S. (2021): A cross-national exploration of shadow education use by high and low SES families. In: *International Studies in Sociology of Education*. 32(41), 1–22.

Jeynes, W. H. (2003): A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. In: *Education and urban society*, 35(2), 202–218.

Jeynes, W. H. (2005): A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. In: *Urban education*, 40(3), 237–269.

Jeynes, W. H. (2007): The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. In: *Urban education*, 42(1), 82–110.

Jones, S. S. (2002): *The effects of all-day kindergarten on student cognitive growth: A meta-analysis*. Unpublished Ed. University of Kansas, KS.

Józsa K. – Józsa G. – Amukune, S. (2024): Tanulási kompetencia. In: *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 12(3), 165–185.

Juhász V. (2015): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. In: *Új Pedagógiai Szemle* 9-10, 1–23.

Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest.

Kent, S. D. (1992): *The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted elementary students: A meta-analysis*. University of Georgia, Georgia.

Kim, S. W. – Hill, N. E. (2015): Including Fathers in the Picture: A Meta-Analysis of Parental Involvement and Students' Academic Achievement. In: *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919–934.

Kiss P. – Lerner N. – Lukács F. (2010): Kompetenciavizsgálatok módszertana, első tapasztalatok. Diplomás pályakövetés III. Kompetencimérés a felsőoktatásban. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság Felsőoktatási Igazgatóság, 109–123.:

https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet3/Pages111_123_kisslernerlukacs.pdf

[Letöltés ideje: 2024. 11.12.].

Konstantopoulos, S. (2005): Trends of school effects on student achievement: evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS: 92. In: *Teachers College Record* 108(1749), 2550–2581.

Kremen = Кремень В. Г. (2008): Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. – Київ: Педагогічна думка – С.267-311.

Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2009): Children's und standing of pupils responsibility – a self-responsibility model. In: *Social Science Tribune*, 55. 29–48.

Kulik, J. A. (2004): Meta-analytic studies of acceleration. In: Colangelo, N. – Assouline, S. G. – Gross, M. U. M. (eds.): *A nation deceived. How schools hold back America's brightest students*. Iowa City, Iowa: Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa. 13–22.

Kuncel, N. R. – Crede, M. – Thomas, L. L. (2005): The validity of self-reported grade point averages, class ranks and test scores: A meta-analysis and review of the literature. In: *Review of Educational Research*, 75(1), 63–82.

Langa, C. (2015): Effects of implementing the preparatory grade in Romania on school organization. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180. 184–189

Lannert J. – Szekszárdi J. (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? In: *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34.

Lannert J. (2015): A PISA adatok használata és értelmezése a módszertani kritikák tükrében, In: *Educatio* 2, 18–29.

Lee, H. (2019): An Exploratory Analysis of the Factors Associated with Fathers' School Involvement in South Korea. In: *Journal of Child and Family Studies*, 28(3), 839–850.

Leonard, M. (2005): Children, Childhood and Social Capital: Exploring the Links. In: *Sociology*, 39(4), 605–622.

Levin, H. M. (1988): *Accelerated schools for at-risk students*. Center for Policy Research in Education, New Brunswick.

Lin, N (1999): Social Networks and Status Attainment. In: *Annual Review of Sociology*, 25, 467–487.

Lin, N. (2001): *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.

Majoros M. (1992): *Oktassunk vagy buktassunk? (A tipikus matematikai hibák mögött rejlő gondolkodási mechanizmusok)*. Calibra Kiadó, Budapest.

Marzano, R. J. (2000): *A new era of school reform. Going where the research takes us*. McREL, Aurora.

Máth J. (2013). Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. In: *Alkalmazott Pszichológia* 13(4), 23–46.

McClelland, D. C. – Nostrand, D. (1961): *The Achieving Society*. Harvard University, Cambridge.

McDermott, P. A. – Rikoon, S. H. – Fantuzzo, J. W. (2014): Tracing children's approaches to learning through Head Start, kindergarten, and first grade: Different pathways to different outcomes. In: *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 200–213.

McWayne, C. M. – Fantuzzo, J. W. – McDermott, P. A. (2004): Preschool competency in context: An investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. In: *Developmental Psychology*, 40(4), 633–645.

Melhuish, E. – Phan, M. B. – Sylva, K. – Sammons, P. – Siraj-Blatchford, I. – Taggart, B. (2008): Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. In: *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114.

Mező F. – Mező K. (2003): *Kreatív és iskolába jár.* Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.

Mihály I. (2001): Életkor és iskolakezdés–a viták tükrében. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 51(5), 136–140.

Mihály I. (2002): *OECD- szakértők a kulcskompetenciákról.* – Országos Közoktatási Intézet. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 52(6), 100–109.

Mullen, B. – Copper, C. (1994): The relation between group cohesiveness and performance: An integration. In: *Psychological Bulletin*, 115(2), 210–227.

Murinkó L. (2014): A nemi szerepekkel és a családdal kapcsolatos attitűdök európai kitekintésben: értékek és gyermekgondozás. In: *Szociológiai Szemle*, 24 (1), 67–101.

Nagy J. (2000): *A XXI. század és a nevelés.* Osiris Kiadó. Budapest.

Nagy J. (2001): A személyiség alaprendszere. A célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. In: *Iskolakultúra*, 11(9), 22–38.

Nagy J. (2020): *Megújuló pedagógia. Az emberiség fejlődése új szakaszba érkezik.* SZTE Neveléstudományi Intézet, Szeged.

Nelson, G. – Westhues, A. – Macleod, J. (2003): A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. In: *Prevention and Treatment*, 18, 1–35.

Nord, C. W. – Brimhall, D. – West, J. (1998). “Dads’Involvement in Their Kids’ Schools.” In: *The Education Digest*, 63(7), 29–35.

Nyitrai E. – Harsányi Sz., G. – Koltói L. – Kovács D. – Kövesdi A – Mátay G. – Nagybányai-Nagy O. – Pusker, M. – Simon, G. – Smohai M. – Takács N. – Takács Sz. (2019): Szülői bevonódás és az iskolai teljesítmény kapcsolata az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatainak tükrében. In: *Psychologia Hungarica* VII(4), 7–51.

Orbán A. – Szántó Z. (2005): Társadalmi tőke. In: *Erdélyi Társadalom*, 2, 55–70.

Orosz I. – Pally K. (2024): Úton az európai oktatáshoz. In: Pusztai G. – Engler Á. – Hrabéczy A. – Bencze Á. (szerk.): *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban. Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére.* Center for Higher Education Research & Development – Hungary, Debrecen, 27–44.

Ova, E – Bloomfield, L. – Rotem, A. (2012). Measuring students' approaches to learning in different clinical rotations. In: *BMC Medical Education*, 12(114), 1–6.

Pajor G. (2013): Serdülők teljesítménymotivációja a célorientációs elmélet tükrében. PhD disszertáció. ELTE, Pszichológia Doktori Iskola. Kézirat.

Páll Gy. (2009): A siker kulcsa a kompetencia fejlesztése. In: *Közgazdász Fórum* 12(4), 51–54.

Papp Z. A. (2010): Hatékonyság vagy méltóság. A kisebbségi oktatás változatai és kihívásai. In: Feischmidt, M. (Szerk.): *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 79–95.

Papp Z. A. (2015): Nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye a PISA felmérésekben. In: *Educatio*, 25(2). 51–64.

Papp Z., A. (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. In: *Educatio* (1), 3–23.

Pellegrino, J., W. – Chudowsky, N. – Glaser, R. (2001): *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. National Academy Press, Washington DC.

Polloi K. – Bodnar A. (2025): Assessment of Mathematical Competence among Primary Students in the City of Berehovo. In: *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 13, 117–125.

Polónyi I. (2025): Kompetenciamérés és osztályozás. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 75(1–2). 62–74.

Pongrácz T. – S. Molnár Edit (2011): Nemi szerepek és a közvélemény változásának kölcsönhatása. In: Nagy I. – Pongrácz T. (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. TÁRKI, Budapest, 192–206.

Pribesh, S. L. – Carson, J. S. – Dufur, M. J. – Yue, Y. – Morgan, K. (2020): Family Structure Stability and Transitions, Parental Involvement, and Educational Outcomes. In: *Social Sciences*, 9(12), 1–14.

Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség – Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pusztai G. (2008): A regionális intézményi kutatások oktatáspolitikai konzekvenciái. In: Juhász E. (szerk.): *A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban. (Régió és oktatás V.)* Debrecen, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.

Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Putnam, R. D. (1993): *Making Democracy Work. Civic Tradition in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

Radványi K. (2011): A kompetencia alapú fejlesztés értelmezése a kognitív képességek jelentős elmaradása esetén. In: *Gyógypedagógiai Szemle* 39(1), 1–21.

Ranschburg Á. (2004). Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 54(3), 52–68.

Razza, R. A. – Martin, A. – Brooks-Gunn, J. (2015): Are approaches to learning in kindergarten associated with academic and social competence similarly? In: *Child & Youth Care Forum*, 44(6), 757–776.

Réthy E. (2001): A tanulási motiváció elemzése. In Csapó B. – Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.

Revákné Markóczi I. (2001): A problémamegoldó gondolkodást befolyásoló tényezők. In: *Magyar Pedagógia*, 101, 3. 267–284.

Revákné Markóczi I. (2003): *A természettudományos problémamegoldás és befolyásoló tényezőinek összefüggései a középiskolában*. PhD-értekezés, Debrecen. Kézirat.

Ritts, V. – Patterson, M. L. – Tubbs, M. E. (1992): Expectations, impressions and judgements of physically attractive students: A review. In: *Review of Educational Research*, 62(4), 413–426.

Róbert, P. (2000): A kulturális és anyagi erőforrások szerepe a státusmegszerzés folyamatában. In: Róbert P. (szerk.): *Társadalmi mobilitás. A tények és vélemények tükrében. Válogatott tanulmányok*. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó, 84–113.

Róbert, P. (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi, T. – Tóth, I. – Vukovich Gy. (Szerk.): *Társadalmi Riport 2004*, TÁRKI, Budapest, 193–205.

Roeders, P. (1995): *A hatékony tanulás titka. Oktatás önirányító kiscsoportokban*. Calibra Kiadó, Budapest.

Rossen, S. (1998): Emberi tőke. In: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula Kiadó, 71–100.

Rowe, D. W. (1985): *The big picture: A quantitative meta-analysis of reading comprehension research*. Indiana University, Bloomington.

Rowe, K. J. – Rowe, K. S. (1993): *Assessing student behaviour: The utility and measurement properties of a single parent and teacher-administered behavioural rating instrument for use of educational and epistemological research*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association of Research in Education, Fremantle.

Sáfrányné Molnár M. (2016): A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban II. In: *Anyanyelv-pedagógia*. 9(3). 21–41.

Schiefele, U. – Schaffner, E. – Moller, J. – Wigfield, A. (2012): Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. In: *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463.

Schultz Theodore W. (1998): Beruházás az emberi tőkébe. In: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest, 45–69.

Schüttler T. (2004): „A kompetenciamérések elsősorban az iskola számára jelzik az eredményességet” Beszélgetés Vári Péterrel a teljes körű tanulói kompetenciamérések tapasztalatairól. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 54(2), 70–79.

Sencibaugh, J. M. (2005): *Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications*. Harris-Stowe State University, St. Louis.

Shanskova et al. (2025): = Шанскова, Т. І. – Коновальчук, І. М. – Рудницька, Н. Ю. (2025) Педагогічна майстерність вчителя при формуванні математичної компетенції учнів початкових класів на дидактичних засадах нової української школи. In: *Інноваційна педагогіка*, 2(79), 33–37.

Sik E. (2006): Tőke-e a kapcsolati tőke, s ha igen, mennyiben nem? In: *Szociológiai Szemle*, 16(2), 72–95.

Spéder Zs. (2011): Ellentmondó elvárások között. In Nagy, I. – Pongrácz, T. (szerk.), *Szerepváltozások: Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. TÁRKI, Budapest, 207–228.

Stahl, S. A. – Fairbanks, M. M. (1986): The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. In: *Review of Educational Research*, 56(1), 72–110.

Szabó É. – Zsadányi Zs. – Szabó Hangya L. (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. In: *Iskolakultúra* 25(10), 5–20.

Szakály D. (2002): *Csoportmunka*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.

Szatmáriné dr. Balogh M. – Járó K. (2000): *A csoport megismerése és fejlesztése*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Széll K. (2015): Tanulói eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. In: *Educatio*, 24(1), 140–147.

Széll K. (2018): *Iskolai légkör és eredményesség*. Belvedere Meridionale, Szeged.

Szemerszki, M. (2015): A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Szemerszki M. (Szerk.): *Eredményesség az oktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 52–91.

Szemerszki, M. (2020): Különórák az iskolában és iskolán kívül, *Educatio*, 29. 2. 205–221.

Takács, T. – Madarász. T. (2006): A kulturális és a társadalmi tőke hatása a középiskolások tanulmányi eredményességére In: Kovács, Z. – Szirák, P. (szerk.): *Juvenilia I.: Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 275–288.

Timperley, H. – Wilson, A. – Barrat, H. – Fung, I. Y. Y. (2007): *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education, Wellington.

Tóth L. (2000a): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In Balogh L. – Tóth L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem, Debrecen. 247–255.

Tóth L. (2000b): Csoportfolyamatok az osztályban. In: Balogh L. – Tóth L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem, Debrecen. 178–189.

Tóth L. (2000c): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen.

Török R. – Csíkos C. (2022): Rugalmas tanulási utakon: tanulási és életpályatervezési kompetenciák mérése a Gödi Szakképzési Centrum orientációs évfolyamán. In: *Iskolakultúra*, 32(3), 103–116.

Vass V. (2009): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.

Vass V. (2017): *Kompetenciafejlesztés a 21. században*. Selye János Tanárképző Kara, Komárom.

Vitális E. (1999): Tanulási módszerek és fejlesztésük. In Balogh L. – Tóth L. (szerk.): *Útmutató a tanárszakos hallgatók iskolai pszichológiai gyakorlataihoz*. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai–Pszichológiai Tanszék, Debrecen, 95–103.

Wilkinson, I. A. G. – Fung, I. Y. Y. (2002): Small-group composition and peer effects. In: *International Journal of Education Research*, 37(5), 425–447.

Willms, J. D. (2000): Monitoring school performance or „standard-based reform”. In: *Evaluation and Research in Education*, 14, 237–253.

Hivatkozott dokumentumok, források

Ukrajna Állami Oktatásminőségi Szolgálat = Державна служба якості освіти
України: <https://sqe.gov.ua/sdg-4-testing/> [Letöltés ideje: 2025.04.15.].

Ábrajegyzék

1. ábra: A PISA méréseken elért átlagpontoszámok Ukrajnában 2018-ban és 2022-ben	37
2. ábra: Óvodai részvétel (% , N=276).....	45
3. ábra: A szülők iskolai végzettsége (% , N=276)	46
4. ábra: A szülők foglalkoztatottsága (% , N=276)	46
5. ábra: A szülők külföldi munkavállalása (% , N=276)	47
6. ábra: Testvérek száma (% , N=276)	48
7. ábra: A háztartásokban élők száma iskolánként (% , N=276).....	49
8. ábra: A szülői bevonódás gyakorisága (% , N=276).	50
9. ábra: A tanulók vallási megoszlása (% , N=276)	52
10. ábra: A megkérdezett tanulók objektív anyagi helyzete (% , N=276)	53
11. ábra: A megkérdezett tanulók otthon lévő könyveinek száma (% , N=276).....	54
12. ábra: A könyvkölcsönzés gyakorisága (% , N=276)	55
13. ábra: A tantárgyak népszerűsége a vizsgált tanulók körében (% , N=276).....	56
14. ábra: Iskolán kívüli foglalkozásokon való részvétel (% , N=276)	57
15. ábra: A tanulók megoszlása tanévenként (% , N=276)	57
16. ábra: A szövegértés, logikai és természetismereti kompetenciamérés eredményei (% , N=276).....	58
17. ábra: A mérés átlagpontoszámait iskolánként (% , N=276)	60
18. ábra: Szignifikáns változók hatása a matematikai teljesítményre (N=276)	72
19. ábra: Szignifikáns változók hatása a szövegértési teljesítményre (N=276)	73
20. ábra: Szignifikáns változók hatása a természetismeret teljesítményre (N=276)	74

Táblázatjegyzék

1. táblázat: Nemi és településtípus szerinti különbségek	39
2. táblázat: A feladatokhoz rendelt kódok.....	44
3. táblázat: A szülők iskolai végzettségének és munkahelyi elhelyezkedésének összevetése (%, N=276)	47
4. táblázat: Az iskola és a szülői bevonódás összevetése	51
5. táblázat: Az iskola és az objektív anyagi helyzet különbségei (N=276)	54
6. táblázat: A 2023/24-es és 2024/25-ös tanév szövegértési kompetenciamérés eredményeinek összevetése (% , N=276)	58
7. táblázat: A 2023/24-es és 2024/25-ös tanév természetismereti eredményeinek összevetése (% , N=276)	59
8. táblázat: Az anya, az apa iskolai végzettsége és a szövegértési kompetencia eredményeinek összevetése (% , N=276)	61
9. táblázat: Az anya, az apa iskolai végzettsége és a logikai kompetencia eredményeinek összevetése (% , N=276)	61
10. táblázat: Az anya, az apa iskolai végzettsége és a természetismereti kompetencia eredményeinek összevetése (% , N=276).....	62
11. táblázat: Az apa munkahelye és a logikai kompetenciamérés eredményeinek összevetése (% , N=276)	63
12. táblázat: A matematika eredmények és a szülői bevonódás különbségei (%)	63
13. táblázat: A szülői bevonódás és a szövegértési kompetencia eredményeinek összevetése (%).....	64
14. táblázat: A szülői bevonódás és a természetismereti kompetencia eredményeinek összevetése (%).....	65
15. táblázat: Az óvodai részvétel és az eredmények összevetése (% , N=276).....	66
16. táblázat: A különóra és a logikai kompetenciamérés eredményeinek összevetése (%)	66
17. táblázat: A könyvtárlátogatás és a szövegértési kompetenciamérésen elért eredmények összevetése (%)	67
18. táblázat: A hobbi szintű olvasás és a szövegértési kompetencia eredményeinek összevetése (%)	67
19. táblázat: A tantárgyak szeretete és a szövegértési kompetencia eredményeinek összevetése (%)	68
20. táblázat: A tantárgyak szeretete és a matematika kompetencia eredményeinek összevetése (%)	68

21. táblázat: A tantárgyak szeretete és a természetismereti kompetencia eredményeinek összevetése (%).....	69
22. táblázat: A vallásosság megítélése és a szövegértési kompetencia eredményeinek összevetése (%).....	70

Mellékletek
1. számú melléklet
HÁTTÉRKÉRDŐÍV

Bevezetés

Tisztelt Szülő, Kedves Tanuló!

Az alábbiakban tájékoztatjuk a jelen kérdőív céljáról, kitöltési és kezelési módjáról, a benne szereplő adatok védelméről.

A mérésről

A mérést a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Tanító szakos MA képzésében résztvevő diákja, Bodnár Alexandra végzi a kárpátaljai magyar tannyelvű közoktatási intézmények 4. osztályos tanulói körében. A kutatás, illetve azok eredményei a diplomamunkájának alapját képezik. A mérés célja a tanulók szövegértési, matematikai, természetismereti képességeinek felmérése, valamint az, hogy a tanulók teljesítménye alapján minél árnyaltabb képet adjon az iskolákban folyó pedagógiai munka eredményességéről.

A Háttérkérdőív célja

A kérdőív célja, hogy elemezni lehessen a tanulók szociokulturális hátterének és mért teljesítményének összefüggését. A pedagógiában többszörösen bizonyított tudományos tény, hogy a tanulók teljesítményére nagy hatással van családjuk szociális, kulturális és gazdasági helyzete. Éppen ezért a különböző tanulói összetételű iskolák pedagógiai teljesítményét pusztán a teljesítményátlagok nem tükrözik megfelelően. A kérdőívek adataiból képzett, a tanulókörösség szociokulturális hátterét vizsgálva összehasonlíthatóvá válik az azonos vagy hasonló körülmények között élő diákokat oktató iskolák teljesítménye. Így pl. azon iskolák rendkívül értékes pedagógiai munkája is megmutatkozhat, amelyek nem a legjobb körülmények között élő, legtehetségesebb tanulókkal foglalkoznak. A kérdőív kitöltésével ennek lehetőségéhez járulnak hozzá.

A kérdőív és a tesztek feldolgozásának alapja a tanulók mérési azonosítója. Minden tanulónak egyedi mérési azonosítója van, amely a mérés feldolgozása során a különböző adatokat kíséri.

A kérdőív kitöltése

A kérdőív kitöltése egészében és részleteiben sem kötelező. Bár a kérdőív kérdései a tanulóknak szólnak, kérjük, hogy azokat a szülővel közösen töltsék ki. Minél több kérdésre minél pontosabban válaszolnak, annál jobban segítik a kérdőív céljainak megvalósulását. A kérdésekre nincsenek „jó” vagy „rossz” válaszok. Azt a választ jelölik meg, amelyet a leginkább igaznak éreznek! A kérdőív kitöltésére 2025 márciusában-áprilisában van lehetőség előre meghatározott időszakokban.

Köszönjük, hogy a kérdőív kitöltésével Önök is hozzájárulnak a mérés eredményességéhez!

1. **Mi a nemed?**

- a. Fiú
- b. Lány

2. **Hány éves vagy?**

3. **Hol laksz?** *(csak a település megnevezése)*

4. **Melyik iskolában tanulsz?**

5. **Már első osztálytól ebben az intézményben tanulsz?**

- a. Igen
- b. Nem

6. **Ha nem, akkor hová jártál előtte?**

7. **Általában hogyan jutsz el reggel az iskolába?** *Olvasd el figyelmesen az összes válaszlehetőséget, és válaszd ki azt a KÉT közlekedési módot, ami a te esetedben a legjellemzőbb (ha rád csak EGY közlekedési mód jellemző, akkor csak EGYET jelölj meg!)*

- a. gyalog
- b. kerékpárral
- c. motorral
- d. helyi tömegközlekedéssel
- e. autóval
- f. iskolabusz
- g. taxival

8. **Jártál-e óvodába?**

- a. Igen
- b. Nem

9. **Ha igen, milyen nyelvű csoportba jártál?**

- a. Magyar
- b. Ukrán
- c. Vegyes

10. **Melyik kézzel írsz?**

- a. Jobb
- b. Bal
- c. Mindkét kézzel tudok írni

11. **Jársz napközibe?**

- a. igen
- b. nem

12. **Mennyire szereted a következő tantárgyakat?**

Minden sorban egy választ jelölj meg X-szel! Ha nem tanulsz az adott tantárgyat, akkor az „Idén nincs ilyen tantárgyam” válaszlehetőséget jelöld meg!

	Nem szeretem	Közömbös nekem	Szeretem	Nagyon szeretem
magyar nyelv és olvasás				
ukrán nyelv				

angol nyelv				
matematika				
felfedezem a világot				
művészet				

13. Milyen családban élsz?

Csak egy választ jelölj meg!

- a. Saját családban
- b. Nevelőcsaládban
- c. Gyermekotthonban

14. Kikkel élsz egy lakásban?

Minden sorban egy választ jelölj meg X-szel!

	Igen	Nem
édesanyámmal		
édesapámmal		
nevelőanyámmal		
nevelőapámmal		
nagymamámmal		
nagypapámmal		
testvéremmel/testvéreimmal		
unokatestvéremmel/ unokatestvéreimmal		
más rokonaimmal (nagybácsival, nagynénivel)		
más személyekkel (nem rokonokkal).		

15. Hányan laktok egy házban/lakásban?

Ne felejtsetd el saját magadat is beleszámolni! Csak egy választ jelölj meg!

- a. Ketten
- b. Hárman
- c. Négyen
- d. Öten vagy többen

16. Hány testvéred van? (akár együtt élnek, akár nem)

Magadat ne számold bele! Csak egy választ jelölj meg!

- a. Nincs
- b. Egy
- c. Kettő
- d. Három
- e. Négy vagy több

17. Hány testvéreddel élsz egy lakásban?

Magadat ne számold bele! Csak egy választ jelölj meg!

- a. eggyel sem
- b. eggyel
- c. kettővel
- d. hárommal
- e. négygyel vagy többel

18. Milyen nyelven/nyelveken beszéltek otthon?

Több választ is jelölhetsz!

a. magyar

b. ukrán

c. egyéb: _____

19. Milyen nemzetiségűnek tartod magad?

Több választ is jelölhetsz!

a. magyar

b. ukrán

c. orosz

d. roma/cigány

e. ruszin

f. egyéb: _____

20. Hány éves édesanyád/ nevelőanyád?

Csak egy választ jelölj meg!

a. 30 évesnél fiatalabb;

b. 30-34 éves

c. 35-39 éves

d. 40-44 éves

e. 45-49 éves

f. 50-54 éves

g. 55-59 éves

h. 60 éves vagy idősebb

21. Mi édesanyád/nevelőanyád legmagasabb iskolai végzettsége?

Csak egy választ jelölj meg!

a. nem fejezet be az általános iskolát

b. általános iskola

c. szakképző

d. érettségi

e. főiskola

f. egyetem

g. doktori

22. Dolgozik-e édesanyád?

Csak egy választ jelölj meg!

a. igen

b. nem

c. szülési szabadságon van

23. Hol dolgozik édesanyád/nevelőanyád?

Csak egy választ jelölj meg!

a. Itthon (Kárpátalja, Ukrajna)

b. Külföldön

24. Hány éves édesapád/ nevelőapád?

Csak egy választ jelölj meg!

a. 30 évesnél fiatalabb;

b. 30-34 éves

c. 35-39 éves

- d. 40-44 éves
- e. 45-49 éves
- f. 50-54 éves
- g. 55-59 éves
- h. 60 éves vagy idősebb

25. Mi édesapád/nevelőapád legmagasabb iskolai végzettsége?

Csak egy választ jelölj meg!

- a. nem fejezet be az általános iskolát
- b. általános iskola
- c. szakképző
- d. érettségi
- e. főiskola
- f. egyetem
- g. doktori

26. Dolgozik-e édesapád/nevelőapád?

Csak egy választ jelölj meg!

- a. igen
- b. nem

27. Hol dolgozik édesapád/nevelőapád?

Csak egy választ jelölj meg!

- a. Itthon (Kárpátalja, Ukrajna)
- b. Külföldön

28. Van-e otthoni internetkapcsolatok?

Internetkapcsolatnak számít a vezetékes, vezeték nélküli vagy mobilinternet is!

- a. van
- b. nincs

29. Hány darab van a családotokban a következőkből?

Minden sorban egy választ jelölj meg X-szel!

	egy sincs	egy	kettő	három vagy több
mobiltelefon				
számítógép/laptop				
okosóra				
személygépkocsi				
mosogatógép				
klíma				
szárítógép				

30. Milyen gyakran történik a te családotban?

Minden sorban egy választ jelölj meg X-szel!

	soha vagy majdnem soha	havonta egyszer-kétszer	hetente egyszer-kétszer	minden nap vagy majdnem minden nap

szülők, nagyszülők, idősebb testvérek segítenek a tanulásban, a házi feladat elkészítésében				
magántanár segít a tanulásban, a házi feladat elkészítésében;				
a család megbeszéli az iskolában történeteket;				
a család beszélget arról, amit éppen olvasok;				
a családdal együtt végzünk házimunkát;				
a családdal együtt dolgozunk a kertben, szántóföldön, szőlőben, műhelyben.				

31. Milyen gyakran fordult elő az elmúlt négy évben a nyári szünidőben?

Minden sorban egy választ jelölj meg X-szel!

	egyszer sem	egyszer-kétszer	többször	minden nyáron
iskolai szervezésű táborban, nyaraláson vettél részt				
nem iskolai szervezésű táborban vettél részt				
családoddal együtt üdültél				

32. Szerinted melyik leírás illik leginkább a környéketeken élő családokra?

Csak egy választ jelölj meg!

- a. többségében nagyon szegények
- b. többségében szegények
- c. többségében átlagos helyzetűek
- d. többségében jómódúak
- e. többségében gazdagok

33. Milyen rendszeres, tanórán kívüli foglalkozásokon veszel részt?

Minden sorban egy választ jelölj meg X-szel!

	Igen	Nem
iskolai korrepetálás tanulmányi vetélkedők előtt		
GENIUS tehetséggondozó hétvégék		
zenei, népművészeti, népzenei foglalkozások		
sportfoglalkozás		

34. Jársz-e különóra?

Minden sorban egy választ jelölj meg X-szel!

	Igen	Nem
matek		

idegen nyelv		
magyar nyelv		
ukrán nyelv		
egyéb		

35. Ha volt az osztályotokban szülői értekezlet elmúlt években, milyen gyakran mentek el rá a szüleid? Csak egy választ jelölj meg!

- a. szinte soha nem mentek el
- b. néhányszor elmentek
- c. többnyire elmentek
- d. szinte mindig elmentek

36. Hány könyvetek van otthon, szüleidnek és neked összesen?

A tankönyveidet, az újságokat és a folyóiratokat ne számold bele! Csak egy választ jelölj meg!

- a. kevesebb mint egypolcnyi (0-50 között)
- b. egypolcnyi (kb. 50 könyv)
- c. 2-3 könyvespolcnyi (max. 150 könyv)
- d. 4-6 könyvespolcnyi (max. 300 könyv)
- e. 2 könyvszekrényre való (300-600 könyv)
- f. 3 vagy több könyvszekrényre való (600-1000 könyv)
- g. 1000-nél több könyv

37. Szoktál-e könyvtárba járni és könyveket kölcsönözni?

Csak egy választ jelölj meg!

- a. még sohasem voltam
- b. nagyon ritkán
- c. többször is voltam
- d. rendszeresen járok

38. Mikor olvastál utoljára könyvet a saját szórakozásodra?

Csak egy választ jelölj meg!

- a. jelenleg is olvasok egy könyvet
- b. most épp nem olvasok, de az utóbbi hónapban olvastam
- c. most épp nem olvasok, de ebben a tanévben már olvastam
- d. ebben a tanévben még nem olvastam, de korábban már igen
- e. még sohasem olvastam könyvet a saját szórakozásomra

39. Milyen vallású vagy?

- a. református
- b. római katolikus
- c. görög katolikus
- d. baptista
- e. Jehova tanúi
- f. pravoszláv ortodox
- g. egyéb _____

40. A következő kijelentések közül melyikkel tudnád önmagad jellemezni?

- a. vallásos vagyok, az egyház tanítását követem
- b. vallásos vagyok a magam módján
- c. nem tudom megmondani
- d. nem vagyok vallásos

41. Családoddal szoktatok-e templomba járni?

- a. Igen
- b. Nem

42. Milyen gyakran jártok templomba, vallási felekezetbe, imaházba?

- a. Hetente többször
- b. Hetente egyszer
- c. Ünnepek alkalmával
- d. Soha
- e. Nem válaszlok

43. Szoktál-e imádkozni?

- a. Igen
- b. Nem

2. számú melléklet Szövegértési feladatlap

Az elefántok barátja

Réges-régen úgy volt, hogy az elefántok lejártak az erdős hegyekből az emberek ültetvényeire, és felfalták a banánt. Ha közben egy ház állta útjukat, nekirohantak és széttiporták.

Egy ember végül is nagy dologra határozta magát. Elment a kovácshoz, nyílhegyeket csináltatott, bekente őket méreggel. Aztán szarvasinakból erős és rugalmas húrt font, ráfeszítette az újra.

- Ha az elefánt éjszaka jönne, lelövöm - mondta csak úgy magának, ahogy az ember ki szokta mondani a gondolatait.

Meghallotta ezt egy egér. Óvatosan odalopózkodott, és csendben szétrágta az íjhúrt. Amikor aztán az elefánt a banánültetvényre jött, odament hozzá az egér, és így szólt:

- Ma megmentettelek, de ha tovább pusztítjátok az ültetvényeket, és felfaljátok a banánt, nehogy széttiporjátok az ember házát! Az elefánt meghallgatta az egeret, és megígérte, hogy megfogadja a jó tanácsot. Miközben ez történt, az ember éppen fogta az íját, és löni akart vele, de észrevette, hogy az egér elrágta a húrt.

Azóta az elefántok nem tiporják szét a házakat, ha lejönnek az erdős hegyekből, csak a banánt falják fel. Az egereket pedig nagyon szeretik. Még soha elő nem fordult, hogy egy elefánt egy egeret megölt volna.

- Az egér valaha régen megmentette őseink életét! - mondják az elefántok.

(Afrikai népmese, átdolgozta Fazekas László)

1. Melyik Igaz, illetve melyik Hamis a következő állítások közül? A megfelelő válasz betűjelét karikázd be!

Az elefántok nem jártak le az emberek ültetvényeihez	I	H
Az ember nyílhegyeket csináltatott és bekente őket méreggel	I	H
Az ember az újra szarvasinakból font húrt.	I	H
Az egér megmentette az elefánt életét.	I	H

2. Válaszolj a kérdésre! A helyes válasz betűjelét karikázd be!

Mit tettek az elefántok az emberek ültetvényeivel?

- A. nekirontottak és összetaposták
- B. nekirontottak és széttiporták
- C. nekirohantak és széttiporták
- D. nekirohantak és összetaposták

3. Válaszolj a kérdésre! A helyes válasz betűjelét karikázd be!

Milyen gyümölcsöt faltak fel az elefántok?

- A. narancsot
- B. datolyát
- C. banánt
- D. ananászt

4. Válaszolj a kérdésre! A helyes válasz betűjelét karikázd be!

Kivel készítette el az ember a nyílhegyeket?

- A. takács
- B. kovács
- C. lakatos
- D. szakács

5. Válaszolj a kérdésre a szöveg alapján! Mire figyelmeztette az egér az elefántot?

.....

.....

.....

6. Magyarázd meg a saját szavaiddal, mit jelent az *ültetvény* szó?

.....

.....

.....

7. Miért mentette meg az egér az elefánt életét? Válaszodat indokold?

.....

.....

.....

8. Melyik válasz az események helyes időrendje? A helyes válasz betűjelét karikázd be!

1. Az egér szétrágta az íjhúrt.
 2. Az elefánt megfogadta a tanácsot.
 3. Az elefántok tönkretették az emberek házáat és felfalták a banánt.
 4. Az egér figyelmeztette az elefántot.
 5. Az ember íjat készített, hogy megölje az elefántot.
- A. 2.,4.,5.,1.,3.
 - B. 4.,5.,3.,2.,1.
 - C. 3.,5.,1.,4.,2.
 - D. 3.,2.,1.,4.,5.

9. A szövegben szerepel „Egy ember végül is nagy dologra határozta magát”. Mit jelent ez a kifejezés?

.....

.....

.....

10. Miért szeretik még ma is az elefántok az egereket? A válaszodat a szöveg alapján indokold!

.....

.....

.....

11. Honnan jártak le az elefántok? A helyes válasz betűjelét karikázd be!

- A. hegyekből
- B. erdőből
- C. erdős hegyekből
- D. esőerdőből

3. számú melléklet

Logikai feladatlap

1. Írd le számjegyekkel!

Hetvenöt: _____

Száznegyvenkettő: _____

Hatszázhuszonöt: _____

Ezernégyszázötvenöt: _____

Kétezer-hatvanhét: _____

2. Melyik szám nagyobb? Tedd ki a számok közé a megfelelő relációs jeleket!

75 402 201 55 167

3. Írd le sorszámmal az alábbi hónapokat!

Január: _____ hónap

Március: _____ hónap

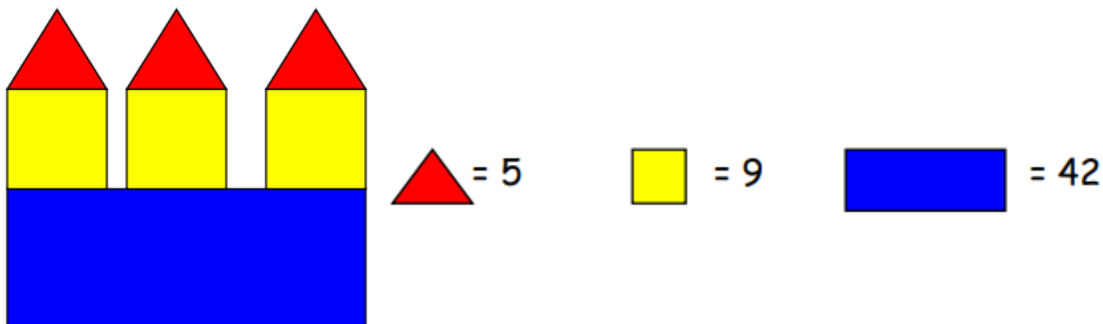
Június: _____ hónap

December: _____ hónap

4. Írd be a táblázatba következő számok kisebb és nagyobb tízes, százszomszédait!

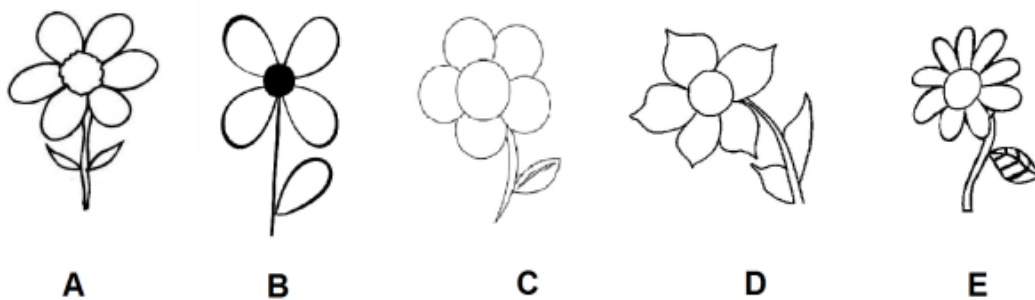
Kisebb tízes szomszéd	Kisebb százszomszéd		Nagyobb százszomszéd	Nagyobb tízes szomszéd
		72		
		185		
		54		
		754		
		1578		

5. Nézd meg figyelmesen az ábrát! Mennyit ér a vár, ha a következőket tudjuk?
Számold ki művelettel!



6. Figyeld meg a rajzokat! A betűket írd a megfelelő állítások mellé! Egy állításhoz több válasz is lehetséges.

Az öt virágszál közül melyek azok



- a. amelyen páros a szirmok száma és páros a levelek száma? _____
- b. amelyen páros a szirmok száma vagy páros a levelek száma? _____
- c. amelyen páratlan a szirmok száma és páros a levelek száma? _____
- d. amelyen 6-nál több a szirmok száma vagy 2 levele van? _____
7. Írd le a következő számokat római számokkal!

10	21	62	90	8

8. Bontsd fel helyi érték szerint a következő számokat!

6078 = _____

2409 = _____

1025 = _____

9. Oldd meg a következő feladatot!

Manó legóra gyűjt. Jegyzeteli, mennyi pénze van. Amikor elkezd a gyűjtést, 1420 Ft-ot számol. 8 db üveget visszaváltott a boltban, mindegyikért 60 Ft-ot kapott. Kíváncsiságában megvette a legókatalógust 400 Ft-ért. Szülinapjára a nagymamájától 4500 Ft-ot kapott. A katalógusból az 1990 Ft-os legóbábut választotta ki és vette meg. Szerinted az egyetlen legóbábu helyett tud venni akár három, ugyanilyen árú bábut? Számolással válaszolj!

Megoldás: _____

10. Rakd helyére a számokat úgy, hogy a műveleteket a legegyszerűbben tudd elvégezni!

30 120 50 460

$$+ 150 + \quad + 40 + \quad + 80 + \quad =$$

2700 200 1400 100

$$\underline{\hspace{1cm}} + 600 + \underline{\hspace{1cm}} + 1900 + \underline{\hspace{1cm}} + 300 + \underline{\hspace{1cm}} = \underline{\hspace{1cm}}$$

11. A műveletek elvégzése után egészítsd ki a mondatokat!

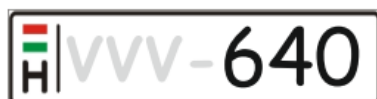
A Föld legmagasabb pontja a Csomolungma vagy más néven Mount Everest
méter magas. (316*28=)

A Duna hossza _____ km. ($8580:3=$)

[illegible]

12. Figyeld meg a rendszámokat! Az állításokra válaszolj a megfelelő betűvel!

- a. ... a 410 és a 230 összege? _____
- b. ... a 900 és a 140 különbsége? _____
- c. ... az 5 és a 20 szorzata? _____
- d. ... az 500 és az 5 hányadosa? _____
- e. ... a 890 és a 250 különbsége? _____



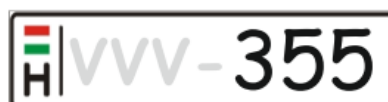
A)



B)



C)



D)

13. Válaszolj a kérdésekre! Színezz a tört részeknek megfelelően!

Tudod-e, hány perces egy kézilabda mérkőzés félideje? Egy óra fele ($1/2$). Színezd ki!

A házibajnokságon az óra negyedéig tartott a mérkőzés félideje ($1/4$)! Színezz!



Tudod-e, hány perces egy jégkorong-mérkőzés harmada? Egy óra harmaát ($1/3$) színezd ki!

A gyerekbajnokságon az óra hatodáig tartott. Színezd ki az 1 óra hatodát ($1/6$)!



14. Oldd meg a következő feladatot! Írj rövidbeírást, megoldást és feleletet!

Két család dinnyetermesztéssel foglalkozik. Józsi bácsiék 2348 kg dinnyét szállítottak a központba, Bözsi néniék 3226 kg-ot. Ezt a mennyiséget innen három piacra szállították ki, mindegyik helyre ugyanannyit. Mennyi dinnye került egy piacra ebből a központból?

Adatok:

Megoldás:

Felelet:

15. Oldd meg a feladatot!

Bubu testvére diákmunkát vállalt. Minden nap kifizetik a napi keresetét. Hétfőn, kedden, szerdán és csütörtökön is ugyanolyan címletekben kapta a fizetését: egy 5000 Ft-os és egy 200 Ft-os. Ezeken a napokon naponta 750 Ft-ot költött ebédre. Mennyi pénze volt a negyedik nap után Bubu testvérének, ha az ebéden kívül másra nem költött?

Adatok:

Megoldás:

Felelet:

4. számú melléklet

Felfedezem a világot feladatlap

1. Döntsd el a következő állításokról, hogy igazak-e vagy hamisak!

<i>A halmazállapot-változás nem kölcsönhatás eredménye.</i>	IGAZ	HAMIS
<i>A fagyás olyan halmazállapot-változás, melynek során elolvadnak az anyagok.</i>	IGAZ	HAMIS
<i>A víz minden hőmérsékleten párolog.</i>	IGAZ	HAMIS
<i>Az anyagokat halmazállapotuk szerint 2 fő csoportba soroljuk: szilárd és folyékony.</i>	IGAZ	HAMIS
<i>Ha egymásra kölcsönösen hatnak a tárgyak, élőlények, azt mondjuk, hogy kölcsönhatásban vannak egymással.</i>	IGAZ	HAMIS
<i>Ha a róka, mint ragadozó zsákmányul ejti a mezei nyulat, akkor mondhatjuk, hogy egymással kölcsönhatásban vannak.</i>	IGAZ	HAMIS
<i>Az édesvíz nehezebben fagy be, mint a sós tenger.</i>	IGAZ	HAMIS
<i>A só, a cukor is oldódik a vízben, ezért mindkettő csökkenti a fagyáspontot.</i>	IGAZ	HAMIS

2. Válaszd külön a szervezeted számára egészséges és egészségtelen ételeket, italokat!

Natúr joghurt, szalonna, fehér rizs, sovány fehér húsok, fehér kenyér, tonhal, majonéz, lenmag, ketchup, káposzta, szezámag, szeszes ital, sóska, pop-corn, banán, lazac, pizza, hamburger.

Egészséges	Egészségtelen

3. Párosítsd a meghatározásokat a megfelelő megoldásokkal!

<i>Tennivalók, ha belement valami a szembe...</i>	
<i>Tennivalók égési sérülésnél...</i>	
<i>Tennivalók horzsoláskor...</i>	
<i>Tennivalók orrvérzésnél...</i>	

A. Ülj le! Nyomd össze a két oldalt határozottan de nem túl erősen az orrod! A tarkódra tehetsz hideg vizes borogatást!

B. Hűtsd le a sérülést! Folyass rá hideg vizet kb. 10 percig!

C. Pislogj néhányat tiszta vízzel teli edénybe!

D. Tisztítsd meg a seb környékét fertőtlenítőszerrel, fedd le a sérülést steril gézlappal, rögzítsd ragtapasszal!

4. A következő meghatározások egy-egy sportágat rejtenek! Írd a meghatározás mellé a megfejtést!

Szörfözés

Vízilabda

Lovaspóló

Gördeszkázás

Quadozás

Jégkorong

Ezt a játékot sík mezőn játsszák, négy fős csapatokban. Pólóütőkkel az ellenfél kapujába igyekeznek juttatni a bambuszgolyót.	
Két csapat által, jégpályán, ütővel játszott labdajáték	
Ebben a sportban a hullámokat lovagolják meg látványos manőverekkel.	
Izgalmas kikapcsolódás. Négykerekű járművel lehet mindenféle terepen kalandozni, akár vizen, sziklán, domboldalon, sivatagban.	
Ezt a játékot 7-7 fős csapat játssza, egymás ellen egy medencében.	
Fiatalok sportja. Olyan deszkával űzik, amely kerekekkel és tengellyel van felszerelve.	

5. Párosítsd a meghatározásokat az emberekre jellemző tulajdonságokkal!

- | | |
|--|-------------|
| • Bosszantóan szerencsétlenkedik. | Goromba |
| • Gondolatai máshol járnak, sosem figyel arra, amire kell. | Zsugori |
| • Durván ráripakodik a másokra. | Elégedetlen |
| • Soha semmi nem jó neki. | Balfácán |
| • Nem ijed meg semmitől. | Tapintatlan |
| • Vágyakozik a tisztességtelen haszonra. | Bizalmatlan |
| • Mindenre sajnálja a pénzt. | Bátor |
| • Mindenki rosszindulatot sejt. | Haszonleső |
| • Kellemetlen helyzetbe hozza a másikat. | Szórakozott |
| • Szívesen jótékonykodik, bőkezű. | Adakozó |

**6. Válaszd ki azt a szósort, amelyik a legkevésbé illik a másik két hármashoz!
Karikázd be!**

A	tavaly	jövőre	idén
B	tavaszi	nyár	ősz
C	kedd	szombat	csütörtök

A	hideg	langyos	meleg
B	tél	tavaszi	nyár
C	január	február	december

A	Föld forgása	24 óra	1 nap
B	délelőtt	dél	délután
C	Föld keringése	365 nap	1 év

A	tél	hó	december
B	hideg	meleg	fagypon
C	nyár	eső	június

7. **Tegyél x-et a helyes válaszokat jelölő képek alá!**

- *A fiúnak 445 kalóriára van szüksége a kosárlabdázáshoz. Milyen ételeket választhat, ha figyel az egészségére?*

				
60 kalória	70 kalória	336 kalória	315 kalória	210 kalória

- *A fiúnak 335 kalóriára van szüksége a kerékpározáshoz. Milyen ételeket választhat, ha odafigyel az egészségére?*

				
150 kalória	140 kalória	80 kalória	402 kalória	105 kalória

- *A fiúnak 220 kalóriára van szüksége a futáshoz. Milyen ételeket választhat, ha odafigyel az egészségére?*

				
30 kalória	197 kalória	110 kalória	610 kalória	80 kalória

- *A fiúnak 430 kalóriára van szüksége a úszáshoz. Milyen ételeket választhat, ha odafigyel az egészségére?*

				
420 kalória	506 kalória	75 kalória	230 kalória	125 kalória

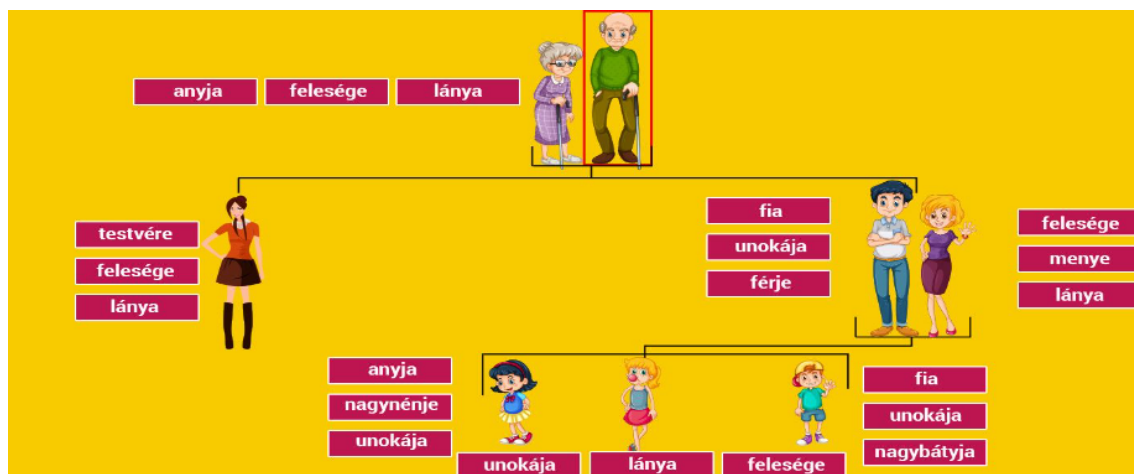
- A fiúnak 260 kalóriára van szüksége a távolugráshoz. Milyen ételeket választhat, ha odafigyel az egészségére?

				
100 kalória	85 kalória	75 kalória	150 kalória	245 kalória

- A 410 kalóriára van szüksége a focizáshoz. Milyen ételeket választhat, ha odafigyel az egészségére?

				
235 kalória	135 kalória	70 kalória	205 kalória	110 kalória

8. Nevezd meg a rokonságot a kijelölt családtagból kiindulva! A helyes választ karikázd be!



9. Pótold a következő szavakat a megfelelő helyre a mondatokban!

INTERNETFÜGGŐSÉG

_____, okos telefont és internetet ma már mindannyian használunk. Így nehezen tűnik fel, környezetünkben valaki _____ ezzel foglalkozik. Az internet világában az _____ valóra válhatnak, ahol bármi megtörténhet, bárkivé válhatunk, bármit megtehetünk. De nem szabad elfelejtenünk, hogy ez nem valódi! Inkább menjünk ki a friss levegőre, és _____ sokat a barátainkkal! Így egészségesen fejlődhet a szervezetünk.

játsszunk

egész nap

számítógépet

álmok

KÁBITÓSZER-FÜGGŐSÉG

Ennek során valaki állandó [] érez egy adott [] iránt, amelynek használatát a függőség miatt nem tudja abbahagyni. Jellemző, hogy a függő annak tudatában is folytatja a drog használatát, hogy tudja, az milyen súlyosan [] az egészségét. A hatalmas pénzbevétel érdekében a bűnözők nem riadnak vissza attól sem, hogy a gyermekeket is [] a kábítószeres élvezetére. Ezért ne fogadj el ismeretlen embertől ajándékokat!

rászoktassák

drog

károsítja

sóvárgást

MÉRTÉKTELEN ÉDESSÉGFOGYASZTÁS

Nassolni élvezetes. Ki ne járt volna már úgy, hogy kedvenc édességét vagy sós ropogtatnivalóját egy ültő helyében meg ne ette volna? Olyankor elteve a finom falatoktól, [] ülünk a kanapén a tévé előtt. Nem gondolunk arra, hogy ha rendszeresen nem tudunk ellenállni a nasiknak, az [] vezethet. Sőt, ezzel nőhet a [], valamint a felnőttkori [] kialakulásának veszélye is. Rágcsálj inkább sárgarépát, almát vagy egyél gyümölcsöt!

cukorbetegség

elhízáshoz

fogszuvasodás

nyugodtan

SZÁMÍTÓGÉPESJÁTÉK-FÜGGŐSÉG

Akkor fordul elő, amikor valaki már nem tud megenni a [] játékok nélkül és semmi mást nem hajlandó játszani. Ha szülei engednék, akár napi [] óránál is többet töltene a gép előtt. Barátait [], ki sem akar lépni a lakásból. Sokszor már azt sem tudja játék közben, hány óra, milyen napszak van éppen. Néha még [] is elfelejt. Sajnos sok mindentől kimarad, hiszen nem vagy nem szívesen jár például biciklizni, strandolni a szüleivel vagy a barátokkal.

10

elhanyagolja

enni

számítógépes

DOHÁNYZÁSFÜGGŐSÉG

A dohányzás [] az egészségre, hiszen a cigarettában található anyagok károsítják a []. Sajnos, ha valaki kipróbálja, nagyon könnyen rá tud szokni, és [] válik, ezért a legjobb, ha ki sem próbálja. Az a legrosszabb, hogy már a cigaretta is [] is káros, ezért lehetőleg ne tartózkodj olyan helyen, ahol valaki dohányzik.

káros

füstje

függővé

szerveket

ALKOHOLFÜGGŐSÉG

Azok az emberek, akik minden nap több pohár italt megisznak, és nem bírnak ki egy napot sem alkohol nélkül, alkoholfüggőségben szenvednek. Nem csak a sok alkohol , hanem a , minden napos alkohol ivás is okozhat alkoholfüggőséget. Az alkoholfogyasztás 18 éves kor alatt nem javasolt és utána is csak szabad fogyasztani.

mértékkel

rendszeres

alkoholos

fogyasztása

10. Nézd meg a képeket és tegyél X-et a csalásra utaló jelekhez!

Irány az éden! ☐
Gyere, nyaralj velünk!

Vakációzz a tengeren! ☐

Mi fizetjük az utazási költséget! ☐

Kihagyhatatlan nyári utazás! ☐

Csak írd meg a lakcímedet, és azt, hogy pontosan mikor mentek nyaralni!

MEGÍROM!

Pénzre van szükséged? ☐

Tudsz bánni a pénzzel? ☐

Szeretnél gazdag lenni? ☐

Egy héten belül vissz kapsz 50 000 forintot! ☐

Küldj 5000 forintot! ☐

Küldöm az 5000 Ft-ot!



11. Rakd helyes sorrendbe az elsősegélynyújtás teendőit!

ORRVÉRZÉSNÉL:		
A	Illesszünk az orrba vattacsomót!	
B	Ültessük le a szenvedő alanyt!	
C	Helyezzünk a tarkóra hideg borogatást!	
D	A nyak körül lazítsuk ki a szűk ruhát!	
E	A feje dőljön előre!	

ÁJULÁSNÁL:		
A	Alakítsunk ki helyet a beteg lefektetéséhez!	
B	Egy ideig tartsuk megfigyelés alatt a beteget!	
C	Fektessük le a beteget!	
D	A szorosabb ruhákat lazítsuk meg, biztosítsunk elegendő levegőt!	
E	Emeljük meg a lábait, hogy elegendő vér kerüljön az agyba!	

NAPSZÚRÁSNÁL:		
A	Két-három napos ágynyugalom javasolt.	
B	Vigyünk a beteget árnyékos helyre, hűvös helyiségbe!	
C	Kortyokban itassunk vele hűvös folyadékot, lehetőleg vizet!	
D	Tegyünk a tarkóra hideg vizes borogatást!	
E	A beteg megemelt felsőtesttel feködjön!	

12. Keresd meg a betűrácsban a következő meghatározásoknak megfelelő élelmiszercsoportokat!

- Állati eredetű fehérjeforrásaink
- Fő kalciumforrásaink
- Belőlük lesznek a különféle lisztek
- Sok rostot rejtenek
- Jellemző tápanyaguk a cukor
- Nagy víztartalmú csoport, minden évszakban más fajták teremnek

H	I	É	D	E	S	S	É	G	E	K
B	H	W	Z	O	A	Ú	T	Y	J	Z
Y	R	Q	Y	L	Ö	H	W	Ü	B	Ö
A	P	Á	V	Ó	É	Ú	I	M	V	L
K	E	É	B	S	W	S	J	Ö	É	D
O	F	Ú	K	Ű	V	O	L	L	E	S
G	A	B	O	N	Á	K	W	C	H	É
C	S	U	G	J	G	E	A	S	S	G
K	Z	L	Y	Q	Ö	K	Y	Ö	L	E
T	E	J	T	E	R	M	É	K	E	K

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Я, Боднар Олександра Стефанівна, 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 02.05.2025 р.:

1. 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.

ПІБ Студента 

Звіт подібності

метадані

Назва організації

Hungarian College of Higher Education Ferenc Rakoczi II Transcarpathian

Заголовок

Bodnár A._törzsszöveg

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.

2.21%

2.21%

КП 1

1.54%

1.54%

КЦ

25

Довжина фрази для коефіцієнта подібності 2

18211

Кількість слів

143414

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	Б	0
Інтервали	A→	0
Мікропробіли	␣	0
Білі знаки	Б	645
Парафрази (SmartMarks)	a	25

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

Колір тексту

ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	НАЗВА ТА АДРЕСА ДЖЕРЕЛА URL (НАЗВА БАЗИ)	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	https://lexikon.uni-nke.hu/szocikk/pisa-meres/	101 0.55 %
2	https://docplayer.hu/46025619-A-tarsadalmi-toke-fogalma-es-tipusai.html	28 0.15 %
3	https://docplayer.hu/46025619-A-tarsadalmi-toke-fogalma-es-tipusai.html	26 0.14 %