

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
ВПЛИВ БАГАТОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК
КОМПЕТЕНТНОСТІ РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ЧУЧКА ПЕТРА ЧАБІВНА

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

Тема затверджена на засіданні кафедри
Протокол № _____ / 202_

Науковий керівник: **Островська Маріанна Ярославівна**
(кандидат педагогічних наук)

Консультант: **Чопак Єва Василівна**
(старший викладач)

Завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти: **Біда Олена Анатоліївна**
(доктор педагогічних наук, професор)

Робота захищена на оцінку _____, «___» _____ 202_ року
Протокол № _____ / 202_

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

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

**Кваліфікаційна робота
ВПЛИВ БАГАТОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК
КОМПЕТЕНТНОСТІ РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Рівень вищої освіти: магістр

Виконавець: студентка II-го курсу

Чучка Петра Чабівна

освітня програма: Початкова освіта

спеціальність 013 Початкова освіта

Науковий керівник: **Островська Маріанна Ярославівна**

(кандидат педагогічних наук)

Консультант: **Чопак Єва Василівна**

(старший викладач)

Рецензент: **Депчинська Іветта Аттілівна**

(кандидат педагогічних наук, доцент)

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

**Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés
Tanszék**

**A TÖBBNYELVŰ KÖZEG HATÁSA A SZÖVEGÉRTÉSI
KOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉRE ALSÓ OSZTÁLYOKBAN**
Magiszteri dolgozat

Készítette: Csucska Petra

II. évfolyamos tanító

szakos hallgató

Témavezető: Osztrovszka Marianna

(a ped. tud. kandidátusa, professzor)

Konzulens: Csopák Éva

(adjunktus)

Recenzens: Depcsinszka Ivett

(a ped. tud. kandidátusa, docens)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
I. КОМПЕТЕНТНІСТЬ У РОЗУМІННІ ТЕКСТУ.....	9
1.1. Визначення та значення компетентності у розумінні тексту.....	9
1.2. Фактори, що впливають на розуміння тексту.....	15
II. НАВЧАННЯ РІДНОЮ МОВОЮ В ЗАКАРПАТТІ.....	19
2.1. Мета і завдання навчання рідною мовою.....	19
2.2. Двомовність та подолання мовних труднощів.....	23
2.3. Формування та сучасний стан угорської освітньої системи в Закарпатті.....	25
2.4. Розвиток компетентності у розумінні тексту в угорських школах Закарпаття.....	30
III. ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ БАГАТОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТІ У РОЗУМІННІ ТЕКСТУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ У КОНТЕКСТІ ЗАКАРПАТТЯ.....	33
3.1. Передумови та методика дослідження.....	33
3.2. Дані та результати дослідження.....	34
3.3. Висновки.....	68
3.4. Пропозиції.....	71
УЗАГАЛЬНЕННЯ.....	72
РЕЗЮМЕ.....	74
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....	75
ДОДАТКИ.....	86

TARTALOM

BEVEZETÉS	6
I. A SZÖVEGÉRTÉSI KOMPETENCIA	9
1.1. A szövegértési kompetencia meghatározása és jelentősége	9
1.2. A szövegértést befolyásoló tényezők	15
II. KÁRPÁTALJAI ANYANYELVI NEVELÉS	19
2.1. Az anyanyelvi nevelés célja és feladatai	19
2.2. Kétnyelvűség és nyelvi hátrányok kezelése.....	23
2.3 A kárpátaljai magyar oktatási rendszer kialakulása és jelenlegi helyzete	25
2.4. Szövegértési kompetencia fejlesztése kárpátaljai magyar iskolákban	30
III. A TÖBBNYELVŰ KÖZEG HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA A SZÖVEGÉRTÉSI KOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉRE ALSÓ OSZTÁLYOKBAN KÁRPÁTALJA VISZONYLATÁBAN.....	33
3.1. A kutatás előzménye, módszere.....	33
3.2. Kutatási adatok és eredmények.....	34
3.3. Következtetés.....	68
3.4. Javaslatok.....	71
ÖSSZEFOGLALÁS	72
РЕЗЮМЕ.....	74
HIVATKOZOTT IRODALOM.....	75
MELLÉKLETEK	86

BEVEZETÉS

Diplomamunkám témája „A többnyelvű közeg hatása a szövegértési kompetencia fejlődésére alsó osztályokban Kárpátalja viszonylatában.” A szövegértés, mint kulcskompetencia, nemcsak a tanulási eredményességet határozza meg, hanem a későbbi társadalmi beilleszkedés és érvényesülés szempontjából is meghatározó, épp ezért különösen fontos annak vizsgálata, hogy a többnyelvű környezet milyen hatást gyakorol e kompetencia fejlődésére, különösen a kisebbségi helyzetű magyar ajkú tanulók nyelvi és szociokulturális hátterére.

A témaválasztást személyes és szakmai indíttatás is vezérelte, Kárpátalján nevelkedve, majd pedagógusként tapasztalatot szerezve nap mint nap szembesültem azzal, hogy a magyar anyanyelvű tanulók milyen összetett nyelvi kihívásokkal küzdenek az ukrán nyelvű közoktatási rendszerben. Az iskolákban tapasztalható kétnyelvűség nemcsak kulturális értéként van jelen, hanem olyan komplex, sokszor ellentmondásos tényezőként is, amely alapjaiban befolyásolja a tanulók nyelvi kompetenciáit, tanulási stratégiáit és tanulmányi eredményességét. Gyakori tapasztalat, hogy a tanulók már az alsó tagozatban szembesülnek azzal, hogy az iskolai tananyag és az otthoni nyelvi közeg eltér egymástól, ami megnehezíti az iskolai szocializációt és a tanulási motiváció fenntartását.

A kutatás során kvalitatív és kvantitatív módszerekkel kerülnek feltárásra azok a nyelvi, kognitív és pedagógiai tényezők, amelyek elősegítik vagy épp gátolják a szövegértés fejlődését. A vizsgálat fókuszában nem csupán a tanulók teljesítménye, hanem a pedagógusok és szülők véleménye, tapasztalatai és elvárásai is szerepet kapnak, mindezek lehetőséget adnak arra, hogy komplex képet kapjunk a többnyelvű közegből fakadó előnyökről és nehézségekről, különösen az olvasásértés fejlődésének vonatkozásában. Kiemelten foglalkozom azzal, hogy milyen szerepet játszik a családi háttér, az otthoni nyelvhasználat, valamint az iskolai nyelvpolitika és tanítási gyakorlat a kompetencia alakulásában.

A szövegértés kulcskompetenciája különösen érzékeny mutatója a nyelvi környezet változásainak, mivel a szövegértés nem csupán nyelvhelyességi vagy olvasástechnikai kérdés, hanem szoros kapcsolatban áll a szókincs gazdagságával, a háttértudással, a tanulási stratégiák alkalmazásával és a metakognitív képességekkel, s mindezek fejlődése nagymértékben függ a nyelvi környezettől, amelyben a tanuló él és tanul.

Az alsó tagozatos évek különösen kritikus időszaknak számítanak a szövegértési képességek fejlődése szempontjából, ebben az életkorban alakulnak ki azok az alapvető kognitív és nyelvi készségek, amelyekre a későbbi tanulmányi teljesítmény épül. Ha ezekben az években a tanulók nem szereznek stabil alapokat a szövegértés területén, az negatívan hathat a későbbi tanulási folyamataikra is, különösen a felsőbb évfolyamokon, ahol az önálló tanulás, a szövegek értő feldolgozása és a kritikai gondolkodás egyre nagyobb szerepet kap.

A 21. században a globalizáció és a fokozódó társadalmi mobilitás következtében a többnyelvűség világszerte egyre elterjedtebb jelenséggé vált, különösen a kisebbségi helyzetben élő közösségek körében. A többnyelvűség egyfelől lehetőséget jelent: hozzájárul a nyelvi rugalmasság, a kognitív sokoldalúság és a kulturális érzékenység fejlődéséhez, ugyanakkor megfelelő oktatási támogatás hiányában könnyen nyelvi akadállyá is válhat, amely hátráltatja a tanulók kompetenciafejlődését.

Az ukrán oktatási rendszerben az utóbbi években végbement reformok, különös tekintettel az államnyelv oktatásának megerősítésére, új helyzet elé állították a magyar anyanyelvű diákokat és pedagógusokat. A nyelvtörvény és az oktatási törvény módosításai nemcsak a tantervi struktúrát érintették, hanem jelentős hatással voltak a magyar nyelvű oktatási intézményekre is, mindez napjainkban komoly kihívások elé állítja a szülőket, tanítókat és természetesen magukat a diákokat is.

A kutatás újszerűsége abban rejlik, hogy nem csupán a tanulók teljesítményét és nyelvi hátrányait vizsgálja, hanem komplex módon közelíti meg a kérdést: feltárja a szülők és pedagógusok nézőpontját, véleményét és javaslatait is. Ezzel a kutatás célja nemcsak a hiányok, hanem a lehetőségek feltárása is: hogyan válhat a többnyelvűség pedagógiai támogatással értékke, amely elősegíti a tanulók szövegértési kompetenciájának fejlődését? Ez a megközelítés a kétnyelvűséget nem problémaként, hanem potenciálként vizsgálja.

A témát feldolgozó kutatás alapját képezi számos hazai és nemzetközi szakirodalom, amelyek a szövegértés, a többnyelvűség, valamint a kisebbségi oktatás kérdéskörével foglalkoznak. Ezek közül különösen fontos megemlíteni Jim Cummins elméletét a BICS és CALP nyelvi szintekről, amely szerint a tanulók társalgási nyelvi készségei (BICS) viszonylag gyorsan fejlődnek, míg az iskolai tanuláshoz szükséges kognitív-akadémiai nyelvi kompetenciák (CALP) fejlesztése hosszabb folyamat. Ez az elmélet világít rá arra, hogy egy kétnyelvű tanuló látszólag könnyed kommunikációja mögött gyakran alacsony szintű szövegértési képességek húzódnak meg, különösen az iskolai kontextusban. Nem hagyható figyelmen kívül Csernicskó István munkássága sem, aki számos tanulmányban foglalkozik a kárpátaljai magyar oktatás helyzetével, különös tekintettel a

nyelvpolitikaiváltozások és a kétnyelvűség hatásaira. Az ő elemzései rámutatnak arra, hogy a nyelvhasználat kérdése Kárpátalján nem pusztán oktatáspolitikai vagy nyelvészeti probléma, hanem identitáspolitikai kérdés is.

I. A SZÖVEGÉRTÉSI KOMPETENCIA

A szövegértési kompetencia olyan készség, amely az iskolai sikeresség, a mindennapi életben való eligazodás szempontjából is kulcsfontosságú. A többnyelvű közeg különösen nagy hatással lehet ennek fejlődésére, mivel a nyelvek közötti váltás, a nyelvi struktúrák eltérései és a különböző kommunikációs helyzetek megértése összetett nyelvi tudást igényelnek.

1.1. A szövegértési kompetencia meghatározása és jelentősége

A szöveg definíciója az elmúlt években sokat változott, éppúgy, mint az olvasásé. Míg korábban elsősorban írott, nyelvi üzenetet értettünk alatta, ma már a vizuális elemek, vagyis a képek, a táblázatok, a diagramok is egyre inkább a szöveg részeként jelennek meg. A digitális környezet hatására a szövegek mennyisége is nőtt, és gyakran egyszerre többféle célt is szolgálnak. A szövegértés így már nem csak az olvasottak megértését jelenti, hanem egy olyan komplex képességet, mely lehetővé teszi, hogy hatékonyan tudjunk információt keresni, értelmezni, sőt feldolgozni is. Ez mára alapfeltétele lett annak, hogy eligazodjunk a mindennapokban, legyen szó munkáról, tanulásról vagy szórakozásról. Ugyanakkor, a szövegek hozzáférést is biztosítanak a kultúrához, az irodalmi élményekhez, és segítenek kapcsolódni az emberiség közös tudáskincséhez (Steklács, Molnár, Csapó 2015).

Mivel a szövegértés kiemelt szerepet játszik a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban, ezek a kutatások saját definíciókat is megfogalmaztak annak érdekében, hogy pontosan mérhetővé váljon ez a képesség. A PISA-vizsgálatok különösen jól mutatják, hogyan alakult át a szövegértés fogalma az idők során.

A 2000-es PISA felmérés szerint, a szövegértés azt jelenti, hogy az olvasó képes megérteni és értelmezni az írott szöveget azért, hogy célokat érjen el, bővítse tudását, és aktív tagja legyen a társadalomnak. 2009-től a definíció tartalmilag bővült, megjelent benne az „elköteleződés” (engagement) fogalma, mely nemcsak a motivációt, hanem az olvasás iránti érdeklődést, élvezetet és az olvasás közbeni érzelmi bevonódást is jelöli. Ez a megközelítés végig kísért a 2012-es, 2015-ös és 2018-as tartalmi kereteket.

A 2015-ös dokumentumban említést nyert az elektronikus olvasás, valamint különbséget tettek a statikus és dinamikus szövegek között is. A legújabb, 2018-as változat egy lényegi nyelvi módosítást tartalmaz, elhagyta az „írott” jelzőt a „szöveg” előtt, ezzel is jelezve, hogy a szövegértés nem korlátozódik a hagyományos írásbeliségre. Az új definíció

szerint a szövegértés magába foglalja a megértésen túl az értékelést, a reflektálást és az aktív részvételt is, annak érdekében, hogy az olvasó fejlődjön tudásában, lehetőségeiben, és bekapcsolódhasson a társadalom életébe (Steklács 2018).

A pedagógiában az olvasási folyamatot általában két fő szakaszra bontják: az olvasás technikai részére és az olvasott szöveg megértésére.

Az első szakaszban a hangsúly a szófelismerésen van, vagyis azon, hogy az olvasó a betűk sorát helyesen társítsa a megfelelő beszédhangokkal, majd ezt követően történik meg a szavak morfológiai (alaktani) és szintaktikai (mondattani) elemzése, valamint azok jelentésének felismerése. Ezek közül a szövegértés kulcsszerepet játszik, mivel az olvasás célja a szöveg tartalmának megértése és értelmezése. A pszicholingvisztikai megközelítés szerint ez nemcsak az információk alapvető feldolgozását jelenti, hanem a mélyebb összefüggések felismerését és a következtetések levonását is (Perfetti-Curtis, 1986). Pedagógiai értelemben a szövegértés olyan részfolyamatokat foglal magába, mint a nyelvtani szerkezet és a szavak jelentése által közvetített tartalom felismerése, valamint az olvasott szöveghez kapcsolódó véleményalkotás (Adamikné, 2002). Ahhoz, hogy az olvasási folyamat mindkét szakasza hatékonyan működjön, a nyelvi és nem nyelvi képességek egyaránt fontosak. Mann (1984) szerint öt nyelvi szint játszik kulcsszerepet az olvasás elsajátításában. Ezek: a hangok pontos felismerése (fonetikai észlelés), a szavak tárolása és előhívása a mentális szótárból, a rövid távú hangemlékezet működése, a mondatok felépítésének ismerete (szintaxis), valamint a szavak és mondatok jelentésének megértése (szemantika).

Számos kutatás vizsgálja és igazolja, hogy az olvasási nehézségek mögött gyakran beszédprodukciós zavarok állnak. Emellett gyakran kimutatható, hogy a beszédhangok észlelésének és értelmezésének nehézsége (vagyis a beszédpercepció zavara), jelentős szerepet játszik az olvasási problémák kialakulásában. Több kutató is rámutatott, hogy szoros kapcsolat van a hangzó beszéd feldolgozása és az olvasott szöveg megértése között (Vellutino, 1980, 1987; Gósy, 1990, 1992, 1995; Laczkó, 1990, 1992, 1997, 2006).

Az olvasott szövegek mélyebb feldolgozásához a beszédészlelés és a beszédmegértés kulcsfontosságú, ehhez azonban elengedhetetlen a megfelelő szókincs is. Az is fontos, hogy az olvasó képes legyen a szavakat a megfelelő ingerre előhívni, valamint felidézni a témához kapcsolódó háttérismereteit. Ehhez hozzátartozik a nyelvtani és mondattani szabályok ismerete, valamint ezek helyes alkalmazása (Mann, 1992).

Az olvasási és szövegértési teljesítményt jelentősen befolyásolják az emlékezeti folyamatok. A szöveg egységeinek (például bekezdések vagy gondolategységek) közötti

kapcsolatok megértéséhez a rövid távú memória hatékony működése szükséges. Ezzel szemben a háttértudás és a szövegben újonnan szerzett információk összekapcsolása már a hosszútávú memória aktiválását igényli.

A memória működése szoros összefüggésben áll a figyelemmel, mert amennyiben a figyelem elégségesen működik, a vizuális és auditív ingerek bekerülhetnek az érzékelés tárházába, ahol jellé alakulnak, és innen juthatnak el a hosszú távú memóriába. Ha a figyelem nem megfelelő, ezek az ingerek nem rögzülnek, hanem kiesnek a memóriából (Vellutino, 1987).

A gyengébben olvasók emlékezeti problémáit nem csupán az alsó tagozatos diákok körében figyelték meg, hanem a felsősök és a középiskolások esetében is számos kutatás igazolta (Szabóné Kósdy, 2000; Laczkó, 2008). Az olvasási teljesítményt befolyásoló tényezők közé sorolható a lateralizáció is, azaz az agyi oldaliság kérdése, valamint ezzel összefüggésben a kezesség szerepe is (Palotás, 1986; Vellutino, 1987).

Köztudott, hogy napjainkban megnőtt a tanulási zavarral küzdő gyermekek száma mind az alapfokú, mind a középfokú oktatási intézményekben. A tanulási zavar összetett problémakört jelző terminus, amely nagyon sokféle kórképben nyilvánul(hat) meg, gyakran a feladatmegértésben és az ennek alapját képező olvasási nehézségben, és ez olvasási hibákat vagy a szövegértésnek az életkori szinttől történő elmaradását, de akár mindkettőt is jelentheti. Sok gyermeknél nemcsak az alsó vagy a felső tagozatban, de a középiskolában is megfigyelhető a beszédfeldolgozás nehézségei, az adott életkorban elvárt szinthez képest a beszédészlelési, megértési mechanizmusok elmaradása, súlyosabb esetben ezek működésének zavara (Simon 2001; Cs. Czachesz-Vidákovich 2003; Laczkó 2008).

A problémakörrel összefüggő eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy az olvasási nehézség kezelésére, közöttük a szövegértés fejlesztésére folyamatosan szükség van, s a pedagógiai gyakorlatban a megoldást sokszor olyan gyakorlókönyvek jelentik, amelyek különböző feladatokat tartalmaznak. Kétségtávol fontosak ezek, de többnyire csak felületi kezelést biztosítanak, holott a probléma mélyebben a szövegértést meghatározó részkészségek nem megfelelő működésében gyökerezik, ez pedig azt sugallja, hogy a fejlesztésnek is tekintetbe kell venni ezeket, vagyis e részkészségek ellenőrzését, elmaradásuk esetén a korrekciót kellene a fejlesztés alapjának tekinteni.

A köznevelés alapidokumentuma, az Európai Unió ajánlásai alapján, kiemelt szerepet ad az anyanyelvi kommunikáció fejlesztésének, amelyet az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciái között tart számon, ezen kompetenciák közé tartozik a szövegértési képesség is, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az egyén hatékonyan kommunikáljon és

sikeresen alkalmazza tudását a mindennapi életben. Az anyanyelvi kommunikáció tehát olyan kulcsfontosságú készségeket foglal magában, amelyek segítenek a társadalomban való tájékozódásban, az ismeretek alkalmazásában és az új tudás más ismeretekkel való összekapcsolásában.

Az anyanyelvi kompetencia fejlődése alapvető fontosságú ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek alkalmazkodni a modern világ gyors változásaihoz, s ezt a fejlődést nemcsak az iskolai tanulás során, hanem a formális, nem formális és informális tanulási lehetőségek kihasználásával is elősegíthetjük. Azok a kompetenciák, amelyek az egyén számára alapvetően szükségesek ahhoz, hogy sikeresen elérje személyes céljait és társadalmi szerepét, kulcskompetenciáknak nevezhetők, és ezeket a képességeket a gyermekek számára már kisgyermekkortól kezdve szükséges fejleszteni, és egészen felnőttkorig támogatni, hogy az egész életen át tartó tanulás eszközeivé váljanak (Csapó, 2004).

A szövegértési képesség fejlesztését a kulcskompetenciák között találjuk, és ez segíti az egyént abban, hogy ne csupán a nyelvi elemeket, hanem az azok mögött álló összefüggéseket is felismerje. Az olvasott szövegek megértése nemcsak a szókincs ismeretét igényli, hanem azt is, hogy az olvasó képes legyen az adott szövegben szereplő koncepciók, érzések, tények és vélemények összefüggéseit felismerni. A hatékony kommunikáció érdekében az olvasónak tudnia kell, hogyan alkalmazza a megfelelő nyelvtani szabályokat és a nyelvi funkciókat, hogy a szöveg különböző részeit helyesen értelmezze és alkalmazza, ennek elengedhetetlen része, hogy az egyén rendelkezzen a szókincsének fejlettségével, és tudja, hogyan használhatja azt a szövegkörnyezetben.

A nyelvi kompetencia a szövegértési képesség szerves része, az anyanyelv-pedagógiai gyakorlatban az anyanyelvi kommunikáció és a kommunikációs kompetencia szinte szinonimaként szerepelnek. Az anyanyelvi kompetencia nemcsak az explicit tudást jelenti, hanem azokat a képességeket és készségeket is, amelyek segítenek abban, hogy az egyén ne csak helyesen használja, hanem megfelelően alkalmazza is anyanyelvét különböző szituációkban (Csapó, 2001). Ez a komplex tudás olyan alapvető ismeretekre épül, amelyeket az iskolai tanulás során fokozatosan kell fejleszteni, hogy az egyén képes legyen jól használni őket életének különböző területein. Az anyanyelvi kompetencia fejlesztése nem csupán a szókincs bővítésére, hanem a nyelv használatának és alkalmazásának gyakorlására is irányul, így a tanulók képesek lesznek a valós élethelyzetekben is alkalmazni a tanultakat. Ez a tudás és képesség tehát nem statikus, hanem folyamatosan fejlődik és bővül, a fejlődést befolyásolják a tanuló érzelmi, motivációs és társadalmi tényezői is. A kompetenciák fejlődése során a nyelvi és kommunikációs ismeretek gyakorlása kulcsszerepet játszik,

hiszen a kommunikáció az alapja minden társadalmi interakciónak, és a tanulás során folyamatosan fejleszthető, így biztosítva az élethosszig tartó tanulást.

A szövegértés fogalmát sokféleképpen közelíthetjük meg, és különböző nézőpontokból (például kognitív, kommunikációs vagy pragmatikai szempontokból) elemezhetjük. Azok, akik kutatták a nyelvi folyamatokat az olvasásban, mind hangsúlyozták, hogy az olvasástanulásban a nyelvi kompetencia kulcsfontosságú szerepet játszik. Bloomfield (1942) is kiemelte, hogy az olvasás során a nyelvi folyamatok meghatározó szerepe van a szöveg megértésében és feldolgozásában, amit számos későbbi kutatás igazolt.

Csépe (2014) kutatási összefoglalása rámutat arra, hogy a szövegértés egyik alapvető előfeltétele a nyelvi sajátosságok ismerete, ez alatt a nyelv szerkezetének, szabályszerűségeinek és használatának tudatos ismeretét érti, amely lehetővé teszi, hogy az olvasó a szövegben megjelenő információkat ne csupán felismerje, hanem értelmezze is. Ezt a megközelítést erősíti meg Rumelhart (2004) is, aki szerint az olvasás nem egy velünk született képesség, hanem olyan tanult folyamat, amelynek lényegi része a szövegek értelmezése és a mögöttes jelentések feltárása.

Hasonló következtetésre jutott Adamikné (2006) is, aki a szövegértő olvasást nyelvészeti szempontból vizsgálta, és arra a megállapításra jutott, hogy az olvasás technikájának, vagyis a dekódolás, a betűk és szavak felismerésének ismerete önmagában nem elegendő, a szövegértéshez ugyanis szükség van a nyelv egészének ismeretére, beleértve a szöveg szerveződésének elveit, valamint a pragmatikai, retorikai, poétikai és stilisztikai szabályrendszerek megértését is. Emellett hangsúlyozza, hogy a szövegértés nem történhet meg a beszédhelyzet, azaz, hogy ki, kinek, milyen céllal és milyen környezetben fogalmaz meg egy üzenetet, és a tágabb társadalmi kontextus figyelembevétele nélkül. A szöveg nyelvi feldolgozása tehát nemcsak a szavak és mondatok értelmezését jelenti, hanem azt is, hogy az olvasó képes legyen érzékelni a bekezdések közötti összefüggéseket, és átlátni az egész szöveg gondolati struktúráját. Gósy Mária (2008) értelmezésében a szövegértés nyelvi meghatározottsága azt jelenti, hogy az olvasónak egyszerre kell szemantikai (jelentéstani), szintaktikai (mondattani), pragmatikai (helyzetfüggő használati) és gondolati egységként kezelnie a szöveget. A megértés során nem elszigetelt információkat dolgoz fel, hanem azok kapcsolódásait és belső logikáját is feltárja.

Tolcsvai Nagy Gábor (2001) a szövegértést a kognitív pszichológia szempontjából közelíti meg, és hangsúlyozza, hogy a befogadó nem passzív résztvevője a folyamatnak, hanem aktívan alakítja annak menetét. Ezt megerősítve idézi Stronhert (1990) gondolatait, amelyek szerint a szövegértés során a meglévő kognitív struktúrák, vagyis az ember korábbi

tudása, tapasztalatai újrendeződnek, hogy megfeleljenek az új szövegből származó információknak, ezáltal a szövegfeldolgozás nem csupán a meglévő sémák aktiválása, hanem új kapcsolatok létrehozása is.

A szövegfeldolgozás mentális folyamatait Beaugrande és Dressler (2000) is szakaszokra bontják, elméletükben a befogadási folyamat első lépése a kohézió felismerése, a szöveg felszíni kapcsolódási pontjainak (például névmások, kötőszavak, visszautalások) azonosítása. Ezután következik a koherencia, vagyis a tartalmi egység és jelentésbeli összhang kialakítása a szöveg egészében. A nyelvtani függőségek, például, hogy egy szó milyen más szavakhoz kapcsolódik, révén a szavak jelentéses egységekké formálódnak, és ezekből épül ki az olvasó fejében a szöveg fogalmi térképe, és ez a térkép segít eligazodni a szövegben, megérteni annak szerkezetét és főbb üzeneteit.

A pszicholingvisztikai megközelítés különösen fontosnak tartja, hogy a szövegértés folyamatként értelmezhető, amely során az olvasó mentális nyelvtanát, vagyis a fejében lévő, tapasztalatokon alapuló nyelvi tudást aktiválja. A megértés során az egyén nemcsak a szövegben rejlő információkat dolgozza fel, hanem figyelembe veszi a szövegösszefüggést és azt is, hogy mit tudhat a kommunikációs partner, a végső cél pedig az értelmi összefüggések felismerése és a szerző közlési szándékának azonosítása.

Tolcsvai (2001) ennek alapján a szövegértést interdiszciplináris fogalomként értelmezi, úgy látja, hogy ez a folyamat egyszerre tartalmaz nyelvészeti, pszichológiai és társadalmi elemeket, amelyek együttesen működnek a megértés érdekében. Ahogy ő fogalmaz: a szövegértésben „egyszerre működnek a különböző tudományok által kutatott jelenségek, reprezentációk, tudások, amelyeket kívülről a kommunikáció, belülről a kogníció fog egybe.”

A szövegértési képesség a kognitív-kommunikációs kulcskompetencia részeként értelmezhető, amely szoros kapcsolatban áll az olvasási készség fejlettségével, olyan összetett, többretegű tanulási folyamatként írható le, amely egyaránt épít az olvasás során működésbe lépő adat vezérelt folyamatokra, mint például a betűk, szavak, illetve mondatok felismerése és dekódolása, valamint azokra a felülről vezérelt kognitív mechanizmusokra, amelyek a szöveg globális jelentésének megértését segítik elő. A szövegértés nem kizárólag a szövegben található jelek felismerésén múlik, legalább ilyen fontos szerepet játszik az olvasó nyelvi és nyelvhasználati tudása, valamint az a képessége, hogy korábbi tapasztalatait, ismereteit, társas helyzetét, motivációit és céljait képes bevonni az értelmezési folyamatba. Az olvasás során az egyén aktívan épít kapcsolatot a szöveg tartalmi szerkezetére és a saját előzetes tudása között, ennek során a szöveg információs struktúráját nem

passzívan fogadja be, hanem céltudatosan értelmezi és szervezi át saját mentális rendszerébe (Gósy, 2002).

A szövegértési képesség fejlesztése során nemcsak az olvasás technikai részei, hanem a szöveg szerkezetével és működésével kapcsolatos tudás is fontos szerepet kap. Ez a metanyelvi tudás, vagyis a nyelvvel kapcsolatos tudatos ismeretek megléte, támogatja azokat a stratégiai, jellemzően implicit (nem tudatos) folyamatokat, amelyek révén az olvasó képes hatékonyan eligazodni a szövegek különböző típusaiban. A tudatos és tudattalan feldolgozási folyamatok együttes működése biztosítja, hogy az olvasó képes legyen a szövegek értelmét feltárni, következtetéseket levonni, valamint a szöveg üzenetét saját céljai és szükségletei szerint értelmezni.

1.2. A szövegértést befolyásoló tényezők

Pressley (2000) a szövegértés tanításának vizsgálatakor lényeges különbséget tesz az egyes szinteken zajló kognitív folyamatok között. Két nagy csoportot különít el: a szó szintjén működő, úgynevezett word-level processes és az ezek fölött elhelyezkedő, összetettebb, magasabb szintű feldolgozási műveletek, vagyis processes above the word level. Az első szinten, tehát a szófelismerés és dekódolás szintjén, azt állapítja meg, hogy minél automatikusabban és hatékonyabban képes az olvasó az egyes szavak azonosítására, annál nagyobb kognitív kapacitás szabadul fel a szöveg globális értelmezésére, ebbe beletartozik a szöveggörnyezetből érkező jelentéstámogató információk kihasználása is. A második szint, vagyis a szó szintje feletti folyamatok esetében Pressley arra hívja fel a figyelmet, hogy az olvasó által használt háttértudás aktiválása két irányból történik, egyrészt automatikus, gyors asszociációk révén, másrészt tudatos, reflektív olvasási stratégiákon keresztül, amelyek nemcsak az olvasás során, hanem már annak megkezdése előtt, illetve utólagosan is működésbe léphetnek (Molitorisz, 2013).

Bácsi és Sejtes (2009) a szövegértést az anyanyelvi kompetencia egyik legfontosabb dimenziójaként határozzák meg. Értelmezésük szerint a sikeres szövegértést számos tényező együttesen befolyásolja, ezek között kiemelik az olvasás technikai szintjének megfelelő fejlettségét, valamint a háttérismeret meglétét, amely lehetővé teszi a szövegben található utalások és implikációk értelmezését, emellett jelentős szerepet tulajdonítanak a szövegtípusok ismeretének, mivel a különféle műfajok és kommunikációs célok eltérő értelmezési stratégiákat kívánnak meg. Fontosnak tartják továbbá a kontextuselemzés képességét, amely magában foglalja a címzettek azonosítását, a kommunikációs cél felismerését, valamint a különböző kódváltási helyzetek értelmezését is. Ezen kívül a

szövegértés alapkészségei közé sorolják az ismeretlen szavak értelmezésének képességét, a szöveg különböző részei közötti kapcsolatok azonosítását, valamint a releváns háttértudás mozgósítását is. A szövegértést befolyásoló folyamatok közül kiemelt figyelmet kap az információfeldolgozás, ide tartozik az információk érzékelése, felvétele, tárolása, előhívása és továbbadása, ezzel párhuzamosan hangsúlyozzák a szövegértési műveletek elvégzésének képességét is, mint például a logikai összefüggések feltérképezését, a lehetséges jelentések hozzárendelését, valamint különböző szövegek összevetését. Ezek a tényezők nemcsak elméleti, hanem empirikus szinten is igazolást nyertek, például a PISA 2009-es vizsgálatában. A nemzetközi összehasonlító mérések alapján négy meghatározó tényező befolyásolja a tanulók szövegértését, a tanulók neme, valamint szociokulturális háttere olyan változók, amelyek szignifikáns hatást gyakorolnak a teljesítményre, ugyanakkor oktatási eszközökkel közvetlenül nem befolyásolhatók, ezzel szemben az olvasás élvezete és a tudatos tanulási stratégiák alkalmazása olyan fejleszthető területek, amelyek révén az iskola érdemben javíthatja a tanulók szövegértési teljesítményét (Molitorisz, 2013).

Gósy (1994) hangsúlyozza, hogy a sikeres tanulás és az egyes tantárgyak szövegeinek megértése szoros összefüggésben áll az olvasás megfelelő szintjével. A gyenge olvasástechnika akadályozhatja a könnyed, folyamatos és pontos olvasást, ami pedig alapvető a szövegértéshez és a biztonságos tanuláshoz. A jól olvasó személy folyamatosan, kifejezően olvas, megfelelő tempóban, hangsúlyokkal és szünetekkel, és csak minimális hibákat vét. A közepesen olvasó tempója lassabb, néha megakad, hezitál, és előfordulhatnak kisebb hibák, félreolvasások. A gyengén olvasó nem olvas folyamatosan, ritmusa és légzése is felborulhat, gyakoriak a félreolvasások, pontatlan ejtés, szótorzítások, és hajlamosabb a szótagoló, formára koncentráló olvasásra, nem pedig az értő olvasásra. Az olvasástechnika, a hangos olvasás, a szövegértő néma olvasás és a szövegelemzés fejlesztése kölcsönösen kiegészítik egymást, és mindegyik fontos a szöveg megértéséhez. Ahhoz, hogy valaki megértse az olvasottakat, biztonságos olvasástechnikával kell rendelkeznie. Az igazi szövegértő néma olvasás során a vizuális jeleket közvetlenül, csak szemmel történő felfogás jellemzi, anélkül, hogy hangos vagy belső beszéddel megismételnék az olvasottakat (Nagy, 1991). Az olvasás technikai fejlettsége befolyásolja, hogy figyelmünket és gondolkodásunkat milyen mértékben tudjuk tehermentesíteni annak érdekében, hogy az olvasottak tartalmára koncentrálhassunk.

Tóth (2002) szerint a nyelvi megértéshez a gyermeknek ismernie kell a körülötte lévő világot, vagyis megfelelő, a megértés szempontjából releváns háttértudással kell rendelkeznie, ez a tudás azon ismereteket, tapasztalatokat, sémákat, elvárásokat tartalmazza,

amelyek segítségével a gyermek eligazodik a világban. Ahhoz például, hogy egy mesét vagy történetet megértsen, nem elég, ha minden szót ismer a szövegből, bizonyos vonatkozó tudásalappal is kell rendelkeznie. A megértésbeli problémák jelentős részéért a megfelelő háttértudás hiánya tehető felelőssé. Nem az általános értelemben vett tudás hiányzik, hanem konkrétan az a tudás, ami az adott nyelvi anyag megértéséhez háttérrel biztosítana, mint ahogy két felnőtt sem tud szót érteni egymással, ha a témára vonatkozó háttérismereteik nem közösek, ugyanúgy a gyermek sem érti meg a felnőtt hozzá intézett beszédét, ha az olyan tudásalap meglétét feltételezi, amivel ő nem rendelkezik (Tóth, 2002). A szöveg megértéséhez tehát előzetes ismeretekre van szükség, Adamikné (2006) ilyeneknek tekinti például a műfajismeretet, a szövegszerkesztési, retorikai és stilisztikai szabályok ismeretét, az elvont fogalmak, a nyelv és az írás ismeretét, a folyamatok és érzelmek, valamint a körülöttünk levő világ ismeretét. Minél idősebb és tapasztaltabb az olvasó, annál több ismeretet tárol a hosszú távú memóriájában, az alsó tagozatos kisgyerek ismeretei még vékonyak, hézagosak, inkább a mindennapi élethez kapcsolódnak. Minél gazdagabb egy gyermek világra vonatkozó ismeretrendszere, annál eredményesebb lehet az ismeretlen szövegek feldolgozásában, megértésében, és ahogyan mélyül, hierarchizálódik az ismeretrendszere, úgy válik képessé egyre elvontabb szövegek megértésére.

Kutatások mutatnak rá, hogy a tipográfia hatással van a kezdő olvasók olvasásértésére, Gósy (1998) kísérletet végzett magyar iskolás gyermekekkel azzal a céllal, hogy megtudja, vajon a szöveg tipográfiája, azaz a betű típusa, mérete, formája, vastagsága befolyásolja-e az olvasottak pontos megértését. Második osztályosoknál feltételezték, hogy a tipográfia döntő hatással van az olvasás technikájára, annak sikerességére, ötödik osztályban az aktuális tipográfia hatásának már lényegesen kisebb szerepet tulajdonítottak, a nyolcadik osztályosok csoportjában kizárták, hogy a szövegértési eltérések a tipográfiából adódnának. A kísérleti személyeknek a szöveg néma olvasását követően megértést ellenőrző kérdésekre kellett válaszolniuk írásban, majd emlékezetből le kellett írniuk a címet, mindhárom korcsoportban szignifikáns eltérés adódott ugyanannak a szövegnek a különböző típusú betűkkel írt változatai megértésében. Meglepő eredmény, hogy még nyolcadik osztályban is döntő hatással van a tipográfia a tanulók olvasásértésére, a kisebb betűk jelentősen gátolták a gyermekeket a címre történő emlékezésben, legnagyobb mértékben a másodikosokat. Összességében kijelenthető, hogy az életkor növekedésével csökken ugyan a tipográfia teljesítménybefolyásoló hatása, de a vizuális bemenet mindvégig meghatározó marad. Amikor a hosszabb szerkezetek, mondatok nem állnak össze a lassú olvasás miatt, a kellő olvasástempó hiányából adódik a szintagma- és a mondatértési deficit, ugyanide vezethet az

a jelenség, amikor a diák a bonyolult birtokos szerkezeteket és igeneves bővítményeket nem képes megérteni, valamint a szó vagy szócsoporthoz mondattani funkcióját, beágyazottságát nem ismeri fel, és így jön létre a megértési deficit. A többszörösen összetett, több alá- és mellérendelt mondatból álló mondatok szintén nagy nehézséget jelentenek a diákok számára. Ahogy a szavak, szó szerkezetek alá- és mellérendelt struktúrákból épülnek fel a mondaton belül, úgy a nagyobb szövegegységen belül is felfedezhetők a mondatok közötti kapcsolódások, szerkezeti, logikai, grammatikai hierarchikus összekötők. Az olvasott szövegek megértésében alapvető jelentőségű ezeknek a szerkezeti kapcsolódásoknak a felismerése, megértése.

Slezák (2011) arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyermekek számára készült könyvekben az illusztrációk nem csupán díszítőelemként jelennek meg, hanem sok esetben a szöveggel egyenrangú, sőt néha azt meghaladó jelentőséggel bírnak. Ez különösen igaz azokra az esetekre, amikor a vizuális tartalom dominál: az olvasni még nem tudó gyermekek is képesek eligazodni az ilyen könyvek világában a képek révén, amelyek segítik a történet vagy az ismeretanyag értelmezését, befogadását. A kisgyermekek számára készített képes enciklopédiák, mesekönyvek vagy tematikus albumok megalapozzák a gyerekek vizuális tudásbázisát, és fontos szerepet játszanak a kognitív fejlődésben. A gyerekkönyvek illusztrációival kapcsolatban Slezáknak megfogalmaz egyfajta minőségi és didaktikai elvárást is: a képi világnak az adott korosztály életkori sajátosságait figyelembe véve kell megtervezettnek lennie, egyúttal igényes, művészi kivitelezésűnek, látványosnak, játékosnak és könnyen értelmezhetőnek. A vizuális elemeknek nemcsak a szöveghez kell illeszkedniük, hanem izgalmat is kell kelteniük, őszinteségükkel és humorukkal elősegíteniük a gyermekek tudásvágyának kibontakozását, gondolatvilágának gazdagodását. Slezáknak hangsúlyozza azt is, hogy a kínálatnak tartalmaznia kell olyan műveket, különösen az irodalmi jellegű kiadványok között, amelyek szándékosan korlátozzák az illusztrációk jelenlétét, vagy akár teljesen mellőzik azokat, ennek célja, hogy teret engedjenek a gyermekek belső képeinek kialakulásának. Ha ugyanis minden élményt vizuálisan "készen kapnak", az gátolhatja a belső képalkotás fejlődését, ami hosszabb távon a fantázia, a kreatív gondolkodás és az alkotó képzelet kárára mehet. Az egyensúly tehát kulcsfontosságú, szükség van erőteljes vizuális ingerekre, de ugyanennyire lényeges az is, hogy megmaradjon a képzelet számára is a kibontakozás lehetősége (Gósy, 2008).

II. KÁRPÁTALJAI ANYANYELVI NEVELÉS

Kárpátalja történelmi és politikai változásai jelentős hatással voltak az anyanyelvi oktatás lehetőségeire és kereteire. Az anyanyelvi nevelés nem csupán az ismeretek átadásának eszköze, hanem a kulturális identitás megőrzésének egyik legfontosabb alappillére is. A magyar nyelvű oktatás a kárpátaljai magyarság számára lehetőséget teremt arra, hogy gyermekek anyanyelvükön szerezzék meg az alapvető ismereteket, miközben hozzájárul nemzeti identitásuk megerősítéséhez is, ugyanakkor az ukrán államnyelv elsajátítása is elengedhetetlen, ami állandó egyensúlykeresést igényel a pedagógusoktól és a családoktól egyaránt.

2.1. Az anyanyelvi nevelés célja és feladatai

Az anyanyelvi nevelés céljainak és feladatainak meghatározása mindig is szoros kapcsolatban állt az adott korszak társadalmi és kulturális értékrendjével, vagyis azzal a műveltségesszmével, amely meghatározza, milyen készségeket és ismereteket tartanak elsődlegesnek. Ez az eszmény azonban nem állandó, időről időre módosul, ahogy a társadalmi, politikai és tudományos környezet változik. Az elmúlt fél évszázad során is több irányváltás figyelhető meg az anyanyelvi pedagógiában, ezek részben a társadalmi-politikai átalakulások következményei, részben pedig a nyelvtudomány és a pedagógia fejlődésének eredményei, azonban léteznek olyan alapvető célkitűzések, amelyek a különböző korszakokat és oktatáspolitikai trendeket átszöve stabil alapot képeznek az anyanyelvi nevelésben (Gósy, 2001).

Az anyanyelv jelentősége abban áll, hogy a gyermek személyiségének formálódásában, gondolkodásának fejlődésében, valamint a társas kapcsolatok kiépítésében központi szerepet tölt be, e nyelvi közeg közvetíti a kultúrát, az értékeket, és lehetővé teszi az önkifejezés különféle formáit. Az anyanyelvi kompetencia fejlesztése nem csupán a nyelvi tárgyak keretein belül zajlik, hanem minden tanítási-tanulási folyamat szerves részévé válik. A nyelvi készségek csiszolása és az anyanyelvi tudás bővítése kulcsfontosságú az információk értő befogadásához, a problémák megértéséhez, és alapfeltétele az önálló tanulásnak is, ezért az anyanyelvi képzés hatása messze túlmutat a szűk értelemben vett nyelvtanórákon, meghatározó jelentőségű az iskolai nevelés egészében, miközben maga is profitál más tantárgyak színvonalas oktatásából (Adamikné, 2002).

Az anyanyelvi nevelés egyik legfőbb feladata, hogy fejlessze a tanulók értő és kifejező beszédkészségét, az olvasás és írás tudatos, igényes alkalmazását, emellett a nyelvi örökség ápolását, a kommunikációs helyzetekhez való alkalmazkodás képességének kialakítását, valamint az önálló tanulás és önművelés támogatását is célul tűzi ki. A tanulóknak már a kezdeti szakaszban szükségük van arra, hogy elemi szinten megismerkedjenek a nyelv működésével, annak szabályszerűségeivel és rétegeivel. A leíró nyelvtan, különösen a hangtani, szótani, alaktani, mondattani és szövegtani ismeretek rendszerezett elsajátítása nélkülözhetetlen alapot jelent a helyesírás fejlesztéséhez és a nyelvi tudatosság kialakításához. Bár a tananyag kisebb hányadában érint más területeket is, a nyelvtörténetet, stilisztikát, általános nyelvészetet, dialektológiát vagy a szemiotikát, a hangsúly mégis a nyelv tudatos használatának megalapozásán van, a gyermek ugyanis már az iskolába lépés előtt birtokában van a nyelvnek, és ösztönösen alkalmazza annak szabályait, anélkül, hogy azok grammatikai rendszerét ismerné, ezért az iskolai nyelvoktatás egyik alapvető célja, hogy az ösztönös nyelvhasználatot tudatosítsa, azaz az implicit nyelvtudást explicitté tegye. Ennek révén válik lehetővé, hogy a tanuló egyre árnyaltabban és célszerűbben kommunikáljon különböző szituációkban, valamint elsajátíthassa az elmélyültebb tudástartalmakat. Az anyanyelvi nevelésnek tehát építenie kell arra, amit a gyermek már tud, csak éppen még nem tudatos szinten, és ezt a meglévő tudást kell rendszereznie, bővítenie és elmélyítenie (Boronkai, 2005).

Az iskolai anyanyelvi nevelés egyik legfontosabb kiindulópontja, hogy a tanulók már a kezdetektől fogva átfogó és strukturált képet kapjanak anyanyelvük felépítéséről, működéséről, belső törvényszerűségeiről, annak különféle részegységeiről és nyelvi rétegeiről. E tudás megszerzésének egyik alapvető eszköze a leíró nyelvtani alapozás, amely nem pusztán az elméleti nyelvismeret célját szolgálja, hanem közvetlen, gyakorlati hatással van a helyesírási készség fejlesztésére, a nyelvi tudatosság elmélyítésére, továbbá a nyelvi rendszer logikájának megértésére is. A nyelvi rendszer fokozatos feltárása során a tanulók a nyelv szerkezetét különböző szinteken ismerik meg, ezek a hangtani (fonológiai), szótani (beleértve a szófajtnai és alaktani kérdéseket), jelentéstani (szemantikai), mondattani (szintaktikai) és szövegtani (pragmatikai és kohéziós) egységek. E szintek egymásra épülve, szerves rendszerként jelennek meg a tanítási folyamatban, biztosítva a nyelv szerkezeti összefüggéseinek fokozatos és tudatos elsajátítását. Bár a leíró nyelvtan kiemelt szerepet tölt be, az anyanyelvi nevelés nem merülhet ki pusztán ezen alapfogalmak közvetítésében, fontos, hogy a tanulók találkozzanak a nyelvtudomány egyéb ágaival is, a nyelvtörténet, az általános nyelvészet, a stilisztika, a dialektológia, vagy épp a szemiotika alapjaival, mert

ezek a területek nemcsak színesítik és mélyítik az anyanyelvi tudást, hanem elősegítik a nyelv komplexitásának megértését is, miközben kapcsolatot teremtenek más tudományágakkal (Laczkó, 1997).

Hagyományosan a nyelvtanoktatás célja leginkább a tudatosításra, vagyis a már meglévő, de jellemzően ösztönös nyelvi ismeretek rendszerezésére, tudatossá tételére irányult, a gyermek ugyanis már jóval az iskoláskor előtt elsajátítja anyanyelvét, valamint a hozzá kapcsolódó szabályrendszert, ez azonban nem jár együtt a nyelvtani terminusok vagy a nyelvi elméletek ismeretével: a gyerek nyelvhasználata implicit szabályokon alapul, amit sokrétűen kell fejleszteni ahhoz, hogy nyelvi megnyilatkozásai tudatosabbá és az adott kommunikációs helyzethez illeszkedőbbé váljanak. Az iskolai nyelvtanoktatás tehát nem a nulláról indul, hanem a meglévő nyelvi kompetenciára építkezik, ezt fejleszti tovább, és teszi lehetővé az ösztönös tudás explicitté válását, ez a pedagógiai szemlélet alapozza meg a korszerű nyelvpedagógiát, amely a tanuló tapasztalati világára reflektálva segít rendszerezni és elmélyíteni a nyelvhasználat ismereteit.

Az 1970-es évek óta egyre hangsúlyosabbá vált az a törekvés, hogy az anyanyelvi nevelés ne csupán a nyelvtani ismeretek átadására koncentráljon, hanem bővítse tárgykörét, és kiemelt figyelmet fordítson a nyelvhasználat sokoldalú fejlesztésére, illetve a kommunikációs kompetencia megalapozására. E szemléletváltás hatására az oktatásban megjelentek új tartalmak is, például a nyelv változásainak bemutatása, a nyelv történetisége és fejlődése (dinamikus szinkronia), valamint a nyelvváltozatok (regiszterek, dialektusok, szociolektusok) és más nyelvekkel való összehasonlítás, beleértve a nyelvrokonság kérdéseit is. Ezek a bővítések nem öncélú ismeretanyagokat jelentenek, hanem hozzájárulnak ahhoz, hogy a nyelvet ne statikus, zárt rendszerként, hanem élő, változó, sokszínű kulturális és társadalmi jelenségként lássák a tanulók. Az oktatás célja ebben az értelemben nem az elszigetelt jelenségek bemutatása, hanem az, hogy a nyelvi elemeket azok kölcsönhatásában, rendszerszerű összefüggésben ismertesse meg, ezzel is elősegítve a mélyebb, reflektált nyelvi gondolkodás kialakítását (Laczkó, 2006).

A kommunikációs kompetencia fejlesztése az anyanyelvi nevelés egyik kiemelt és folyamatos feladata, különösen napjaink gyorsan változó társadalmi környezetében. Az iskola szerepe különösen akkor válik meghatározóvá, amikor a családi szocializáció hiányosságait szükséges pótolni. A társas érintkezés nyelvi normáinak elsajátítása, ideértve a köszönés, megszólítás, tegezés-magázás helyes használatát, valamint a beszédhelyzethez illeszkedő nyelvi formák kiválasztását, különösen nehézséget jelent a serdülőkor kezdetén, amikor a tanulók identitása és kommunikációs stílusa is átalakulóban van. Az iskolai nevelés

ebben az életkorban különös felelősséggel bír, az oktatásnak érzékenyen kell reagálnia a fiatalok beszédmódjának változásaira, miközben megtartja a kulturált, felelős nyelvhasználat normáit.

Mindezekon túl az anyanyelvi nevelés tágabb értelemben etikai dimenzióval is rendelkezik, a nyelvi megnyilatkozás nem csupán információátadás, hanem a másik ember tiszteletének, megbecsülésének, a beszédhelyzet tudatos kezelésének tükré is. A kimondott szóért érzett felelősség, annak tudása, hogy mit, hogyan, milyen formában mondunk ki, nemcsak kommunikációs, hanem erkölcsi kérdés is. A közösségi terekben tapasztalható harsány, sokszor bántó vagy durva nyelvhasználat például nem csupán nyelvi stíluskérdés, hanem a társas együttélés alapvető normáinak megsértése is, a nyelvhasználat ilyen módon válik az egyén erkölcsi magatartásának, gondolkodásmódjának és szociális érzékenységének tükörképévé, ezáltal is jelezve az anyanyelvi nevelés mélyebb, személyiségformáló szerepét.

A nyelvészeti ízlés formálása napjainkban egyre fontosabbá vált, mint a nevelés egyik kiemelkedő feladata. A modern társadalomban sajnálatos módon gyakran háttérbe szorúlnak azok a területek, amelyek a nyelv művészeti és esztétikai értékeit hangsúlyozzák, így sokak számára a nyelv csupán egy közvetítő eszközként jelenik meg, amelynek célja az információ átadása. Azonban a nyelv nem csupán az írott és beszélt kommunikáció eszköze, hanem a kultúra, az esztétikai élmények, a szépirodalom és a művészetek kifejezője is. Ezen túlmenően számos olyan helyzetet találunk a tantárgyi oktatásban, amikor az esztétikum és az ízlésformálás szerepe kiemelkedő: például a helyes és szép kiejtés biztosítása, a nyelv zeneiségének felismerése, a fogalmazásokban alkalmazott jóhangzás és stílusos megformálás, valamint a szóhasználatban rejlő árnyalatok figyelembevétele mind hozzájárulnak a tanulók esztétikai érzékének fejlesztéséhez (Palotás, 1986).

Az anyanyelvi nevelés nem csupán egy tantárgy feladata, hanem szélesebb körben az egész oktatási rendszerben jelen kell lennie, mivel nem korlátozódhat csupán a magyar nyelvórákra. Minden tantárgynak megvan a maga szerepe abban, hogy elősegítse a tanulók nyelvi kompetenciájának fejlődését, a különböző tantárgyak sajátos szaknyelvének elsajátítása, a szakszerű és precíz fogalmazás igénye, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség fejlesztése mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók ne csak a tudományos szempontból helyes, hanem nyelvileg gazdag és esztétikusan megformált kifejezőmódot is elsajátítsanak.

A pedagógiai munka nemcsak a tudás átadására, hanem a teljes személyiség fejlesztésére is irányul, és a nevelési feladatok szoros összefüggésben állnak egymással. Mindezek az elemek egy komplex, integrált oktatási folyamat részeként működnek, ahol minden pedagógiai tevékenység hatással van a tanuló személyiségére, és irányítja annak

fejlődését. A pedagógusok minden megnyilvánulása, minden szava formálja a tanulók értékrendjét és nyelvi kultúráját, így fontos, hogy a nevelési elvek és a pedagógiai célok egységesek legyenek az egész oktatási folyamat során, biztosítva ezzel a tudatos és céltudatos nevelést. Az iskolai közeg tehát nemcsak tudás, hanem kultúra- és értékformáló közeg is, amelyben a nyelv a legfontosabb eszközként szolgál a tanulók esztétikai, intellektuális és érzelmi fejlődésében (Tóth, 2006).

1.1. Kétnyelvűség és nyelvi hátrányok kezelése.

A kétnyelvűség és a nyelvi hátrányok kezelése az anyanyelvi oktatásban rendkívül komplex pedagógiai és szociális kihívásokat jelent, különösen azokban a közösségekben, ahol a gyermekek két vagy több nyelvet használnak. A nyelvi különbségek, illetve az államnyelv és a kisebbségi nyelv közötti szakadék gyakran olyan hátrányos helyzetet eredményezhet, amely különösen érzékenyen érintheti a kisebbségi nyelvű diákokat, ezt azzal a problémával is szembe kell állítani, hogy az oktatás nem minden esetben alkalmazkodik az egyéni nyelvi szükségletekhez, így nem biztosít megfelelő eszközöket és támogatást a gyermekek számára, hogy sikeresen integrálódjanak a tanulási folyamatba. Az anyanyelvi oktatás szerepe tehát nemcsak a nyelvi készségek fejlesztésében jelentkezik, hanem alapvető fontosságú a társadalmi és kognitív integrációban is, mivel ez az alapja annak, hogy a gyermekek hatékonyan be tudjanak illeszkedni a különböző közösségekbe és meg tudják találni a helyüket az iskolai környezetben (Gósy, 2006).

A kétnyelvűség, mint jelenség tehát nem csupán a nyelvek használatát jelenti, hanem egy szociokulturális és kognitív dimenzióval is bír, amely szoros kapcsolatban áll a gyermekek fejlődésével. A kutatások számos előnyre rávilágítottak a kétnyelvű gyermekek körében, akik például sokkal jobb problémamegoldó készségekkel, megnövekedett figyelemmel és fejlettebb memóriefunkciókkal rendelkeznek (Bialystok, 2001). Ezen kívül a kétnyelvűség hozzájárul a metakognitív képességek fejlődéséhez is, hiszen a gyermekek folyamatosan váltanak a két nyelv között, amely arra készíteti őket, hogy tudatosabban alkalmazzák a különböző nyelvi stratégiákat és jobban észrevegyék a nyelvhasználat különböző aspektusait. Ez különösen fontos lehet a tanulási folyamatok során, mivel a kétnyelvű gyermekek gyakran képesek rugalmasabban és gyorsabban feldolgozni az új információkat, mivel a két nyelv közötti váltás folyamatosan segíti őket a figyelem és a memória kapacitásának fejlesztésében. Azonban a kétnyelvűség nem mentes a kihívásoktól sem, a nyelvek közötti váltás, ha nem kap kellő pedagógiai támogatást, hátráltathatja a gyermekek nyelvi fejlődését, különösen akkor, ha a kisebbségi nyelvet beszélők oktatása

nem megfelelő. Ha a gyermekek nem találkoznak a megfelelő nyelvi környezettel, vagy ha nem kapják meg azt a támogatást, amely ahhoz szükséges, hogy mindkét nyelvet sikeresen elsajátítsák, akkor könnyen előfordulhat, hogy a kisebbségi nyelvben nem fejlődnek kellő szinten. Az államnyelv elsajátításának nehézségei, ha nincsenek megfelelő pedagógiai intézkedések, további akadályokat jelenthetnek a gyermekek iskolai teljesítményében és társadalmi integrációjában (Cummins, 2000). A nyelvi hátrányok akkor válnak igazán problémássá, ha a gyermekek nem az iskolai oktatás nyelvén kezdik meg tanulmányaikat, hanem egy kisebbségi nyelvet beszélnek, amit az oktatási rendszer nem támogat kellő mértékben. A nyelvi hátrányok különösen súlyosak lehetnek, ha a gyermekek a kisebbségi nyelvet nem használják otthon vagy a mindennapi életben, és az iskolai környezetben sem találkoznak vele kellő gyakorisággal, amely gátolja a nyelvi fejlődést és a megfelelő tudás elsajátítását.

Az iskolai oktatás számos esetben a domináns nyelven zajlik, ami nemcsak a nyelvi hátrányokat növeli, hanem erősíti az érzelmi és kognitív szakadékot is, amit a kisebbségi nyelvek beszélői tapasztalhatnak. Az oktatási környezetben való beilleszkedés szoros összefüggésben áll a nyelvi készségekkel, hisz a gyermekek nyelvi képességei alapvetően meghatározzák az iskolai teljesítményüket és a társadalmi integrációjukat is. A kisebbségi nyelvek iskolai használatának hiánya hosszú távú következményekkel járhat, mivel a gyermekek nemcsak a nyelvi készségeiket veszíthetik el, hanem az identitásuk és a közösségükhöz való kötődésük is gyengülhet, ami komoly szociális és emocionális következményekkel járhat. Az anyanyelv iskolai használatának fontossága nemcsak a nyelvi készségek fejlesztésében, hanem a kulturális örökség megőrzésében és a gyermekek közösségi identitásának erősítésében is kulcsszerepet játszik.

Az anyanyelvi oktatás az egyik legfontosabb eszköze annak, hogy kezeljük a nyelvi hátrányokat, és biztosítsuk a kisebbségi nyelvet beszélő diákok számára, hogy megőrizték kulturális örökségüket. Az ilyen típusú oktatás nemcsak a nyelvi készségek javítását segíti elő, hanem hozzájárul a kognitív fejlődéshez is, mivel a gyermekek az anyanyelvükön képesek a legjobban megérteni és elsajátítani az iskolai tananyagot, így mélyebb szinten sajátíthatják el az új ismereteket (Cummins, 2000). Az anyanyelvi oktatás nemcsak az alapvető tudás elsajátításában segít, hanem alapot ad a későbbi tantárgyakban való sikeres részvételhez is, mivel a gyermekek erősebb nyelvi alapokra építhetnek, amikor idegen nyelveken is kell tanulniuk. Az anyanyelvhez való erős kötődés megteremti annak lehetőségét, hogy a gyermekek sikeresen integrálódjanak az iskolai közösségbe és a tágabb

társadalomba, miközben képesek megőrizni saját kulturális értékeiket és identitásukat.

2.3 A kárpátaljai magyar oktatási rendszer kialakulása és jelenlegi helyzete

A kárpátaljai magyar oktatási rendszer története és fejlődése szoros összefüggésben áll a térség politikai és társadalmi váltoásaival, mivel Kárpátalja területe az elmúlt évszázadok során több különböző állam fennhatósága alá tartozott. Mindez kihatott az itt élő magyar közösség számára az oktatás lehetőségeire is, amelyek mindig az aktuális államnyelv-politikától, valamint a kisebbségi jogok érvényesülésétől függtek, a helyi magyar közösség számára az anyanyelvi oktatás fennmaradása és fejlődése kulcsfontosságú tényezőt jelentett az identitás megőrzésében, ám az utóbbi évtizedekben számos kihívással kellett szembenéznie. A különböző politikai rendszerek váltakozása folyamatosan formálta az oktatási környezetet, és hatással volt a kisebbségi jogok, köztük az anyanyelvi oktatás lehetőségeinek alakulására (Molnár, 2022).

Kárpátalja oktatási rendszere mindig szoros összefüggésben volt az adott államhatalom kisebbségpolitikai stratégiájával. Az Osztrák-Magyar Monarchia időszakában, a 19. század végén és a 20. század elején a magyar állami oktatáspolitikája célja az egységes nemzetállam erősítése volt. Az 1868-as népiskolai törvény elvileg biztosította a kisebbségi nyelveken történő oktatás lehetőségét, de a magyar nyelv dominanciája volt jellemző. A korszakban az oktatási rendszer három szintből állt, az elemi iskolákból, a középiskolákból (gimnáziumok és reáliskolák), valamint a tanítóképzőkből és egyéb felsőoktatási intézményekből. A magyar nyelvű oktatás kiemelt szerepet kapott, mivel az oktatás a helyi magyar közösség számára széles körű lehetőségeket kínált a tudományos és műveltségi fejlődéshez. Az akkori rendszer alapvetően hozzájárult a magyar identitás erősödéséhez, mivel az anyanyelvű oktatás nemcsak az alapvető műveltség megszerzését biztosította, hanem a magyar kultúra, hagyományok és értékek megőrzését is elősegítette.

Az első világháború után, 1920-ban Kárpátalja Csehszlovákia részévé vált, amely komoly változásokat hozott az oktatásban, az új állam kezdetben biztosította a kisebbségi jogokat, így a magyar iskolák működését is, de az oktatási rendszerben egyre inkább előtérbe került a cseh és szlovák nyelvű képzés. A magyar nyelvű oktatás lehetőségei fokozatosan csökkentek, és a csehszlovák állam egyre inkább a nemzetállami törekvéseket helyezte előtérbe. Az 1930-as évektől kezdve a csehszlovák állam nemzetépítő politikája hatására a kisebbségi nyelvek, így a magyar nyelv is, háttérbe szorult, és az iskolai rendszert egyre inkább a cseh és szlovák nyelv uralta (Tóth, 2020).

A 20. század végén, 1938-ban a bécsi döntések eredményeként Kárpátalja egy része visszakerült Magyarországhoz, ami lehetőséget adott a magyar oktatás újabb megerősödésére. Az 1939 és 1944 közötti időszakban a magyar kormány támogatta az anyanyelvi oktatás erősítését, új iskolák létesültek, és a magyar nyelv dominanciája tovább fokozódott, a magyar iskolarendszer megújult, és az új politikai helyzet kedvezett a magyar nyelvű oktatásnak, amely biztosította a közösség számára a nyelvi és kulturális identitás megőrzését, azonban a második világháború vége után Kárpátalja ismét a Szovjetunió részévé vált, és ez újabb drámai változásokat hozott az oktatási rendszerben.

A szovjet hatalom alatt az oktatási rendszer teljes átalakuláson ment keresztül, mivel a szovjet ideológia és az orosz nyelv dominanciája határozta meg az oktatás irányvonalát. Bár a magyar nyelvű oktatás hivatalosan továbbra is létezett, a szovjet rendszer célja a társadalmi homogenizáció és a nemzetek közötti egység elősegítése volt, amely az oroszosítás folyamatát eredményezte. Az 1960-as évektől kezdve a magyar tannyelvű iskolák száma fokozatosan csökkent, és az anyanyelvi oktatás lehetőségei szűkültek, az orosz nyelv tanulása és használata egyre inkább kötelezővé vált, és ez a magyar közösségek számára komoly nyelvi és kulturális kihívásokat jelentett. Ez idő alatt az oktatás politikai és ideológiai eszközként szolgált, és az anyanyelvi oktatás lehetőségei jelentősen beszűkültek. A magyar közösség számára a nyelvi identitás megőrzése egyre nehezebbé vált, mivel a szovjet rendszer nem támogatta a kisebbségi nyelvek használatát, és helyette az orosz nyelvet kívánta elterjeszteni. A kisebbségi nyelvek oktatása háttérbe szorult, és a magyar közösségek számára komoly kihívást jelentett, hogy megőrizték anyanyelvüket és kultúrájukat (Kiss, 2018).

Mindezek a politikai és társadalmi változások hatással voltak a kárpátaljai magyar közösség oktatásának fejlődésére, és meghatározták annak irányvonalait, az oktatás nemcsak az iskolai teljesítmény szempontjából volt fontos, hanem kulcsszerepet játszott a közösségi identitás megőrzésében is, amelyet a folyamatosan változó politikai és társadalmi környezet folyamatosan próbált formálni. Az anyanyelvi oktatás jelentősége tehát nemcsak a nyelvi és kognitív fejlődésben rejlik, hanem abban is, hogy segíti a közösség megmaradását és identitásának megőrzését egy olyan politikai térben, amely folyamatosan próbálta aláásni a kisebbségi nyelvek és kultúrák helyét.

Az 1991-es ukrán függetlenség utáni években, a politikai és társadalmi viszonyok jelentős változáson mentek keresztül Kárpátalján. Az új ukrán állam kezdetben kedvezőbb feltételeket biztosított a kisebbségi közösségek számára, és az oktatásban is lehetőséget kínált a nyelvi sokszínűség megőrzésére. A 1992-es ukrán oktatási törvény lehetővé tette az

anyanyelvi oktatás fenntartását, így Kárpátalján több mint száz magyar iskola működhetett, biztosítva ezzel a helyi magyar közösség számára a nyelvi és kulturális identitás megőrzését. A 1990-es években a magyar közösség aktívan támogatta az iskolák fejlesztését, és Magyarország is jelentős anyagi és szakmai segítséget nyújtott, ami segítette az intézményrendszer fenntartását. Ez az időszak lehetőséget kínált a magyar nyelvű oktatás számára, mivel a közösség és az állami intézmények közötti együttműködés erősödött.

A 2000-es évektől kezdve azonban az ukrán állam egyre inkább a saját nyelvpolitikai érdekeit helyezte előtérbe, ami komoly kihívásokat jelentett a kisebbségi nyelveken történő oktatás számára. A 2017-ben elfogadott új oktatási törvény jelentős változást hozott, mivel előírta, hogy az 5. osztálytól kezdve az ukrán nyelv legyen az oktatás fő nyelve, ez a rendelkezés különösen hátrányosan érintette a kárpátaljai magyar közösséget, hiszen a magyar diákok túlnyomó többsége nem rendelkezik olyan szintű ukrán nyelvtudással, amely lehetővé tenné számukra az oktatási anyagok teljes megértését. Az új törvény elfogadását követően nemcsak a magyar közösségek, hanem nemzetközi szinten is heves tiltakozások zúdultak az ukrán kormányra. Magyarország és az Európai Unió is kifejezte aggályait, mivel úgy vélték, hogy az új szabályozás sérti a kisebbségek jogait, különösen a nyelvi jogokat és az anyanyelvi oktatás fenntartásához való jogot (Tóth, 2020).

A törvény különösen vitatott 5. cikkelye, amely előírja, hogy az általános iskola felső tagozatától kezdve az ukrán nyelv legyen az oktatás fő nyelve, tovább fokozta a feszültséget. Bár a törvény lehetőséget ad arra, hogy kisebbségi nyelveken is folytatódjon az oktatás bizonyos tantárgyak esetében, az ukrán nyelv dominanciájának érvényesítése a gyakorlatban a magyar nyelvű oktatás szűküléséhez vezetett. A középiskolákban pedig a helyzet még drámaibbá vált, mivel a legtöbb tantárgyat már kötelező ukrán nyelven tanítani (Csernicskó–Orosz, 2019). Ez az intézkedés a kisebbségi közösségek számára nemcsak nyelvi, hanem pedagógiai és társadalmi kihívásokat is hozott, mivel a diákok számára az ukrán nyelvű oktatás nemcsak nehézségeket jelentett, hanem a tanulmányi eredmények romlásához is vezetett, és a továbbtanulási lehetőségek is szűkültek.

A törvény bevezetése az oktatási rendszerben komoly következményekkel járt, a magyar közösség számára ez az új szabályozás a nyelvi akadályok megerősödését, valamint az iskolai eredmények romlását eredményezte. A magyar diákok többsége nem tudja kellő mértékben elsajátítani az ukrán nyelvet ahhoz, hogy a tantárgyakat megfelelő szinten megértse, így a tudás elsajátítása és az iskolai teljesítmény is csökkent, ezen túlmenően, a magyar nyelvű oktatás szűkülése miatt a kárpátaljai magyar közösség egyre inkább úgy érezheti, hogy a nyelvük és kultúrájuk megőrzése veszélybe került. A magyar kormány,

valamint több nemzetközi szervezet, köztük az Európai Unió és az Európa Tanács is folyamatosan figyelemmel kísérte a törvény hatásait, és több esetben aggályaiknak adtak hangot, mivel úgy vélték, hogy az új szabályozás nemcsak a nyelvi jogokat, hanem a kisebbségi közösségek jogainak védelmét is sérti (EBESZ, 2018).

Az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet (EBESZ) kisebbségi főbiztosa többször is felhívta a figyelmet arra, hogy az ukrán oktatási törvények hátrányosan érinthetik a kárpátaljai magyar közösséget, és felvetette, hogy a szabályozás sérti az anyanyelvi oktatáshoz való jogot. Az EBESZ és más nemzetközi szervezetek szerint a jogi intézkedések túlléphetik az európai normákat, amelyek a kisebbségi közösségek jogainak védelmét szolgálják, és a jövőben komoly társadalmi feszültségekhez vezethetnek, ha nem található meg a megfelelő egyensúly a nemzetállami érdekek és a kisebbségi jogok között.

A kárpátaljai magyar oktatás helyzete tehát nemcsak belső politikai és társadalmi kérdés, hanem nemzetközi szintű figyelmet is kiérdemelt. Az új oktatási törvény következményei és az azt körülvevő viták tovább formálják a kisebbségi közösségek jövőjét Kárpátalján, és komoly hatással vannak az ott élő magyarok nyelvi jogaira, valamint a közösség kultúrájának megőrzésére.

A kárpátaljai magyar közösség történelmileg és kulturálisan meghatározó része a régiónak, azonban a kisebbségi státusza miatt számos kihívással kell szembenéznie, különösen az oktatás területén. Az oktatás számára nem csak a tudományos ismeretek elsajátítása és az intellektuális fejlődés eszköze, hanem a nemzeti identitás megőrzésének és átadásának alapvető formája is. A magyar nyelvű oktatás lehetőségei és korlátai, az ukrán állam politikai és jogi döntései, valamint a szociális és gazdasági helyzet mind jelentős hatással vannak a kisebbségi oktatás minőségére és hozzáférhetőségére, ezáltal meghatározva a helyi közösség jövőjét és integrációját.

A kisebbségi oktatás elméleti háttere a nyelvi és kulturális jogok védelmére vonatkozó nemzetközi normákra épít, amelyek célja a különböző közösségek jogainak védelme, és a kulturális sokszínűség megőrzése. E jogokat számos európai és nemzetközi intézmény fogalmazta meg, köztük az Európa Tanács, a Minority Rights Group International, és az ENSZ kisebbségi jogokkal foglalkozó mechanizmusai. Az oktatási intézmények szerepe nemcsak a tudományos ismeretek közvetítése, hanem a közösségi identitás és az etnikai, kulturális értékek megőrzése is, az ukrán állam nemzetiségi politikája és az oktatás területén történő reformok, különösen az ukrán nyelv oktatásának előtérbe helyezése, közvetlen hatással vannak a magyar kisebbség oktatásához való hozzáférésére és a nyelvhasználatra.

A Kárpátalján élő magyar közösség számára az oktatás nyelve és annak megőrzése az egyik legfontosabb és legérzékenyebb kérdés. Az ukrán nyelv kötelező használata az iskolákban és az oktatási intézményekben, valamint a magyar nyelvű oktatás lehetőségeinek csökkenése, olyan kihívásokat jelent, amelyekkel a közösség folyamatosan szembesül. 2017-től kezdődően az ukrán nyelvű oktatás előtérbe helyezésére irányuló törvényi reformok, mint például az „Ukrajna oktatási törvénye”, tovább szűkítették a kisebbségi nyelvek használatát az oktatásban. A magyar nyelvű iskolák számának csökkenése, a magyar nyelven történő oktatás lehetőségeinek beszűkülése nemcsak a tanulási folyamatot nehezíti meg, hanem komoly problémákat okoz a magyar diákok számára, akik így nem rendelkeznek kellő szintű ukrán nyelvismerettel, amely elengedhetetlen lenne a közoktatás és a későbbi felsőoktatás sikeres elvégzéséhez (Tóth, 2020).

A kárpátaljai magyar oktatás kihívásainak egyik legfontosabb vonatkozása a kétnyelvűség kérdése, a magyar-ukrán kétnyelvű oktatás lehetőségei és korlátai a közoktatásban különösen hangsúlyosak, mivel a magyar diákok ugyan magyar nyelvű iskolákban tanulhatnak, ám az ukrán nyelv elengedhetetlen a mindennapi életben való boldoguláshoz, a közigazgatásban való részvételhez és a munkaerőpiacon való érvényesüléshez. A kétnyelvű oktatás egyik legnagyobb kihívása, hogy a diákok gyakran nem sajátítják el megfelelő szinten egyik nyelvet sem, így a tudományos teljesítményük csökken, és az ukrán társadalomba való integrálódás is gátolt. A nyelvi és kulturális identitás megőrzése, továbbá az ukrán társadalomba való sikeres beilleszkedés kérdése tehát a kisebbségi oktatás egyik legfontosabb dilemmájává vált, amely további komplex pedagógiai és szociális kihívásokat generál.

Az ukrán állam oktatási politikája és a kétnyelvű oktatás fenntartásának nehézségei közvetlen hatással vannak a kárpátaljai magyar közösség jövőjére, hiszen a nyelvi és kulturális identitás megőrzésének lehetőségei szoros összefüggésben állnak az oktatás minőségével és elérhetőségével. A nyelvi jogok védelme és az anyanyelvi oktatás biztosítása kulcsfontosságú tényezők a közösségi identitás megőrzésében, és ezen keresztül a jövő generációk számára biztosítható a társadalmi és kulturális stabilitás.

A kisebbségi lét kihívásai között a társadalmi és gazdasági helyzet kulcsfontosságú szerepet játszik, mivel közvetlen hatással van az oktatás minőségére. Kárpátalja gazdasági helyzete, amelyet a munkanélküliség, a szegénység és az alacsony jövedelmek jellemeznek, nagymértékben befolyásolja a családok életkörülményeit, ami viszont kihat a gyermekek iskolai teljesítményére is. A kisebbségi oktatásban való részvétel esélyegyenlősége nemcsak a nyelvi és kulturális akadályokon múlik, hanem gazdasági és társadalmi tényezőkön is, az

iskolai felszerelésekhez, oktatási segédanyagokhoz való hozzáférés és a tanulmányi ösztöndíjak elérhetősége alapvetően befolyásolják a tanulók lehetőségeit. A gazdasági szegregáció következményeként a magyar közösség gyermekeinek egy része nem fér hozzá a megfelelő oktatási lehetőségekhez, és a magas költségek miatt gyakran kénytelenek megszakítani tanulmányaikat (Coiro, 2011).

A kárpátaljai magyar oktatásban felmerülő kihívások között fontos szerepet kap a közösségi identitás megőrzésének kérdése is, a kisebbségi nyelv és kultúra oktatása alapvető szerepet játszik az identitás kialakításában. Az iskolák nemcsak tudományos intézmények, hanem kulturális központok is, amelyekben a közösség átadhatja a következő generációknak a nemzeti és etnikai identitását, a tanárok és oktatók szerepe ebben a folyamatban kulcsfontosságú, mivel ők azok, akik nemcsak a tudományos ismereteket, hanem a közösségi és kulturális értékeket is közvetítik. Az iskolák tehát nemcsak a tudás átadásának helyszínei, hanem az etnikai identitások megerősítésének és átörökítésének központjai is.

A kisebbségi oktatás problémáit azonban nemcsak gazdasági és kulturális tényezők, hanem a politikai és szociális változások is befolyásolják. Az ukrán politikai táj folyamatos változása, a nemzetiségi jogi környezet, valamint a regionális politikai feszültségek mind hatással vannak a kisebbségek oktatási lehetőségeire. Az ukrán politikai döntéshozók és a helyi önkormányzatok döntései, valamint a helyi közösségek és civil szervezetek aktivitása mind közvetlen hatással vannak arra, hogy milyen oktatási lehetőségek állnak rendelkezésre a magyar közösség számára. A politikai döntések tehát alapvetően befolyásolják a kisebbségi oktatás környezetét, és kihatnak az iskolák működésére, az oktatott tantárgyakra és a nyelvi jogok érvényesülésére (Molnár, 2022).

2.4. Szövegértési kompetencia fejlesztése kárpátaljai magyar iskolákban

A szövegértési kompetencia fejlesztése ma már az oktatás egyik központi kérdése, mivel a szövegek értelmezésének képessége alapvető fontosságú a tanulásban, a munkaerőpiaci érvényesülésben és az élethosszig tartó tanulásban. A PISA-felmérések eredményei évről évre arra figyelmeztetnek, hogy a diákok jelentős része nem rendelkezik megfelelő szintű szövegértési készségekkel, amely komoly kihívást jelent az oktatáspolitikai és a pedagógiai gyakorlat számára (OECD, 2019). Kárpátalján a szövegértés fejlesztése különösen bonyolult feladat, mivel a diákoknak nemcsak magyar, hanem ukrán nyelven is kell tanulniuk, az ukrán nyelvű tantárgyak bevezetése miatt az anyanyelvi szövegértésre kevesebb figyelem jut, ami még inkább kiemeli a problémát (Csernicskó–Orosz 2019).

Az ukrán oktatáspolitikai változások, különösen a 2017-es oktatási törvény, új kihívásokat teremtettek a magyar anyanyelvű oktatás számára, mivel a törvény az ukrán nyelv fokozott használatát írja elő az iskolákban. Ez a helyzet különösen nehéz a kárpátaljai magyar diákok számára, akiknek egyre nagyobb arányban kell idegen nyelven tanulniuk, miközben az anyanyelvi kompetenciáik fejlesztése háttérbe szorul.

A szövegértési kompetencia meghatározása és fejlesztési lehetőségei számos kutatás tárgyát képezik, a szövegértés kognitív folyamat, amely során a tanuló dekódolja, értelmezi és összekapcsolja a szöveg információit a meglévő tudásával (Kintsch, 1998). Ehhez alapkészségek szükségesek, mint a dekódolás, a morfológiai és szintaktikai elemzés, a jelentésteremtés és az információ integrálása, a magyar nyelvű oktatásban ezek a folyamatok az anyanyelvi kompetenciákra építenek, de Kárpátalján a kétnyelvű oktatás sajátosságai miatt a szövegértés fejlesztése különös figyelmet igényel. Az anyanyelv domináns szerepe a szövegértési kompetencia kialakulásában széles körben igazolt a pszicholingvisztikai kutatásokban (Cummins, 2000), amelyek szerint az anyanyelvi szövegértési készségek fejlesztése elősegíti a második nyelv elsajátítását is. Ez különösen fontos a kárpátaljai magyar diákok számára, akiknek a sikeres ukrán nyelvtanulás egyik feltétele a megfelelő anyanyelvi szövegértési alapok megléte.

A kárpátaljai magyar iskolákban a szövegértési kompetencia fejlesztése széleskörű oktatási stratégiákat igényel, az egyik legfontosabb terület a kritikai gondolkodás és az értő olvasás fejlesztése, amelyet modern pedagógiai módszerek alkalmazásával lehet elősegíteni. A kooperatív tanulás, a projektalapú oktatás és a digitális eszközök használata mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a diákok aktív szerepet vállaljanak a szövegek feldolgozásában és mélyebb megértésében (Tóth, 2020). A magyar nyelvű szövegértési képességek fejlesztése érdekében a tanároknak olyan szövegtípusokat kell alkalmazniuk, amelyek igazodnak a diákok nyelvi és kulturális háttéréhez, miközben ösztönzik az absztrakt gondolkodás és a szövegelemzés fejlődését.

A szövegértési készségek fejlesztésének kulcseleme a szókincs bővítése és a nyelvi tudatosság erősítése. A kutatások szerint a gazdag szókincs szoros összefüggésben áll a szövegértési teljesítménnyel, mivel a diákok könnyebben értik meg a szövegek tartalmát, ha széles körű szókincssel rendelkeznek (Nation, 2001). A kárpátaljai magyar diákok esetében azonban, a kétnyelvű környezet és az ukrán nyelv fokozott jelenléte miatt fennáll annak veszélye, hogy az anyanyelvi szókincs fejlődése lelassul, ami negatívan befolyásolja a szövegértési kompetenciát. Ezért fontos olyan oktatási stratégiák alkalmazása, amelyek a

magyar nyelvű szókincs aktív bővítését célozzák meg, például olvasási stratégiák, szótanulási technikák és szövegelemzési módszerek révén (Blachowicz, Fisher, 2010).

A digitális korszak új kihívásokat és lehetőségeket teremt a szövegértési kompetencia fejlesztésében. Az online olvasás és a hipertextuális szövegek értelmezése eltérő kognitív stratégiákat igényel, mint a hagyományos nyomtatott szövegek feldolgozása (Coiro, 2011). Kárpátalján különösen fontos, hogy a diákok képesek legyenek eligazodni a digitális szövegek világában, mivel az online információk értelmezése és kritikus feldolgozása alapvető készséggé vált a 21. században, ehhez a pedagógusoknak olyan tanítási módszereket kell alkalmazniuk, amelyek integrálják a digitális olvasási stratégiákat és az információs műveltség fejlesztését az iskolai órákba.

A szövegértési kompetencia fejlesztése Kárpátalján nemcsak pedagógiai kérdés, hanem társadalmi és politikai összefüggésekben is vizsgálható, az ukrán oktatáspolitikai változások hatására az anyanyelvi oktatás lehetőségei egyre korlátozottabbá váltak, ami komoly kihívást jelent a magyar közösség számára. Az anyanyelvi szövegértés fejlesztése kulcsfontosságú ahhoz, hogy a diákok sikeresen teljesítsenek az iskolában és versenyképes tudással rendelkezzenek a munkaerőpiacon. A magyar nyelvű oktatás jövője Kárpátalján nagyban függ attól, hogy milyen mértékben sikerül fenntartani és fejleszteni az anyanyelvi kompetenciákat, és hogy az oktatási intézmények milyen stratégiákat alkalmaznak ennek érdekében.

A kárpátaljai magyar iskolák szövegértési kompetencia fejlesztésére irányuló törekvései összetett pedagógiai, nyelvpolitikai és társadalmi kihívásokkal találkoznak, az anyanyelvi oktatás erősítése, a modern pedagógiai módszerek alkalmazása és a digitális kompetenciák fejlesztése mind hozzájárulhatnak a diákok szövegértési készségeinek javításához. A kutatások egyértelműen azt mutatják, hogy a sikeres szövegértési fejlesztés nemcsak a tanulmányi eredményekre van kedvező hatással, hanem hosszú távon az egész közösség társadalmi és gazdasági helyzetét is javíthatja.

III. A TÖBBNYELVŰ KÖZEG HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA A SZÖVEGÉRTÉSI KOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉRE ALSÓ OSZTÁLYOKBAN KÁRPÁTALJA VISZONYLATÁBAN

A többnyelvű környezetben élő gyermekek számára a nyelvi váltás és a különböző nyelvek egyidejű használata mindennapos jelenség. Kárpátalján, ahol a magyar anyanyelvű diákok gyakran találkoznak az államnyelvvel és más idegen nyelvekkel is, különös figyelmet kell fordítani a szövegértési kompetencia fejlődésére. A többnyelvűség egyszerre jelenthet előnyt és kihívást: míg egyes kutatások szerint elősegítheti a kognitív rugalmasságot és a problémamegoldó készséget, más esetekben hátrálthatja az anyanyelvi szövegértés fejlődését. Fontosnak tartom ennek a jelenségnek a vizsgálatát, hiszen a pedagógiai módszerek megfelelő alkalmazásával támogathatjuk a gyermekek nyelvi és szövegértési készségeinek fejlesztését, különösen az alsó osztályokban, amikor ezek az alapok formálódnak.

3.1. A kutatás előzménye, módszere

Kutatásom két részből áll, melynek célja a többnyelvűség hatásának vizsgálata az alsó tagozatos gyermekek szövegértési képességeire Kárpátalján. Az első szakaszban a vizsgálati alanyok olyan szülők voltak, akiknek gyermekei jelenleg Kárpátalja különböző járásaiban tanulnak alsó tagozaton.

A kutatás adatgyűjtéséhez kérdőíves módszert alkalmaztam. A kérdőív (1. sz. melléklet) összesen 24 kérdést tartalmazott, amelyek a gyermekek szövegértési készségeire, valamint a családi háttérre vonatkoztak. A kérdések között szerepeltek demográfiai jellegűek is, mint a gyermek neme, osztálya, a családban beszélt nyelvek, valamint a szülők legmagasabb iskolai végzettsége és életkora. A kérdőívezés teljes mértékben anonim módon történt, így a válaszadók személyes jogai nem sérültek. Összesen 101 kitöltött kérdőívet dolgoztam fel Kárpátalja különböző járásaiból.

A kutatás második részében 10 kárpátaljai tanítóval készítettem strukturált interjút. Az interjúk során arra kerestem a választ, milyen tapasztalataik vannak a többnyelvű diákok szövegértésével kapcsolatban, alkalmaznak-e speciális módszereket a többnyelvű tanulók támogatására, valamint milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatás során. Az interjúk lehetőséget biztosítottak arra is, hogy betekintést nyerjek, milyen stratégiákat és pedagógiai eszközöket használnak a tanítók a szövegértési kompetencia fejlesztésére ebben a sajátos nyelvi környezetben.

A kutatás célja egy átfogó kép kialakítása volt arról, hogy a többnyelvűség milyen hatással van a szövegértési készségek fejlődésére az alsó tagozatos gyermekek körében. Vizsgálni kívántam, hogy kimutatható-e szignifikáns különbség a többnyelvű és egynyelvű gyermekek szövegértési teljesítménye között, valamint milyen módszerekkel segítik a pedagógusok a többnyelvű diákok nyelvi és szövegértési fejlődését. Az eredmények hozzájárulhatnak ahhoz, hogy hatékonyabb oktatási stratégiákat dolgozzunk ki a többnyelvű közegben tanuló gyermekek számára, elősegítve ezzel a sikeres iskolai előmenetelüket.

Hipotéziseim a kutatással kapcsolatban a következők:

H1: Feltételezhető, hogy a többnyelvű környezetben nevelkedő gyermekek szövegértési teljesítménye különbözik az egynyelvű társaikétól.

H2: Azok a gyerekek, akik otthon több nyelvet hallanak és használnak, jobb szövegértési készségekkel rendelkeznek, mint azok, akik csak egy nyelven kommunikálnak.

H3: A többnyelvű osztályokban tanító pedagógusok speciális módszereket alkalmaznak, hogy segítsék a gyerekek szövegértését.

H4: Feltételezhető, hogy a szülők többsége előnyként tekint a többnyelvűsége, mintsem hátrányként.

3.2. Kutatási adatok és eredmények

A kérdőívet, amely 24 kérdésből állt, összesen 101 kárpátaljai szülő töltötte ki.

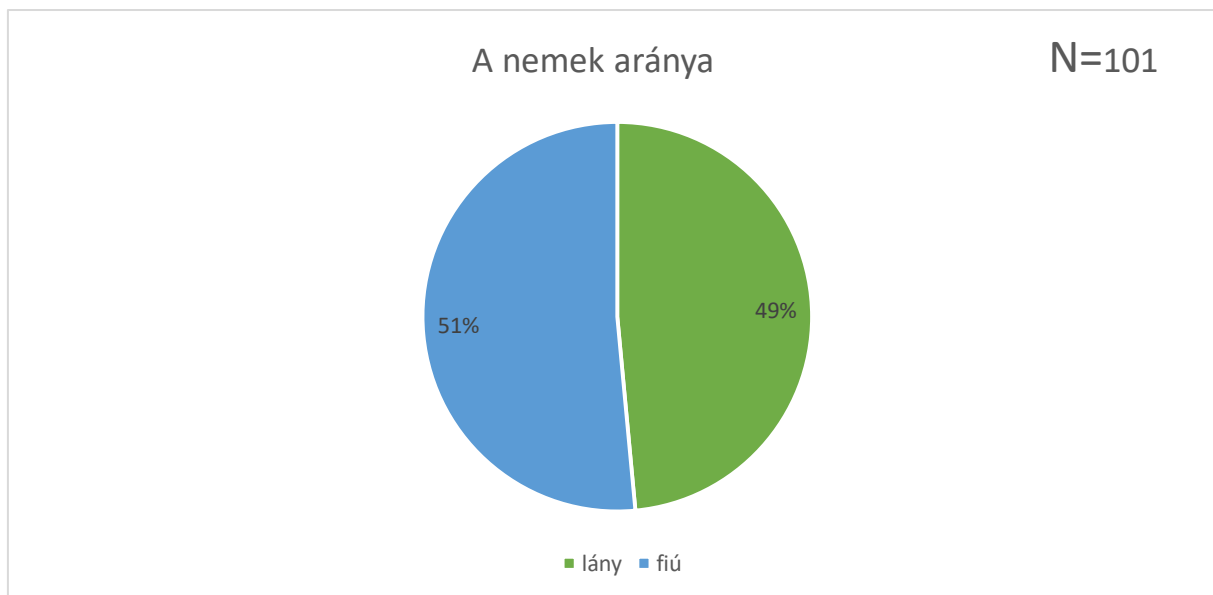
A kérdőív első kérdése a kitöltő személyére vonatkozott. Az eredmények alapján a válaszadók közül 65 fő édesanya, 32 fő édesapa, míg 4 fő a gyermek nagyszülője volt.



1. ábra: A kérdőív kitöltőinek eloszlása.

Forrás: Saját kutatás

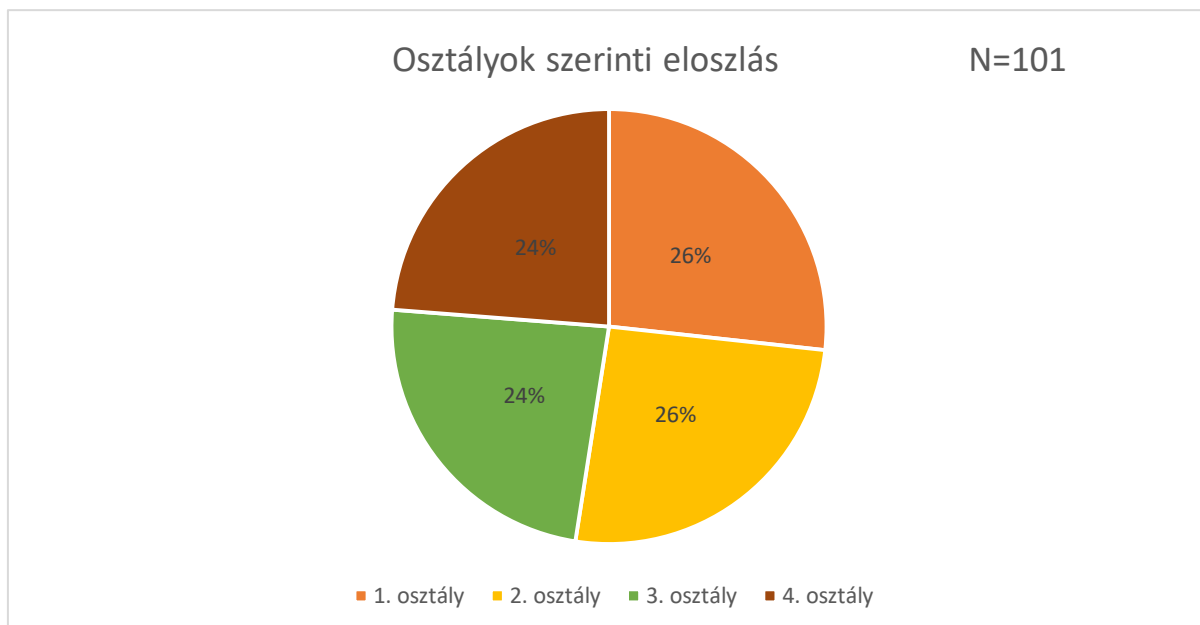
A kérdőív második kérdése a gyermek nemére vonatkozott, amelynek célja a vizsgált minta nemi megoszlásának feltérképezése volt. Az eredmények alapján a válaszadók gyermekei között 52 fiú és 49 lány szerepelt. Ez azt mutatja, hogy a vizsgálatban részt vevő gyermekek nemi aránya kiegyensúlyozott, így a kutatás nem torzít egyik nem irányába sem. Ez lehetővé teszi, hogy a szövegértési kompetenciák fejlődését mind a fiúk, mind a lányok körében objektíven elemezzük, figyelembe véve az esetleges eltéréseket és hasonlóságokat.



2. ábra: A nemek aránya.

Forrás: Saját kutatás

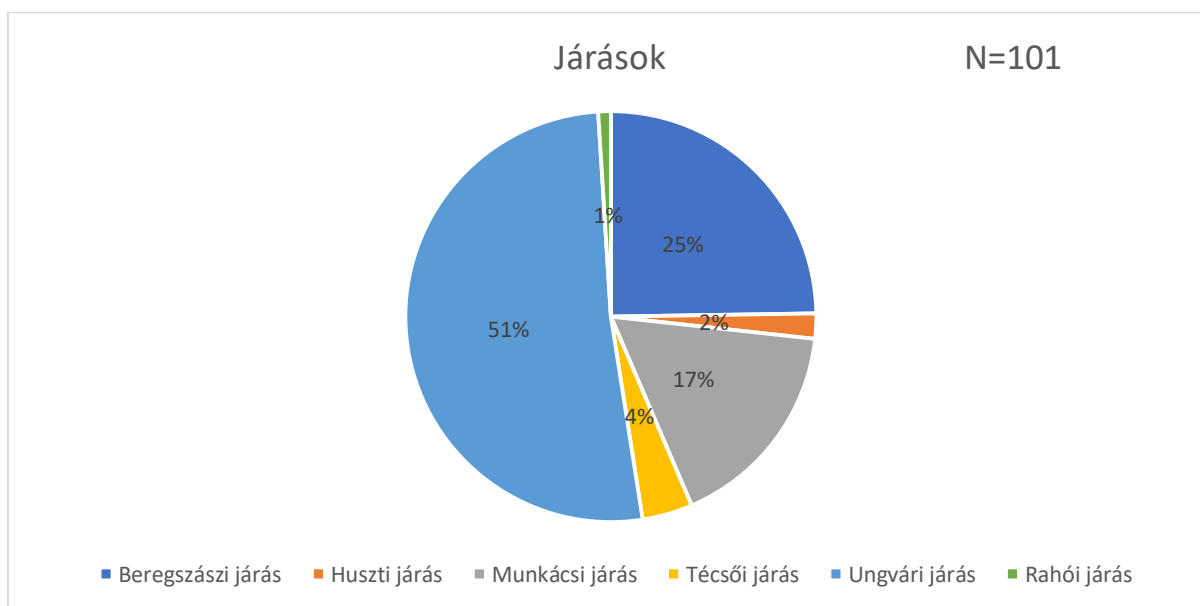
A kérdőív következő kérdése arra vonatkozott, hogy a gyermekek jelenleg hányadik osztályosok. Az eredmények alapján a válaszadók gyermekei az alábbi megoszlás szerint járnak iskolába: 1. osztály: 27 fő; 2. osztály: 26 fő; 3. osztály: 24 fő; 4. osztály: 24 fő. Az adatok azt mutatják, hogy a kitöltők gyermekei viszonylag egyenlően oszlanak meg az alsó tagozat évfolyamai között.



3. ábra: Osztályok szerinti eloszlás.

Forrás: Saját kutatás

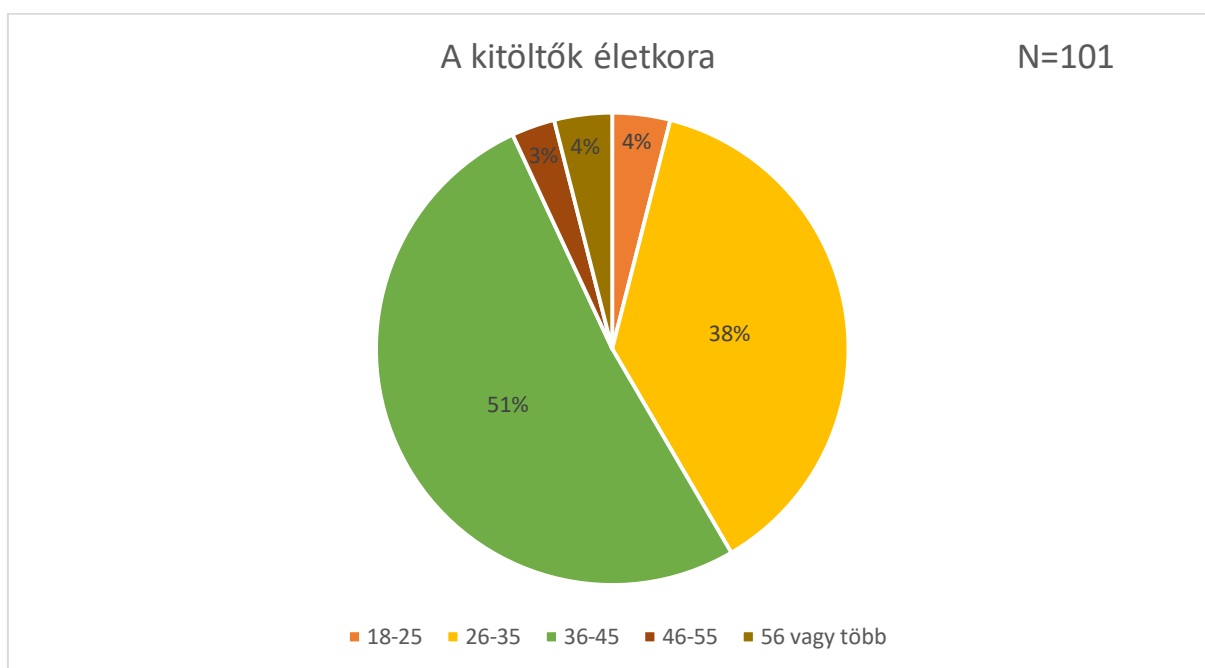
A kérdőív következő kérdése arra irányult, hogy a gyermek melyik járásban tanul, ezzel lehetőséget teremtve a földrajzi eloszlás vizsgálatára. Az adatok azt mutatják, hogy a legtöbb válaszadó gyermeke az Ungvári járásban tanul (52 fő), míg a legkevesebb a Rahói járásban (1 fő). A Beregszászi járás és a Munkácsi járás is jelentősebb létszámmal képviselteti magát a kutatásban (25 és 17 fő), míg a Huszti és a Técsői járásban tanuló gyermekek aránya alacsonyabb (2 és 4 fő).



4. ábra: Járások.

Forrás: Saját kutatás

A kérdőív következő kérdése a kitöltő életkorára vonatkozott, amelynek célja a válaszadók korosztály szerinti megoszlásának vizsgálata volt. Az eredmények alapján jól látható, hogy a legtöbb válaszadó a 36–45 év közötti korosztályba tartozik, összesen 52 fővel, ami a teljes mintának több mint a felét teszi ki. A második legnagyobb csoportot a 26–35 év közötti válaszadók alkotják, 38 fővel, ami arra utal, hogy a fiatalabb szülők is aktívan részt vettek a kutatásban. A válaszadók közül 4 fő a 18–25 év közötti korosztályból került ki. Szintén 4 fő tartozott az 56 év feletti korcsoportba, ami jól mutatja, hogy a nagyszülők is részt vettek a kutatásban, valószínűleg ezekben az esetekben, ők vállalnak aktív szerepet a gyermeknevelésben. A 46–55 év közötti válaszadók száma három fő, ami a többi korcsoporthoz képest alacsonyabb arányt képvisel. Az életkori megoszlás azt mutatja, hogy a kutatásban részt vevő szülők és gondviselők többsége középkorú, akik valószínűleg már több tapasztalattal rendelkeznek gyermekük oktatásával kapcsolatban. Ugyanakkor a széles életkori spektrum azt is jelzi, hogy a kutatás különböző generációk véleményét és tapasztalatait is figyelembe veszi, ami árnyaltabb képet ad a többnyelvű gyermekek szövegértési kompetenciájának fejlődéséről.



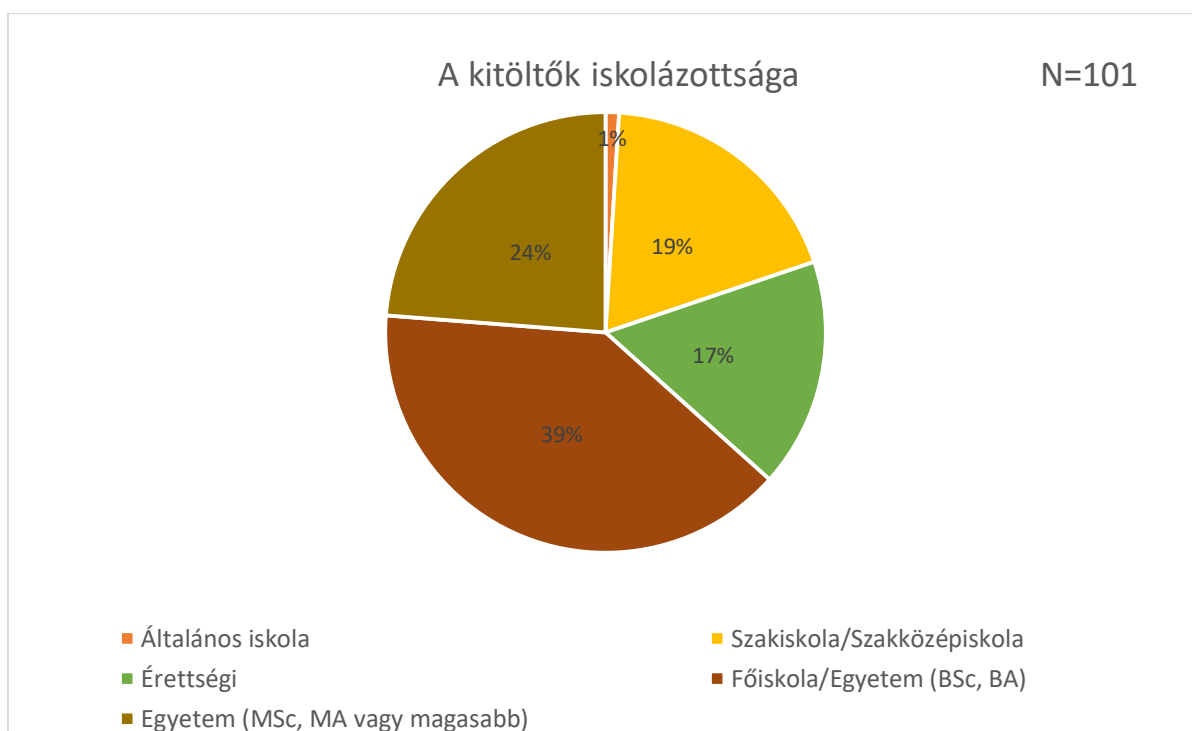
5. ábra: A kitöltők életkora.

Forrás: Saját kutatás

A kérdőív következő kérdése a kitöltő legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozott. Az eredmények a következőképpen oszlanak meg: általános iskolai végzettséggel mindössze 1 fő rendelkezik, ami azt mutatja, hogy a válaszadók körében az alacsony iskolai végzettség ritka. Szakiskolai vagy szakközépiskolai végzettséggel 19 fő

rendelkezik, ami a válaszadók egy kisebb, de jelentős csoportját képviseli. Érettségivel 17 fő rendelkezik, ami azt jelzi, hogy a középfokú végzettségűek aránya hasonló a szakiskolai végzettségűekéhez. Főiskolai vagy egyetemi alapképzési (BSc, BA) végzettséggel 40 fő rendelkezik, ami a legnagyobb csoportot alkotja. Ez arra utal, hogy a válaszadók többsége felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Mesterképzési (MSc, MA) vagy ennél magasabb végzettséggel 24 fő rendelkezik, ami szintén jelentős arányt képvisel.

Az adatok alapján elmondható, hogy a válaszadók többsége felsőfokú végzettséggel rendelkezik, ami arra enged következtetni, hogy a kutatásban részt vevők általában magasabb iskolázottsági szinten állnak. Ez a tényező befolyásolhatja a gyermekük szövegértési fejlődését, hiszen a magasabb végzettségű szülők nagyobb eséllyel biztosítanak gazdagabb nyelvi és olvasási környezetet otthon.

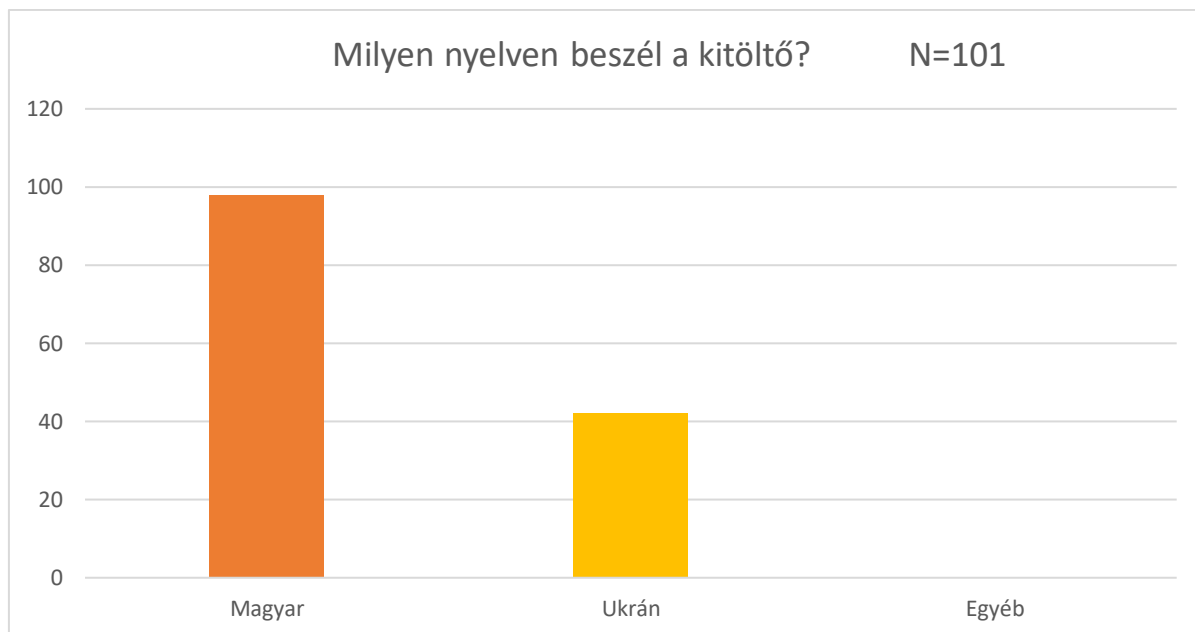


6. ábra: A kitöltők iskolázottsága.

Forrás: Saját kutatás

A kérdőív következő kérdése arra irányult, hogy a kitöltő személy otthon milyen nyelvet használ a mindennapi kommunikáció során. A válaszadók számára előre megadott lehetőségként a magyar és ukrán nyelv szerepelt, de emellett lehetőség volt egyéb nyelvek megjelölésére is. Fontos, hogy a válaszadók több nyelvet is bejelölhettek, így a kapott adatok tükrözik a többnyelvű közeg jellemzőit. Az eredmények alapján 98 fő jelezte, hogy otthon magyarul beszél, ami azt mutatja, hogy a válaszadók többsége magyar anyanyelvű. 42 fő

megjelölte az ukrán nyelvet is, ami arra utal, hogy ezen válaszadók családjában legalább két nyelv használatos.

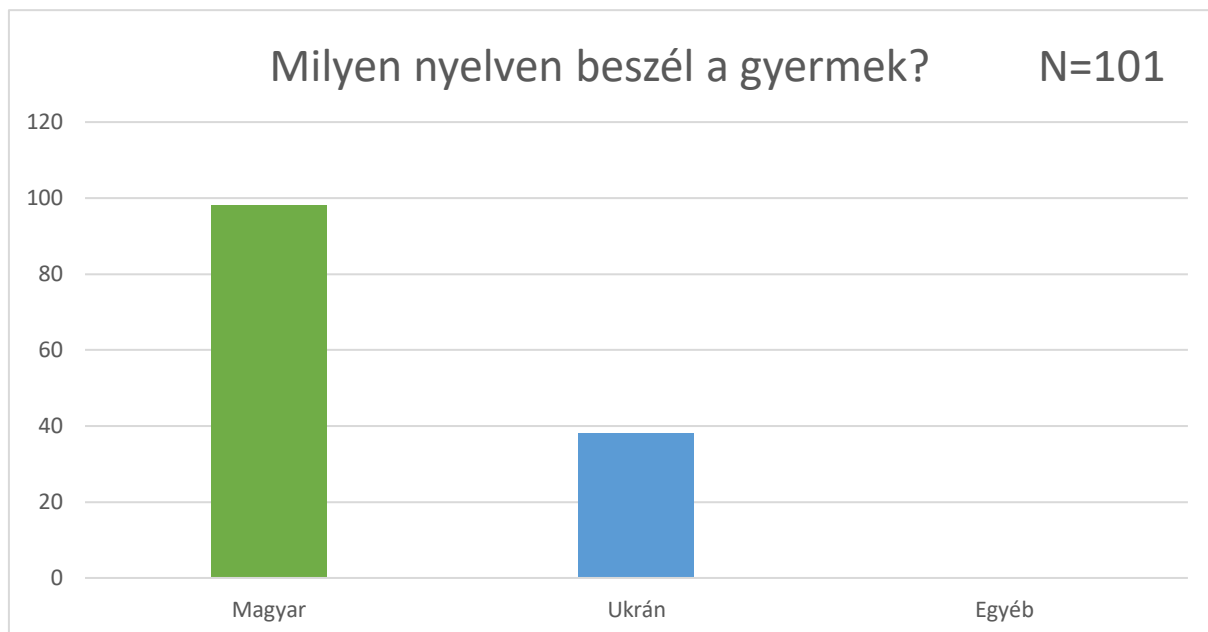


7. ábra: Milyen nyelven beszél a kitöltő?

Forrás: Saját kutatás

A kérdőívben nemcsak a szülők által otthon beszélt nyelvre kérdeztem rá, hanem arra is, hogy milyen nyelven beszélnek a gyermekek a mindennapokban. A válaszadók több lehetőséget is megjelölhettek, így a kapott adatok jól tükrözik a gyermekek nyelvi környezetének sajátosságait. Az eredmények a következőképpen alakultak: 98 gyermek beszél magyarul, ami egybevág a szülők válaszaival, hiszen a korábbi kérdés alapján is 98 szülő jelölte meg a magyar nyelvet otthoni nyelvként. Ez azt mutatja, hogy a magyar nyelv domináns szerepet tölt be a családok életében. 38 gyermek beszél ukránul, ami négy fővel kevesebb, mint ahány szülő az ukrán nyelvet is megjelölte saját nyelvhasználatában (42 fő). Ez arra utalhat, hogy bár egyes szülők beszélnek ukránul, ezt a nyelvet nem minden esetben adják tovább gyermekeiknek, vagy a gyermekek még nem használják aktívan az otthoni kommunikáció során.

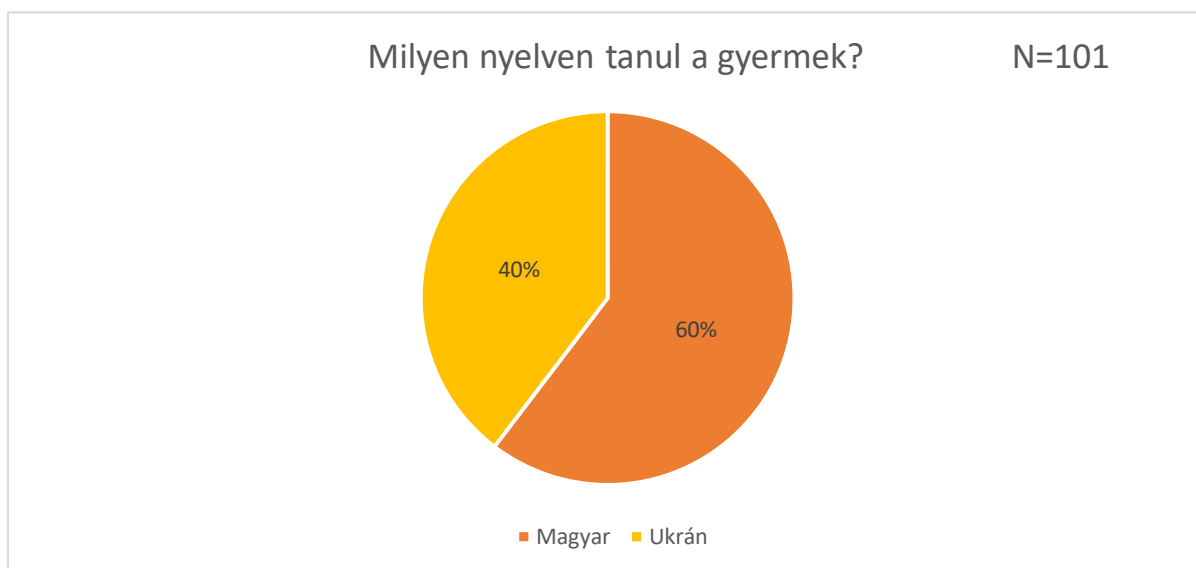
A két kérdés összehasonlításából megfigyelhető, hogy a gyermekek nyelvhasználatát nagymértékben tükrözi a családi nyelvi környezet, de kisebb eltérések is tapasztalhatók, különösen az ukrán nyelv esetében. Ez arra enged következtetni, hogy bár sok gyermek két nyelvi közegben nő fel, az ukrán nyelv használata nem minden esetben olyan erős, mint a magyaré.



8. ábra: Milyen nyelven beszél a gyermek?

Forrás: Saját kutatás

A következő kérdés azt vizsgálta, hogy a gyermekek milyen nyelven tanulnak az iskolában, amely szintén meghatározó tényező lehet a szövegértési kompetenciák fejlődésében. Ez alapján kiderült, hogy 67 gyermek magyar nyelven tanul, ami azt mutatja, hogy a válaszadók többsége magyar tannyelvű iskolába íratta gyermekét. Ez összhangban van azzal, hogy a szülők döntő többsége magyar anyanyelvű, és a családok zömében magyar nyelven zajlik a kommunikáció. 44 gyermek ukrán nyelven tanul, ami arra utal, hogy a magyar anyanyelvű szülők közül is sokan dönthettek úgy, hogy gyermeküket ukrán tannyelvű iskolába íratják. Ez különösen érdekes annak fényében, hogy az ukrán nyelvet beszélő gyermekek száma (38 fő) valamivel alacsonyabb, mint az ukrán nyelven tanulók száma (44 fő). Ez arra enged következtetni, hogy vannak olyan gyermekek, akik az ukrán nyelvű oktatásba való bekerüléskor még nem beszélnek teljes mértékben ukránul.



9. ábra: Milyen nyelven tanul a gyermek?

Forrás: Saját kutatás

A kérdőív következő kérdéséből kiderült, hogy milyen nyelven olvasnak leggyakrabban a gyermekek, ami fontos információval szolgál a szövegértési kompetencia fejlődésének szempontjából. 87 gyermek olvas leggyakrabban magyar nyelven, ami azt mutatja, hogy az otthoni nyelvhasználathoz és az iskolai környezethez hasonlóan a magyar nyelv továbbra is domináns a gyermekek mindennapi életében. Ez összhangban van azzal, hogy a válaszadók többsége magyar tannyelvű iskolába járattja gyermekét, és a családokban is jellemzően a magyar nyelv az elsődleges kommunikációs eszköz. 14 gyermek olvas leggyakrabban ukrán nyelven, amely lényegesen alacsonyabb szám, mint az ukrán nyelven tanulók (44 fő) vagy az ukránul beszélő gyermekek száma (38 fő). Ez arra enged következtetni, hogy bár sok gyermek ukrán oktatásban részesül, a mindennapi olvasás során még mindig a magyar nyelv élvez előnyt.

Az eddig vizsgált adatok tükrében látható, hogy a gyermekek olvasási szokásai szoros összefüggésben állnak az otthon és az iskolában használt nyelvekkel. A magyar nyelvű olvasás fölénye arra utal, hogy a gyermekek szívesebben olvasnak anyanyelvükön, ami természetes jelenség, hiszen ezen a nyelven értik meg legkönnyebben a szövegeket.

Ugyanakkor az ukrán nyelvű olvasás alacsonyabb aránya felveti a kérdést, hogy az ukrán tannyelvű iskolákba járó gyermekek mennyire tudnak hatékonyan fejlődni a szövegértési kompetenciájukban ezen a nyelven. Ha a gyermekek kevesebb időt töltenek

ukrán nyelvű szövegek olvasásával, az befolyásolhatja az iskolai teljesítményüket, különösen az ukrán nyelvű tantárgyak esetében.



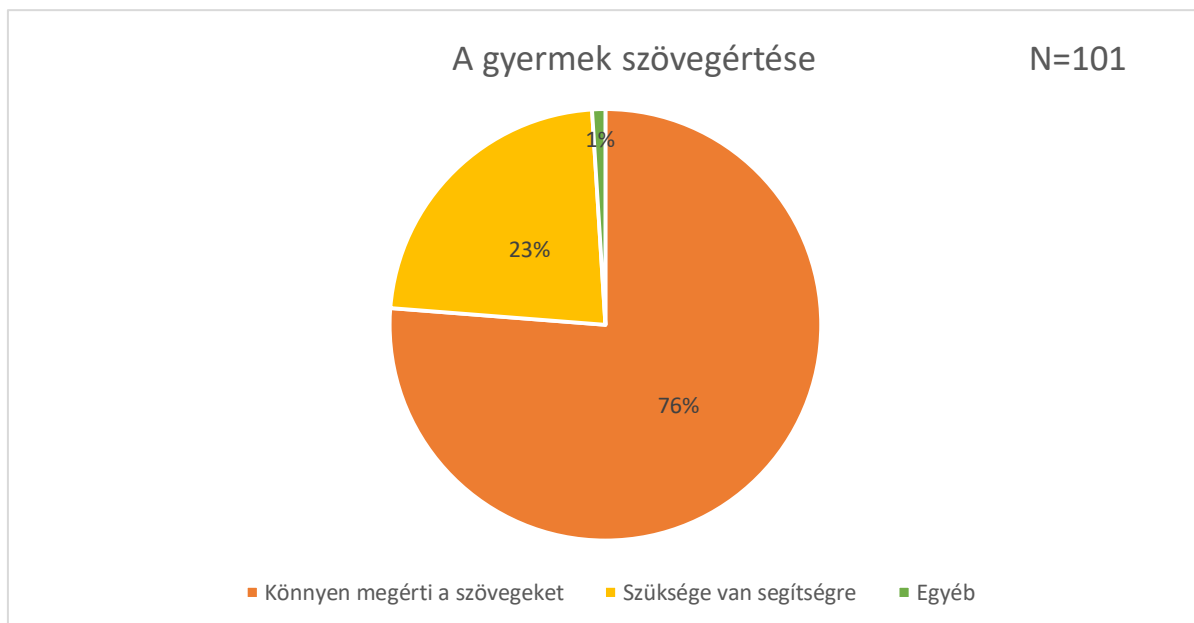
10. ábra: Milyen nyelven olvas a gyermek?

Forrás: Saját kutatás

A kérdőív következő kérdése arra irányult, hogy a szülők hogyan értékelik gyermekük szövegértési készségeit, vagyis mennyire képesek önállóan megérteni az olvasott szövegeket. A válaszadók többsége, vagyis 77 szülő, úgy véli, hogy gyermeke könnyen megérti a szövegeket, ami arra utal, hogy ezen gyermekek szövegértési képessége megfelelő, és önállóan képesek értelmezni a tanulmányaik során vagy szabadidőben olvasott szövegeket. Ez összhangban van azzal, hogy a legtöbb gyermek anyanyelvén, magyarul olvas, így ezen a nyelven kevesebb nehézségbe ütköznek.

23 válaszadó szerint gyermekének segítségre van szüksége a szövegek megértéséhez, ami arra enged következtetni, hogy egyes diákok számára a szövegértés fejlesztése kiemelt figyelmet igényel. Ez lehet tanulási nehézségek, az olvasási rutin hiánya vagy az iskolai módszerek sajátosságainak következménye is.

Egy válaszadó egyéb megjegyzésként azt írta, hogy gyermeke az ukrán nyelvű szövegeket nehezebben érti, ami rávilágít arra, hogy a többnyelvű közegben tanuló gyermekek esetében a második nyelven történő szövegértés gyakran nagyobb kihívást jelent.



11. ábra: A gyermek szövegértése.

Forrás: Saját kutatás

A következő kérdésből megtudhatjuk, hogy a gyermekek mennyire tudják követni a többnyelvű szövegeket, vagyis azokat az írásos anyagokat, amelyek egyszerre tartalmaznak magyar és ukrán nyelvű információkat. 63 válaszadó szerint gyermekük számára nem okoz gondot a többnyelvű szövegek követése, ami arra utal, hogy ezen diákok megfelelő nyelvi készségekkel rendelkeznek mindkét nyelven, és képesek könnyedén értelmezni a kétnyelvű tartalmakat. 32 válaszadó úgy ítélte meg, hogy gyermekének kihívást jelent a többnyelvű szövegek követése, ami arra enged következtetni, hogy az információk váltakozása, valamint az eltérő nyelvi struktúrák nehézséget okozhatnak számukra. Egyéb válaszlehetőséget is megjelölhettek a kitöltők, ahol az alábbi válaszok érkeztek: „Okoz némi nehézséget, de megoldja a feladatot” (1 válaszadó), illetve 5 válasz érkezett, melyben arra utalnak a kitöltők, hogy az ukrán nyelvű részek nehézséget okoznak. Ez megerősíti a korábbi kérdésekből levonható következtetést, miszerint a magyar anyanyelvű gyermekek számára az ukrán nyelvű szövegek nagyobb kihívást jelentenek, különösen akkor, ha a magyar nyelvű tartalommal váltakozva jelennek meg.

A kapott adatok alapján a válaszadók többsége szerint gyermekük sikeresen megbirkózik a többnyelvű szövegekkel, azonban jelentős számú tanuló számára ez kihívást jelent. A kétnyelvű oktatási környezetben az ilyen típusú szövegek értelmezése különösen fontos, hiszen a diákok gyakran találkozhatnak vegyes nyelvi tartalmakkal, például tankönyvekben, tesztekben vagy hétköznapi kommunikáció során.

A válaszok azt is jelzik, hogy az ukrán nyelvű szövegek követése nehezebb a magyar anyanyelvű gyermekek számára, ami összhangban van azzal, hogy a legtöbb diák otthon és az iskolában is magyar nyelven tanul és olvas. Ez arra utal, hogy további támogatásra lehet szükség az ukrán nyelvű szövegértés fejlesztésében, például célzott oktatási stratégiák vagy kétnyelvű segédanyagok alkalmazásával.



12. ábra: Többsz nyelvű szövegek értelmezése.

Forrás: Saját kutatás

A következő kérdésből megtudhattuk, hogy a többsz nyelvű közegben nevelkedő gyermekek esetében észleltek-e szövegértési nehézségeket a szülők a többsz nyelvűség következményeként. Mivel ez a kérdés nem volt kötelező, a válaszadók egy része nem adott rá választ. Azok, akik válaszoltak, az alábbi eredményeket adták: 27 szülő szerint nem tapasztaltak problémát gyermekük szövegértésével kapcsolatban, ami azt sugallja, hogy a többsz nyelvű közeg önmagában nem feltétlenül okoz nehézségeket a szövegértés fejlődésében. 44 szülő azonban igen válasszal reagált, vagyis gyermekükönél észleltek valamilyen mértékű szövegértési nehézséget, amelyet a többsz nyelvűség hatásának tulajdonítottak. A „igen” választ adók közül többen kifejtették, hogy milyen jellegű problémákat tapasztaltak:

- A gyermek érti és beszéli mind a magyar, mind az ukrán nyelvet, azonban az irodalmi magyar nyelv és a szépirodalmi művek megértése nehézséget okoz számára. Ez arra utal, hogy bár a hétköznapi kommunikáció gördülékenyen megy, az összetettebb, gazdagabb nyelvezetű szövegek értelmezése problémát jelenthet.

- Olvasás közben észrevehető a különbség a két nyelv között. A szülők megfigyelése szerint a gyermekek másként dolgozzák fel a magyar és az ukrán szövegeket, ami akár a nyelvi struktúrák eltéréseire, akár a nyelvek használatának különböző környezetére vezethető vissza.

- A gyermek magyarul otthon tanult meg olvasni, ezért a szövegértése gyengébb, lassabban olvas, és nem mindig érti vagy emlékszik a tartalomra. Ez azt mutatja, hogy a nyelvi szokások és az elsődlegesen használt olvasási nyelv jelentős hatással van a szövegértés fejlődésére.

- Gyakran előfordul, hogy egy szövegrészt többször is el kell olvasnia, hogy teljesen megértse annak tartalmát. Ez a visszajelzés arra utal, hogy a többnyelvű gyermekeknek extra időre és feldolgozási stratégiákra lehet szükségük a szövegértés során.

Az eredmények alapján a többnyelvűség hatása a szövegértésre megosztó tapasztalatokat eredményezett. Míg egyes szülők nem tapasztaltak problémát, addig mások konkrét nehézségeket figyeltek meg. A megfogalmazott indokokból kirajzolódik, hogy a nyelvek közötti eltérések, az otthoni és iskolai nyelvhasználat különbségei, valamint az összetettebb szövegek feldolgozása jelenthetnek kihívásokat a gyermekek számára.



13. ábra: Szövegértési nehézségek.

Forrás: Saját kutatás

A kérdőív következő kérdése arra vonatkozott, hogy a szülők tudatosan támogatják-e gyermekük szövegértési készségeinek fejlesztését. Az eredmények azt mutatják, hogy a többség fontosnak tartja a szövegértés fejlesztését és aktívan foglalkozik is ezzel. 73 válaszadó (a többség) rendszeresen olvas gyermekével, és beszélgetnek az elolvasottakról.

Ez azt jelzi, hogy ezen családok számára tudatosan beépített tevékenység az olvasás és annak feldolgozása, amely hozzájárulhat a szövegértési készségek fejlődéséhez. 28 válaszadó szintén igennel válaszolt, de megjegyezte, hogy kevés idő jut erre. Ez arra utalhat, hogy bár fontosnak tartják a szülők a szövegértési támogatást, a hétköznapi elfoglaltságok és időhiány akadályt jelenthetnek ebben a folyamatban. Két másik válaszlehetőség is adott volt: „nem, ez az iskola feladata”, „nem foglalkozunk ezzel”. Ezekre egy válasz sem érkezett.



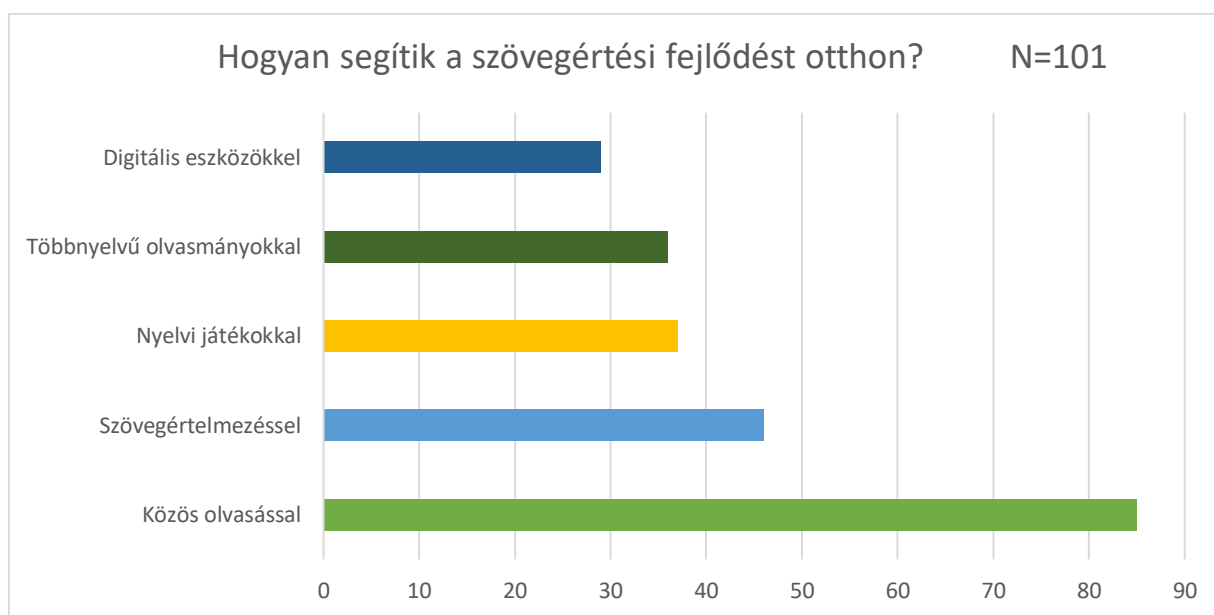
14. ábra: Tudatosan fejlesztik-e a szövegértési készségeket?

Forrás: Saját kutatás

A következő kérdés által kiderült, hogy milyen módszerekkel segítik a szülők gyermekük szövegértési fejlődését otthoni környezetben. A válaszadók több lehetőséget is megjelölhettek, ami lehetőséget biztosított arra, hogy átfogóbb képet kapjunk az alkalmazott stratégiákról. A válaszok a következőképp alakultak: közös olvasás (85 fő): legtöbb válaszadó kiemelte, hogy gyermekével együtt olvasnak könyveket, újságokat, meséket. Ez az egyik leghatékonyabb módszer a szövegértés fejlesztésére, hiszen az olvasás élményszerűvé válik, és a szülő aktívan segítheti a gyermek értelmezési folyamatát. Szövegelemzés, tartalmi megbeszélés (46 fő): Sokan hangsúlyt fektetnek arra is, hogy az olvasott szövegekről közösen beszélgessenek, kérdéseket tegyenek fel, illetve magyarázzák a nehezebb részeket. Ez elősegíti a szöveg mélyebb megértését. Nyelvi játékok (37 fő): A szülők egy része játékos módszereket is alkalmaz, például szókirakókat, keresőjátékokat, amelyek szórakoztató módon fejlesztik a szókincset és a szövegértési képességet. Többnyelvű olvasmányok (36 fő): A válaszok alapján jelentős számú család olvastat gyermekeivel többnyelvű szövegeket, ami különösen fontos lehet a többnyelvű közegben

élő gyermekek számára. Digitális eszközök használata (29 fő): Az interaktív oktatóprogramok, alkalmazások és egyéb digitális eszközök szintén szerepet kapnak a szövegértési készségek fejlesztésében, bár kisebb arányban, mint a hagyományos olvasási módszerek.

Az eredmények arra utalnak, hogy a szülők tudatosan és változatos módszerekkel támogatják gyermekük szövegértési fejlődését. A közös olvasás és a szövegek megbeszélése a legnépszerűbb stratégiák, míg a többnyelvű olvasmányokkal és digitális eszközök használata kisebb, de nem elhanyagolható szerepet kap. Ez is megerősíti azt a tényt, hogy a szövegértés fejlesztése komplex folyamat, amelyet többféle módon lehet hatékonyan támogatni.



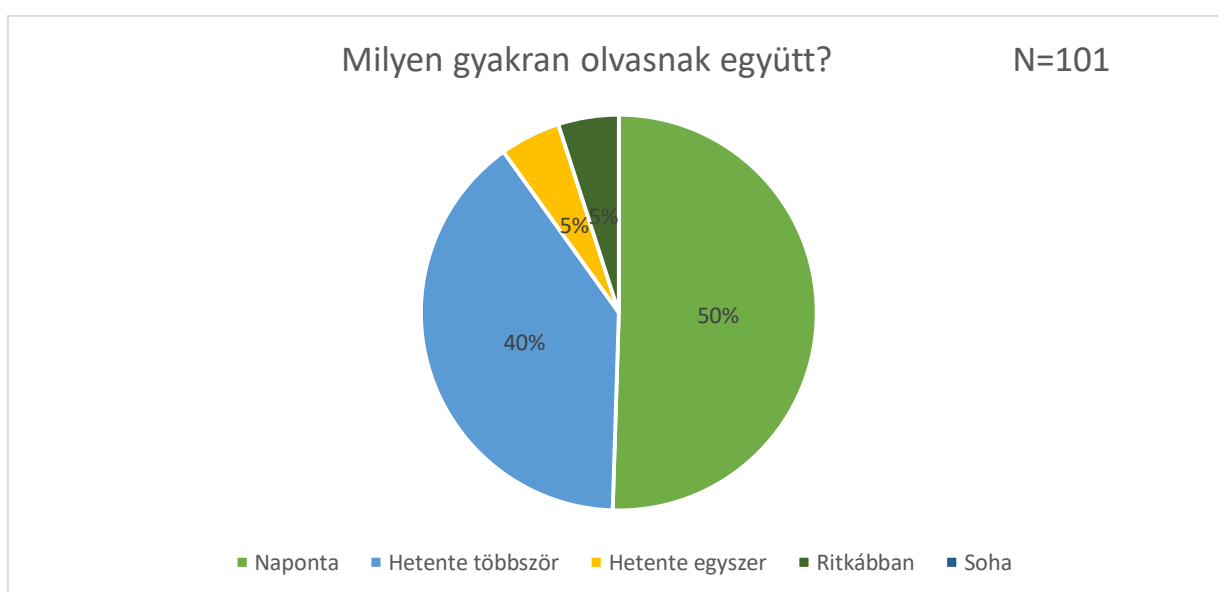
15. ábra: Hogyan segítik a szövegértési fejlődést otthon?

Forrás: Saját kutatás

A következő kérdés célja annak feltárása volt, milyen gyakran olvasnak a szülők együtt gyermekükkel, amely fontos szempont a szövegértési készségek fejlesztése szempontjából. Az eredmények azt mutatják, hogy a szülők jelentős része rendszeresen időt szán erre a tevékenységre. Naponta (50 fő): a válaszadók fele minden nap olvas gyermekével, ami kiemelten fontos a szövegértési képességek folyamatos fejlesztése szempontjából. Hetente többször (41 fő): ez a második leggyakoribb válasz, ami szintén azt mutatja, hogy sok család rendszeresen fordít időt az olvasásra, még ha nem is napi szinten. Hetente egyszer (5 fő): néhány szülő kevesebb alkalmat tud biztosítani a közös olvasásra, de még így is igyekeznek fenntartani ezt a tevékenységet. Ritkábban (5 fő): egy kisebb csoport jelezte, hogy csak alkalmanként olvas együtt gyermekével. Soha (0 fő): figyelemre méltó,

hogy egyik válaszadó sem jelölte meg azt a lehetőséget, hogy egyáltalán nem olvas együtt gyermekével, ami arra utal, hogy a szülők többsége tudatosan igyekszik támogatni gyermeke olvasási és szövegértési fejlődését.

Az adatok arra utalnak, hogy a szülők többsége aktívan részt vesz gyermekük olvasási fejlődésében, és a közös olvasás szokása széles körben elterjedt. Különösen pozitív, hogy a napi vagy heti rendszerességű olvasás dominál a válaszok között. Ez megerősíti azt az elképzelést, hogy az olvasás nemcsak az iskolai teljesítmény szempontjából fontos, hanem a családok is alapvető szerepet vállalnak a gyermekek szövegértési készségeinek fejlesztésében.



16. ábra: Milyen gyakran olvasnak együtt?

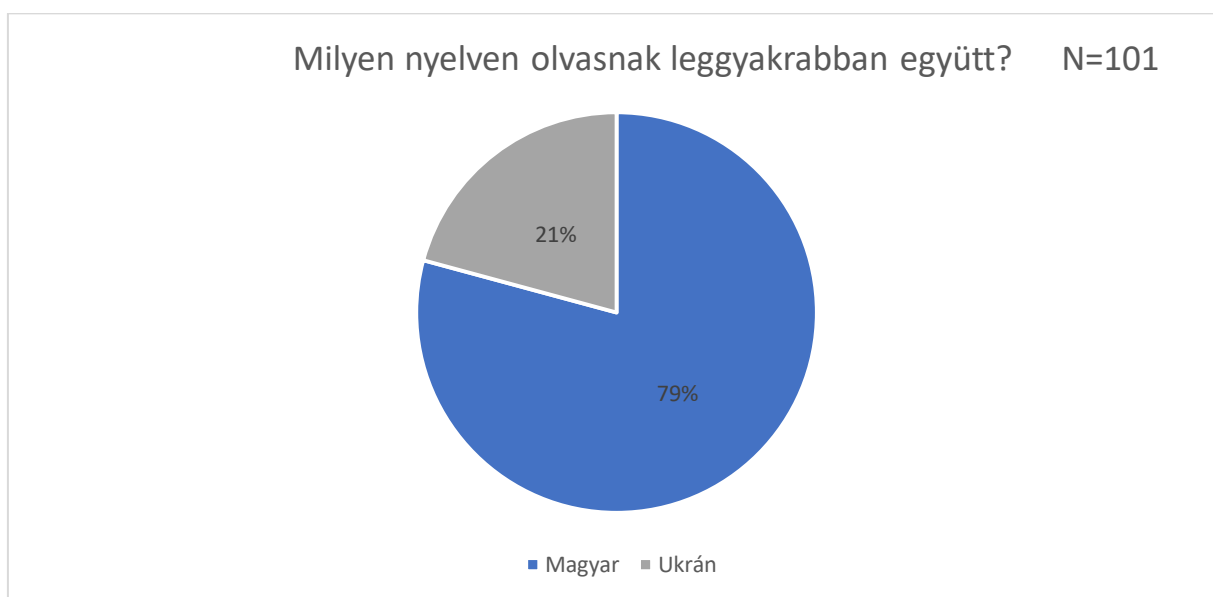
Forrás: Saját kutatás

A kérdőív következő kérdése arra irányult, milyen nyelven olvasnak együtt a szülők és a gyermekek a leggyakrabban. Az eredmények alapján egyértelműen a magyar nyelv dominál, ezen a nyelven olvasnak leggyakrabban (80 fő). Ez összhangban van a korábbi adatokkal, miszerint a gyermekek túlnyomó többsége magyar nyelvű oktatásban vesz részt (67 fő), illetve a családok közül 98 jelölte meg a magyar nyelvet mint otthon használt nyelvet. Ez megerősíti azt a tényt, hogy a magyar nyelv az elsődleges kommunikációs és tanulási közeg a gyermekek számára.

21 válasz érkezett, miszerint ukrán nyelven olvasnak leggyakrabban. Ez az arány közel áll ahhoz a 24 főhöz, akik a korábbi kérdésben azt jelezték, hogy gyermekeik leggyakrabban ukrán nyelven olvasnak. Valószínűsíthető, hogy ezek a gyermekek ukrán

tannyelvű oktatásban részesülnek (összesen 44 fő), vagy többnyelvű közegben nőnek fel, ahol a szülők tudatosan segítik az ukrán nyelv elsajátítását.

A korábbi válaszokkal együtt vizsgálva egyértelmű, hogy a magyar nyelvű olvasás a legelterjedtebb a családokban, és ez összhangban áll a gyermekek tanulmányi környezetével és otthoni nyelvhasználatával. Az ukrán nyelvű közös olvasás kisebb arányban van jelen, ami összefügghet azzal, hogy több szülő is jelezte, hogy gyermekének nehézséget okoz az ukrán nyelvű szövegek megértése.



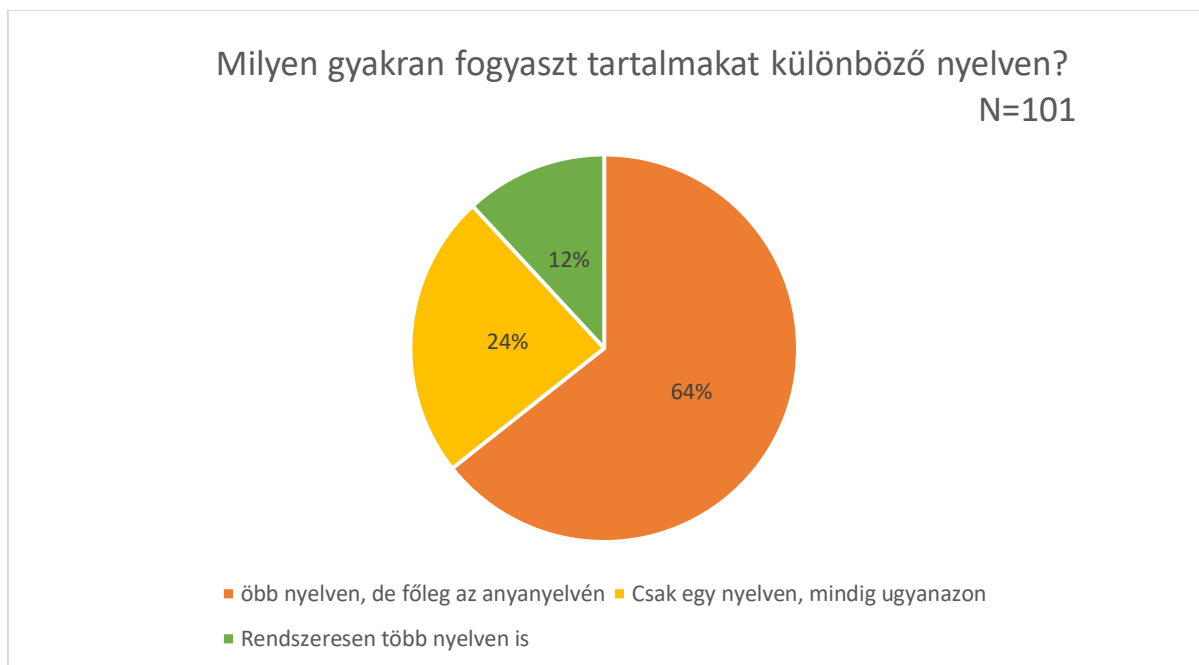
17. ábra: Milyen nyelven olvasnak leggyakrabban együtt?

Forrás: Saját kutatás

A kérdőív következő kérdése arra vonatkozott, milyen gyakran néz vagy hallgat meséket, történeteket a gyermek különböző nyelveken. Az eredmények alapján a gyermekek többsége főként az anyanyelvén találkozik mesékkel és történetekkel, de kisebb arányban a többnyelvűség is jelen van. 65 fő jelölte azt a lehetőséget, miszerint több nyelven, de főleg az anyanyelvén. Ez az eredmény összhangban áll a korábbi válaszokkal, miszerint a gyermekek többsége magyar nyelvű iskolai oktatásban részesül (67 fő), valamint a családok túlnyomó része magyar nyelven beszél otthon (98 fő). Ez arra utal, hogy a szülők többsége tudatosan biztosítja, hogy a gyermek főként anyanyelvén hallgasson meséket és történeteket, ami hozzájárul az anyanyelvi szövegértés fejlődéséhez. 24 válasz alapján csak egy nyelven, mindig ugyanazon. Ez az arány szorosan kapcsolódik azokhoz a válaszokhoz, amelyek szerint a gyermekek túlnyomórészt magyar nyelven olvasnak (87 fő), illetve a családok többsége csak egy nyelvet használ az otthoni kommunikációban. Rendszeresen több nyelven

is fogyaszt ilyen tartalmat 12 kitöltő gyermeke. Ez az eredmény megerősíti, hogy van egy kisebb csoport, amely tudatosan többnyelvű környezetet biztosít a gyermek számára. Ez az arány hasonló azokhoz a válaszokhoz, amelyek szerint a gyermek többnyelvű olvasmányokkal is találkozhat otthon (36 fő), valamint, hogy vannak, akik rendszeresen több nyelven olvasnak együtt gyermekükkel (21 fő ukrán nyelven is olvas).

A válaszok azt mutatják, hogy a gyermekek mesékkel és történetekkel való találkozása nagymértékben anyanyelvi közegben történik, csak egy kisebb részük találkozik rendszeresen többnyelvű tartalmakkal. Ez összhangban van azokkal a válaszokkal, melyek szerint a szülők többsége rendszeresen olvas gyermekével (51 fő naponta, 41 fő hetente többször), és a közös olvasás is főként magyar nyelven történik (80 fő).



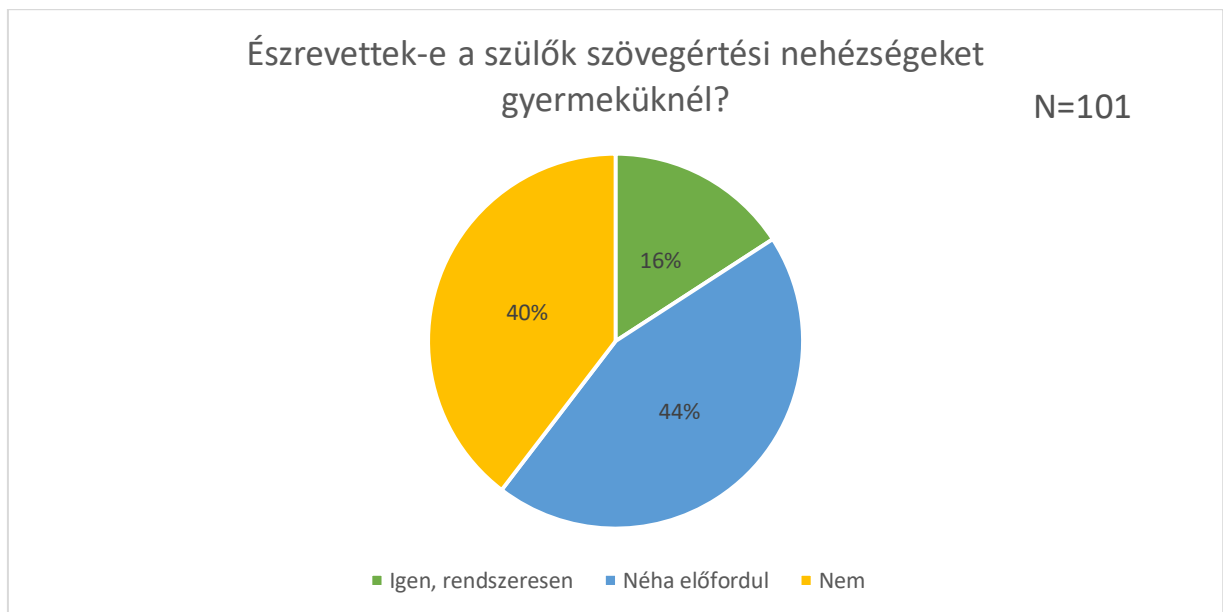
18. ábra: Milyen gyakran fogyaszt tartalmakat különböző nyelven?

Forrás: Saját kutatás

A kérdőív következő kérdése arra vonatkozott, észrevette-e a szülő, hogy gyermeke nehezebben érti meg az olvasott szöveget, mint a kortársai. Az eredmények alapján a válaszadók közel fele (45 fő) tapasztalt már olyan helyzetet, amikor gyermeke nehezebben értette meg az olvasott szöveget. Ez arra utalhat, hogy bár a gyermekek többsége képes megbirkózni a szövegértési feladatokkal, időnként mégis előfordulhatnak nehézségek, különösen összetettebb vagy ismeretlen szókincset tartalmazó szövegek esetén. A szülők jelentős része (40 fő) úgy látja, hogy gyermekének nincs problémája a szövegértéssel, ami egybevág azzal az eredménnyel, hogy a szülők többsége úgy értékelte, gyermekük könnyen

megérti a szövegeket (77 fő). 16 fő gyakran tapasztalja, ez a csoport azokból a szülőkből áll, akik rendszeresen nehézséget észlelnek gyermekük szövegértésében. Ez az arány összecseng azzal az eredménnyel, amely szerint 23 szülő nyilatkozott úgy, hogy gyermeke szövegértési készségei fejlesztésre szorulnak, illetve azokkal a válaszokkal, amelyek szerint a többnyelvű környezetben nevelkedő gyermekek egy része nehézségekkel küzd a szövegértés terén (44 fő igen választ adott erre a kérdésre).

A válaszok összességében azt mutatják, hogy a szövegértési nehézségek nem egyformán érintik az alsó tagozatos gyermekeket. A többség esetében nem tapasztalhatóak súlyos problémák, azonban egy jelentős kisebbség, különösen a többnyelvű közegben nevelkedő gyermekek, időnként vagy rendszeresen nehézségekbe ütköznek az olvasott szövegek értelmezése során.



19. ábra: Észrevettek-e a szülők szövegértési nehézségeket gyermekükénél?

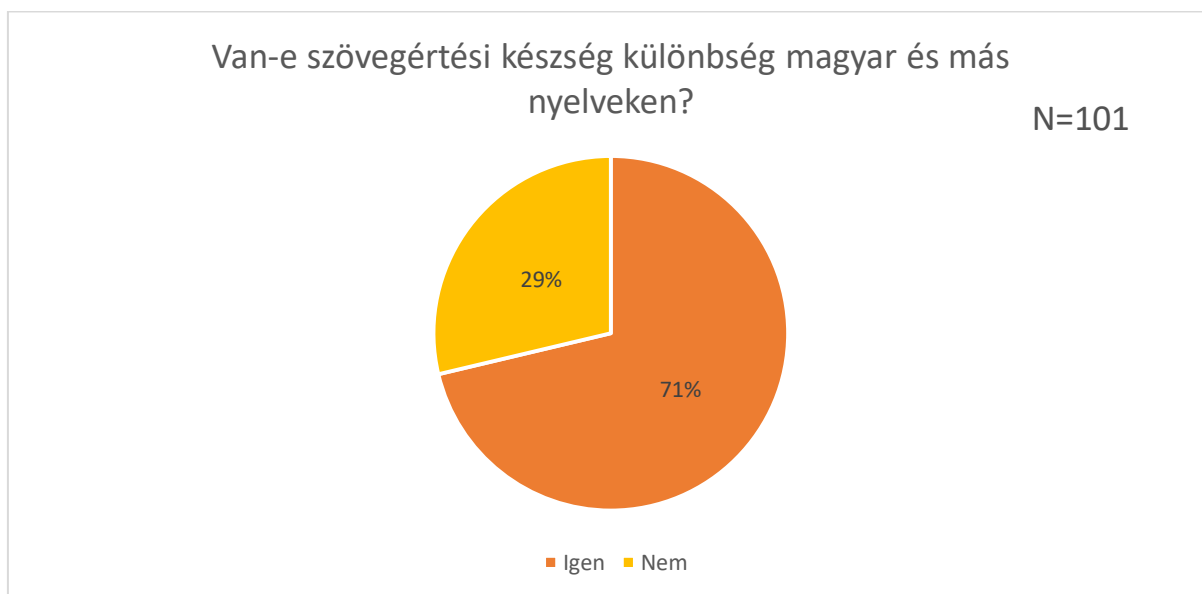
Forrás: Saját kutatás

A kérdőív következő kérdése azt vizsgálta, hogy a gyermek szövegértési készségei különböznek-e a magyar és más nyelveken. A válaszadók kisebb része (29 fő) úgy látja, hogy gyermekük azonos szinten érti a szövegeket mindkét nyelven. Ez arra utalhat, hogy ezek a gyermekek vagy egy nyelven tanulnak és kommunikálnak többségében, vagy már olyan fejlett kétnyelvűséggel rendelkeznek, amely nem okoz számottevő különbséget a szövegértésben. A többség szerint (72 fő) a gyermek szövegértési képessége eltér a két nyelven, ami összhangban áll a korábbi válaszokkal, miszerint sokan tapasztalnak problémákat a többnyelvűségből adódóan a szövegértés terén (44 fő jelezte ezt egy előző

kérdésben). Ezen belül is nagyobb arányban, 54 fővel, azok a szülők voltak, akik szerint gyermekük magyar nyelven könnyebben érti meg a szövegeket, mint más nyelveken, elsősorban az ukrán nyelvvel összehasonlítva. Ez az eredmény összecseng azzal, hogy a legtöbb gyermek otthon magyarul beszél (98 fő), valamint hogy 87 gyermek magyar nyelven olvas leggyakrabban. Kisebb arányban voltak olyan szülők (18 fő), akik szerint gyermekük az ukrán szövegeket érti jobban. Ez a csoport vélhetően olyan családokat foglal magában, ahol a gyermek többnyelvű környezetben nő fel, esetleg ukrán tannyelvű iskolába jár, vagy otthon többségében ukrán nyelven kommunikálnak (amit korábban 42 válaszadó jelölt meg mint otthon használt nyelvet).

Az eredmények alapján egyértelmű, hogy a többnyelvűség hatással van a gyermekek szövegértési teljesítményére, és a többség esetében a magyar nyelvű szövegekértése könnyebben megy, mint az ukrán nyelvűeké. Ez a tendencia abból is adódhat, hogy a gyermekek otthoni környezetben magyarul kommunikálnak és ezt a nyelvet használják leggyakrabban olvasásra. Ugyanakkor a többnyelvűségből fakadó különbségek azt is jelzik, hogy az iskolai oktatásban nagyobb figyelmet kell fordítani a kétnyelvű tanulók szövegértési fejlesztésére, különösen az ukrán nyelvű szövegek esetében.

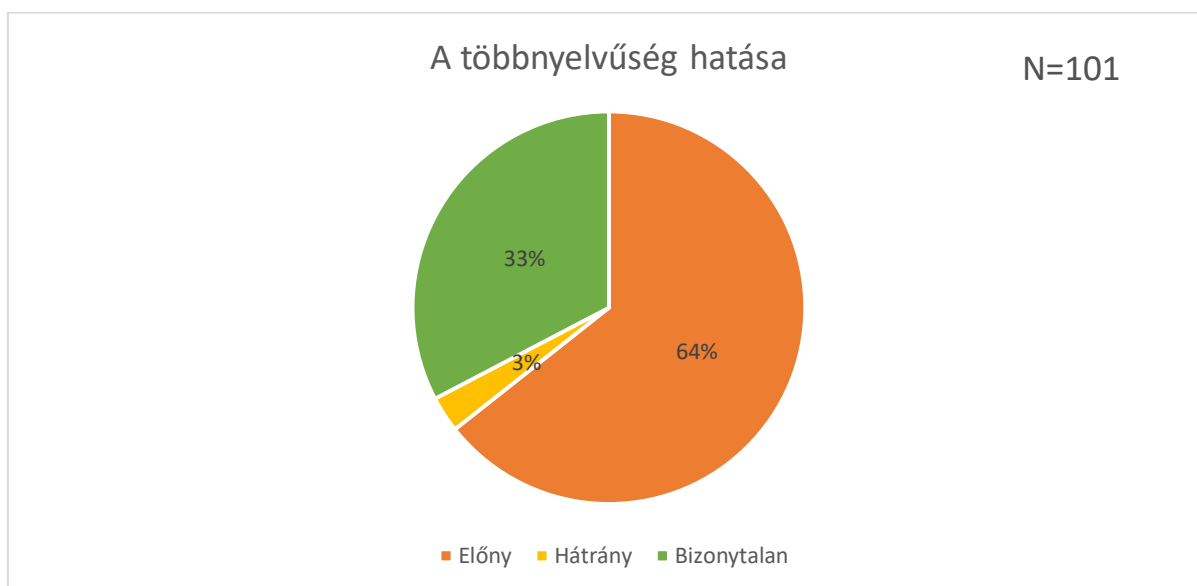
A válaszok megerősítik azokat a korábbi eredményeket is, amelyek szerint néhány gyermeknek nehézséget okoz a szövegértés, különösen ha a szöveg több nyelvet tartalmaz (32 szülő szerint ez kihívást jelent), és hogy a többnyelvű környezetben nevelkedő gyermekek egy részénél szövegértési problémák figyelhetők meg.



20. ábra: Van-e szövegértési készség különbség magyar és más nyelveken?

Forrás: Saját kutatás

A kérdőív következő kérdéséből megtudhatjuk, hogy a szülők hogyan értékelik a többnyelvűség hatását gyermekük iskolai teljesítményére. Az eredmények a következőképpen alakultak. 65 válaszadó szerint a többnyelvűség inkább előnyt jelent, vagyis a szülők többsége pozitívan vélekedik a többnyelvűségről, ami arra utal, hogy úgy látják, a nyelvi sokszínűség gazdagítja gyermekük tudását, fejleszti kognitív képességeiket, valamint jobb alkalmazkodóképességet és szélesebb kommunikációs lehetőségeket biztosít számukra. 3 válaszadó szerint inkább hátrányt jelent, vagyis csak nagyon kevesen gondolják úgy, hogy a többnyelvűség hátráltatja gyermeküket az iskolai teljesítményben. Ez az alacsony szám arra utalhat, hogy bár bizonyos esetekben a többnyelvűség kihívásokat okozhat (például az ukrán nyelvű szövegek megértése terén, ahogy azt egy korábbi kérdés is jelezte), a szülők többsége ennek ellenére nem tartja hátrányos tényezőnek. Jelentős számú válaszadó (33 fő) bizonytalan a kérdésben, ami arra utalhat, hogy a többnyelvűség hatásai egyénenként eltérőek, és a szülők egy része még nem tudja egyértelműen meghatározni, hogy hosszú távon inkább előnyös vagy hátrányos hatása van gyermekük számára.



21. ábra: A többnyelvűség hatása.

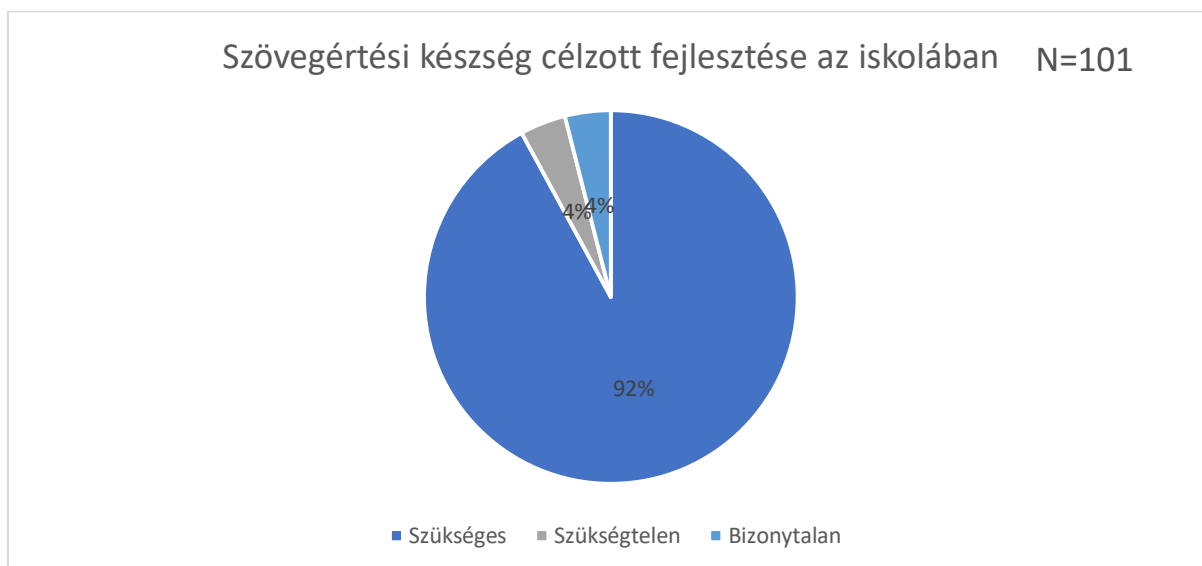
Forrás: Saját kutatás

A következő kérdés alapján jól látható, hogy a szülők hogyan vélekednek a szövegértési készségek célzott fejlesztésének szükségességéről az iskolában. A válaszok az alábbi megoszlást mutatják. 93 válaszadó (a többség) szerint szükséges lenne. Ez egyértelműen azt jelzi, hogy a szülők döntő többsége támogatná, ha az iskolában külön figyelmet fordítanának gyermekük szövegértési készségeinek fejlesztésére. Ez összhangban áll azokkal az eredményekkel, amelyek szerint a szülők észlelik a gyermekük olvasási és

szövegértési képességeiben jelentkező nehézségeket, különösen a többnyelvűség és az eltérő nyelvi környezet miatt. 4 válaszadó szerint nincs erre szükség, vagyis csak néhány szülő véli úgy, hogy gyermeke számára nem lenne indokolt a szövegértési készségek célzott fejlesztése, ami arra utalhat, hogy ők már most is megfelelőnek látják gyermekük ezen kompetenciáját. 4 válaszadó bizonytalan a kérdésben, vagyis van egy kisebb csoport, amely nem tudja eldönteni, hogy gyermekének szüksége van-e további támogatásra ezen a téren.

A korábbi kérdések eredményeit figyelembe véve egyértelmű, hogy a szülők többsége tudatosan támogatja gyermeke szövegértési fejlődését otthon, például közös olvasással (85 fő), szövegelemzéssel (46 fő) vagy nyelvi játékokkal (37 fő). Azonban a szülők jelentős része még így is úgy érzi, hogy további iskolai fejlesztésre lenne szükség, ami alátámasztja, hogy az otthoni támogatás mellett a pedagógiai intézmények szerepe is kulcsfontosságú a szövegértési készségek fejlesztésében.

Ez az eredmény összhangban áll azokkal a válaszokkal is, amelyek szerint a gyermekek egy része nehezebben érti az olvasott szöveget kortársaihoz képest (összesen 61 válaszadó jelezte ezt valamilyen mértékben), és sok szülő észlel különbséget gyermeke szövegértésében a magyar és az ukrán nyelvek között. Mindezek alapján megállapítható, hogy a többnyelvű gyermekek számára az iskolai szövegértési fejlesztés nemcsak hasznos, hanem sok esetben elengedhetetlen lenne, különösen egy olyan nyelvi környezetben, ahol az anyanyelv és az államnyelv közötti váltás napi szinten kihívást jelenthet.



22. ábra: Szövegértési készség célzott fejlesztése az iskolában.

Forrás: Saját kutatás

A kérdőív következő kérdése arra kereste a választ, hogy milyen módszerekkel

lehetne hatékonyan segíteni a többnyelvű gyermekek szövegértési fejlődését. A válaszok az alábbi megoszlást mutatták:

Többnyelvű mesekönyvek és oktatási segédanyagok használata (82 fő). A legtöbb válaszadó szerint az ilyen típusú anyagok alkalmazása lenne a legnagyobb segítség. Ez azt mutatja, hogy a szülők felismerik a többnyelvűség előnyeit és fontosságát, de úgy vélik, hogy a megfelelő eszközök hiányoznak vagy nem elérhetőek kellő mennyiségben.

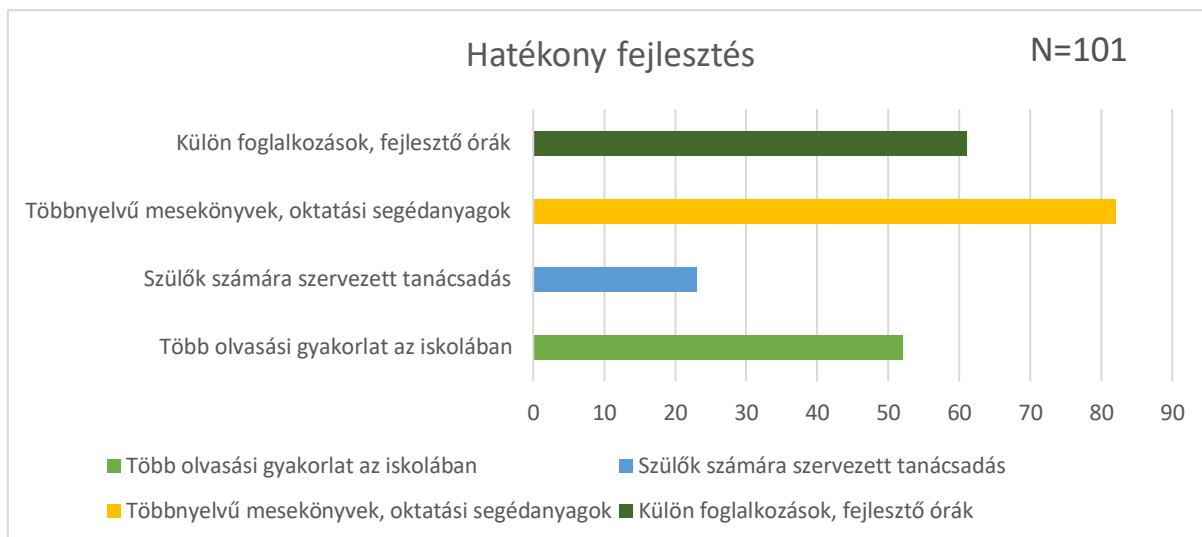
Külön foglalkozások, fejlesztő órák (61 fő). Az előző kérdésre adott válaszokkal összhangban, ahol a szülők többsége támogatná a célzott iskolai fejlesztést, itt is sokan látják szükségesnek az intézményi szintű segítséget. A többnyelvű gyermekek számára ez olyan speciális fejlesztési programokat jelenthetne, amelyek figyelembe veszik az eltérő nyelvi háttérből adódó sajátosságokat.

Több olvasási gyakorlat az iskolában (52 fő). Az olvasási képességek fejlesztése az iskolai tanórákon belül is kiemelten fontos lenne a szülők szerint.

Szülők számára szervezett tanácsadás (23 fő). Bár ez a lehetőség kevesebb választ kapott, mégis jelentős számú szülő tartaná hasznosnak. Ez arra utal, hogy egyes családok bizonytalanok abban, hogyan tudják hatékonyan segíteni gyermekük szövegértési fejlődését, és igénylik a szakmai iránymutatást.

Egy válaszadó kiemelte, hogy egy másfajta oktatási program bevezetésével lehetne hatékonyabbá tenni a szövegértési fejlesztést, amelyben nagyobb hangsúlyt kapnának a mindennapi beszéd témák.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a szülők leginkább a gyakorlati támogatásban látják a megoldást, legyen szó többnyelvű olvasmányok biztosításáról, iskolai fejlesztő foglalkozásokról vagy fokozottabb olvasási gyakorlatokról. A válaszok megerősítik azt az általános tendenciát, hogy a szülők tudatosan foglalkoznak gyermekeik szövegértési fejlődésével, és szeretnék, ha ehhez az oktatási rendszer is hatékony eszközökkel járulna hozzá.



23. ábra: Hatékony fejlesztés.

Forrás: Saját kutatás

A kérdőív utolsó, nem kötelező kérdése lehetőséget adott a szülőknek arra, hogy megosszák véleményüket és tapasztalataikat a témával kapcsolatban. A beérkezett válaszok jól tükrözik a többnyelvű oktatás kihívásait és a szövegértési készségek fejlesztésével kapcsolatos szülői elvárásokat.

Többen is kiemelték, hogy pozitívként élik meg, ha a gyermek több nyelven is tud beszélni. Ez összhangban van azzal a korábbi eredménnyel, miszerint a szülők többsége előnyként tekint a többnyelvűsége az iskolai környezetben.

Az egyik visszajelzés szerint nagyobb hangsúlyt kellene helyezni az ukrán nyelv tanulására, mint idegen nyelvre, ami arra utal, hogy a jelenlegi oktatási módszerek nem minden esetben segítik hatékonyan az ukrán nyelv elsajátítását a magyar anyanyelvű diákok számára. Az egyik válaszadó szerint a magyar, ukrán és angol nyelv egyidejű tanulása sok gyermek számára kihívást jelent. Ez a megjegyzés rávilágít arra, hogy a nyelvi terhelés különösen az iskoláskor kezdetén okozhat nehézséget, amikor az alapszintű szövegértési készségek kialakítása is folyamatban van. Egy válaszadó úgy gondolja, az alsó osztályokban nagyobb figyelmet kellene fordítani a szépirodalmi szövegek és a közmondások értelmezésére, mivel erre jelenleg kevés idő jut. Ez összecseng a korábbi kérdésekre adott válaszokkal, amelyekben sokan említették, hogy a gyermekek otthon tanulnak meg olvasni, de a szépirodalmi szövegek értése nehézséget okoz számukra. Egy válaszadó arra mutatott rá, hogy bár a gyermeke jól beszél ukránul, a szövegértési készsége mégis az anyanyelvén erősebb. Ez megerősíti azokat az eredményeket, amelyek szerint a kétnyelvű gyermekek esetében az aktív beszédképesség és az írott szöveg értése között jelentős eltérések lehetnek.

Az utolsó kérdésre adott válaszok megerősítik a kérdőív főbb megállapításait, különösen a többnyelvűség előnyeivel és kihívásaival kapcsolatban. A szülők egyértelműen felismerik a többnyelvűség jelentőségét, ugyanakkor hangsúlyozzák a megfelelő oktatási módszerek fontosságát is. Az ukrán nyelv hatékonyabb oktatása, a szépirodalmi szövegek mélyebb elemzése és a nyelvi túlterhelés csökkentése mind olyan területek, amelyek fejlesztése hozzájárulhatna a gyermekek szövegértési kompetenciájának javításához.

A kutatás második részében strukturált interjúkat készítettem kárpátaljai pedagógusokkal, amelyek személyesen vagy online formában zajlottak. Az alábbiakban ismertetem a kérdésekre kapott válaszokat. A továbbiakban a terepmunkást TM és az adatközlőt AK rövidítéssel jelölöm.

TM: Mióta tanít az alsó tagozaton?

AK1: 4 éve.

AK2: Több, mint 10 éve.

AK3: 3 éve.

AK4: 15 éve.

AK5: 6 éve.

AK6: 12 éve.

AK7: 2 éve.

AK8: Több, mint 20 éve.

AK9: 7 éve.

AK10: 12 éve.

Az interjúalanyok tanítási tapasztalata jelentős eltéréseket mutat, ami lehetőséget ad arra, hogy különböző nézőpontokból vizsgáljuk meg a többnyelvűség és a szövegértés kapcsolatát.

A válaszadók közül hárman (AK3, AK7, AK1) viszonylag rövid ideje, kevesebb mint 5 éve tanítanak az alsó tagozaton. Ők valószínűleg még pályakezdőnek számítanak, és frissebb tapasztalatokkal rendelkezhetnek a modern oktatási módszerekről. Négy tanító (AK5, AK9, AK6, AK10) 6-12 év tapasztalattal bír, ami azt jelenti, hogy már kialakult szakmai gyakorlatuk van, de még viszonylag rugalmasan alkalmazkodhatnak az új módszerekhez. Három tanító (AK2, AK4, AK8) több mint 10, illetve 20 éve dolgozik az alsó tagozaton, ami azt jelzi, hogy hosszabb távon látták a változásokat az oktatásban, és tapasztalataik alapján mélyebb rálátásuk lehet a többnyelvű oktatás kihívásaira és fejlődésére.

Ez az eltérő tapasztalati háttér lehetővé teszi, hogy az interjúk során különböző perspektívák és stratégiák is megjelenjenek a többnyelvű gyermekek szövegértési fejlődésével kapcsolatban.

TM: Az iskola, melyben tanít, melyik járásban található?

AK1: Beregszászi járásban.

AK2: Munkácsi járásban.

AK3: Huszti járásban.

AK4: Beregszászi járásban.

AK5: Ungvári járásban.

AK6: Técsői járásban.

AK7: Munkácsi járásban.

AK8: Beregszászi járásban.

AK9: Ungvári járásban.

AK10: Beregszászi járásban.

Az interjúalanyok földrajzi eloszlása alapján megfigyelhető, hogy a pedagógusok több járásból érkeztek, ami lehetőséget ad a régió belüli oktatási helyzet és a többnyelvűség különböző aspektusainak vizsgálatára. Az eltérő földrajzi elhelyezkedés lehetőséget ad annak vizsgálatára, hogy a különböző járásokban milyen stratégiákat alkalmaznak a pedagógusok a többnyelvű diákok szövegértési fejlesztésében, és hogy van-e eltérés az oktatási módszerek vagy a nyelvi kihívások tekintetében.

TM: Milyen nyelvi háttérrel rendelkező diákokat tanít? (Hány nyelvet beszélnek a tanulók otthon?)

AK1: Az osztályban a legtöbb gyerek magyar anyanyelvű, de van néhány ukrán családból származó tanuló is.

AK2: Többségében magyar anyanyelvű, de előfordulnak kétnyelvű családból érkező tanulók is.

AK3: Az osztályban a tanulók magyarul és ukránul beszélnek otthon, néhányan pedig orosz nyelvet is használnak.

AK4: A többsége magyar ajkú, de vannak olyan tanulók is, akik otthon ukránul és magyarul egyaránt beszélnek.

AK5: Az osztályban sok a kétnyelvű családból érkező gyermek, akik magyarul és ukránul egyaránt beszélnek.

AK6: A legtöbb gyermek magyarul beszél otthon, de van néhány diák, akik ukrán nyelvű családból származnak.

AK7: Az osztályban túlnyomórészt magyar ajkú tanulók vannak, de van egy-két ukrán anyanyelvű gyermek is.

AK8: Vegyes nyelvi háttérrel rendelkező gyerekeket: magyar, ukrán és orosz nyelv is jelen van az osztályban.

AK9: A legtöbb tanuló magyar és ukrán kétnyelvű közegben nő fel, de van néhány gyermek, akik otthon kizárólag ukránul beszélnek.

AK10: Többségében magyarul, de vannak, akik magyarul és ukránul is, illetve vannak, akik csak ukránul.

A pedagógusok válaszaiból világosan kiderül, hogy a tanulók többsége nem egynyelvű, hanem kétnyelvű vagy többnyelvű közegből érkezik. Ez a nyelvi háttér alapvetően befolyásolja az iskolai tanulás folyamatát, különösen a szövegértési készségek alakulását. A tanítók tapasztalatai tehát alátámasztják, hogy a többnyelvűség tényezőként jelen van a tanítási-tanulási folyamatban, és komplex kihívásokat, de akár előnyöket is hordozhat. Ez az adat kulcsfontosságú a kutatás további értelmezéséhez.

TM: Az iskolájában milyen nyelven folyik az oktatás?

AK1: Az oktatás teljes mértékben magyar nyelven zajlik.

AK2: Magyar tannyelvű iskola.

AK3: Az oktatás magyar nyelven történik, de az ukrán nyelv tanítása kiemelt szerepet kap.

AK4: Magyar.

AK5: Magyar.

AK6: Magyar nyelvű osztályban tanít, de az iskola vegyes, így vannak ukrán tannyelvű osztályok is.

AK7: Az iskola hivatalosan magyar tannyelvű, de az ukrán nyelv szerepe egyre nagyobb.

AK8: Az oktatás főként magyarul folyik, de a felsőbb osztályokban egyes tantárgyakat már ukránul is tanítanak.

AK9: Magyar nyelvű iskola, de a kétnyelvű környezet miatt az ukrán nyelv is folyamatosan jelen van a tanításban.

AK10: Magyar.

A válaszok alapján megállapítható, hogy az interjúalanyok által képviselt iskolák többsége magyar tannyelvű, és az oktatás túlnyomó részt magyar nyelven zajlik. Ugyanakkor az adatokból az is kiderül, hogy az ukrán nyelv jelenléte és szerepe fokozatosan erősödik, különösen a kétnyelvű környezetben működő intézményekben.

TM: Ön szerint milyen hatással van a többnyelvűség a tanulók szövegértési fejlődésére?

AK1: A többnyelvűség fejleszti a tanulók kognitív képességeit, hiszen folyamatosan alkalmazkodniuk kell a különböző nyelvekhez.

AK2: A nyelvi keveredés kezdetben akadályozhatja a szövegértést, de hosszú távon előnyt jelenthet a gondolkodásban.

AK3: Ha a tanulók mindkét nyelven erős alapokkal rendelkeznek, a többnyelvűség segíti őket az olvasott szövegek árnyaltabb megértésében.

AK4: A többnyelvű gyermekek gyakran nehezebben különítik el a nyelvtani szerkezeteket, ami lassabb szövegfeldolgozáshoz vezethet.

AK5: A többnyelvűség gazdagabb szókincset eredményezhet, ami segítheti a szövegek pontosabb értelmezését.

AK6: Néha a többnyelvűség okozhat bizonytalanságot, mert a gyerekek nem mindig tudják, melyik nyelvi szabályt alkalmazzák.

AK7: Azok a gyerekek, akik aktívan használják mindkét nyelvet, jobban tudják felismerni a szövegek közötti kapcsolatokat.

AK8: Ha az egyik nyelvet erősebben használják, a másik nyelven lassabban fejlődhet a szövegértésük.

AK9: A többnyelvűség hozzájárulhat a kreativitáshoz, mert a gyerekek többféleképpen tudnak gondolkodni és kifejezni magukat.

AK10: Nehezebben értelmezik a szöveget, többszöri elolvasásra is szükség van, néha a ritkábban használtak szavakat nem értik, így azokat el kell magyarázni, vagy lefordítani ukrán nyelvre.

A válaszokból az a következtetés vonható le, hogy a többnyelvűség komplex hatással bír a szövegértés fejlődésére. Pozitív hatásai elsősorban hosszú távon, stabil nyelvi alapok megléte mellett érvényesülnek. Ugyanakkor megfelelő pedagógiai stratégiák és célzott nyelvi támogatás nélkül nehézségeket is okozhat, különösen a gyengébben használt nyelveken történő szövegértés során. Ez a megállapítás megerősíti a kutatás gyakorlati jelentőségét, valamint alátámasztja a szövegértés fejlesztésének szükségességét a többnyelvű tanulók körében.

TM: Tapasztalatai szerint van-e különbség a többnyelvű és az egynyelvű diákok szövegértési teljesítménye között? Ha igen, milyen?

AK1: Igen, a többnyelvű gyerekek kezdetben lassabban dolgozzák fel az információt, de hosszú távon rugalmasabb gondolkodásmódot fejlesztenek ki.

AK2: Az egynyelvű diákok általában gyorsabban értelmezik az olvasott szövegeket, mert nem kell nyelvi váltásokat végrehajtaniuk.

AK3: A többnyelvű gyerekek jobban észreveszik a szövegek közötti összefüggéseket, mert több nyelvi struktúrával dolgoznak.

AK4: Azok a többnyelvű tanulók, akik egyik nyelvet sem ismerik teljesen, nehezebben értik meg az összetettebb szövegeket.

AK5: Egyes többnyelvű diákok számára az egyik nyelven könnyebb lehet a szövegértés, mint a másikon, attól függően, hogy melyiket használják gyakrabban.

AK6: A többnyelvű gyerekeknek gyakran nagyobb a szókincsük, de néha összekeverik a nyelveket, ami rontja a szövegértési teljesítményüket.

AK7: A többnyelvű diákok számára a tanulási kontextus is sokat számít: ha egy nyelven tanulnak írni-olvasni, azon jobban teljesítenek.

AK8: A többnyelvűség segíthet az összefüggések felismerésében, de a szövegek pontos megértése néha nehezebb lehet számukra.

AK9: Az egynyelvű diákok általában magabiztosabban fejezik ki magukat írásban, míg a többnyelvűek néha bizonytalankodnak a szóhasználatban.

AK10: A magyar anyanyelvű tanulók sokkal könnyebben értelmezik a szöveget, míg a többnyelvű gyerekeknél ez gondot is okozhat. „Bár gyerekfüggő is, mivel volt példa arra is a munkám során, hogy az ukrán anyanyelvű tanuló jobban teljesített.”

A pedagógusok tapasztalatai alapján a többnyelvűség komplex hatással van a szövegértési teljesítményre. Míg az egynyelvű tanulók gyorsabban és biztosabban boldogulnak a szövegek értelmezésével, a többnyelvű diákok mélyebb összefüggéseket is felismerhetnek, ha megfelelő nyelvi alapokkal és támogatással rendelkeznek.

A tanárok többsége azt hangsúlyozza, hogy a többnyelvűségből eredő előnyök és hátrányok nem abszolútak, hanem gyermekfüggők, valamint nagymértékben múlnak a tanulási környezeten és az alkalmazott pedagógiai módszereken is.

Ez az elemzés megerősíti a kutatás egyik fontos hipotézisét (H1), miszerint a többnyelvű tanulók szövegértési teljesítménye valóban eltér az egynyelvű társaikétól, és azt is, hogy ezek az eltérések nem feltétlenül negatív irányúak, hanem többretegűek és fejleszthetők.

TM: A többnyelvű tanulók milyen kihívásokkal szembesülnek a szövegértés terén?

AK1: Gyakran előfordul, hogy bizonyos szavakat az egyik nyelven értenek, de a másikon nem, ami nehezíti a teljes szöveg megértését.

AK2: A többnyelvű diákok néha keverik a nyelvtani szabályokat, ami félreértelmezésekhez vezethet.

AK3: Ha az egyik nyelvet kevesebbet használják, nehézséget okozhat számukra az azon a nyelven írt szövegek értelmezése.

AK4: A szavak jelentése nem mindig egyértelmű számukra, mert különböző nyelveken más-más kontextusban használhatók.

AK5: Az olvasott szövegekben előfordulhatnak olyan utalások, amelyeket csak az egyik nyelven értenek meg igazán.

AK6: Az iskolai követelmények néha nem veszik figyelembe, hogy a tanulók két nyelven gondolkodnak, ezért nehezebb lehet számukra a tananyag feldolgozása.

AK7: Az írásbeli feladatok során előfordulhat, hogy a tanulók az egyik nyelv szerkezetét alkalmazzák a másikban, ami hibákhoz vezethet.

AK8: A többnyelvűség miatt a diákok néha lassabban olvasnak, mert automatikusan fordítják magukban a szöveget.

AK9: Ha a családban eltérő nyelveket használnak, az otthoni és az iskolai nyelvhasználat közötti különbség miatt a tanulók szövegértése eltérő ütemben fejlődhet.

AK10: Sok szót nem értenek, többnyire a mindennapokban használt szavakkal beszélnek, egy-egy ritkábban használt szónál mindig magyarázat vagy fordítás szükséges.

A pedagógusok szerint a többnyelvű tanulók szövegértése során megjelenő nehézségek nem a tanulók képességeiből, hanem a nyelvi közeg összetettségéből és a tanítási környezet egynyelvű elvárásaiból fakadnak. Ezek a kihívások egyértelműen jelzik, hogy a szövegértési fejlesztés során szükség van célzott, többnyelvűségre érzékeny pedagógiai támogatásra, mint például kontextusmagyarázat, vizuális segédanyagok, külön fejlesztő órák.

A pedagógusok visszajelzései alapján a többnyelvűség potenciálisan gazdagító tényező lehet, ha az oktatási rendszer képes rugalmasan reagálni az ebből eredő tanulói szükségletekre.

TM: Milyen módszereket alkalmaz a többnyelvű gyermekek szövegértési kompetenciájának fejlesztésére?

AK1: Sok vizuális segédanyagot, hogy a gyerekek a képek segítségével könnyebben megértsék a szövegeket.

AK2: Kétnyelvű szókétyákat és tematikus szólistákat, hogy párhuzamosan fejlesszük a gyerekek szókincsét mindkét nyelven.

AK3: Olvasás utáni beszélgetéseket, hogy a tanulók elmondhassák, mit értettek meg, és közösen értelmezzük a szöveget.

AK4: „Egyszerűbb szövegekkel kezdünk, majd fokozatosan növeljük a nehézségi szintet, hogy a gyerekek önbizalmat szerezzenek az olvasásban.”

AK5: Interaktív feladatokat, például történetépítést és dramatizálást, hogy a tanulók aktívan dolgozzanak a szövegekkel.

AK6: „Gyakran fordítok figyelmet az előzetes tudás aktiválására, hogy a tanulók kapcsolódni tudjanak a szöveg tartalmához.”

AK7: „Hangos olvasás és közös értelmezés során segítük a gyerekeknek a helyes kiejtésben és a szöveg belső logikájának megértésében.”

AK8: Kétnyelvű mesekönyveket, hogy a diákok lássák, hogyan fejeznek ki ugyanazt a gondolatot különböző nyelveken.

AK9: „Differenciált oktatással igyekszem személyre szabni a feladatokat, hogy minden tanuló a saját tempójában fejlődhessen.”

AK10: „Nagyon sokszor alkalmazom a szinonima keresést, ez sokat segít a szókinccs bővítésében ezáltal javítja a szövegértést is. Illetve minden elolvasott szöveget többször is átbeszélünk, és kérem a tanulókat, jelezzék, ha bármely szó jelentésével nincsenek teljesen tisztában. Minden óra kicsit nyelvtanulási óra is.”

A válaszok alapján a pedagógusok tudatos és sokrétű módszertani eszköztárat alkalmaznak, amelynek célja nemcsak a szövegértés fejlesztése, hanem a tanulók nyelvi biztonságérzetének növelése is. A sikeres fejlesztés kulcsa szerintük a kétnyelvű támogatás, aktív, szóbeli feldolgozás, fokozatosság, vizuális megerősítés, egyéni igényekhez igazított tanulásszervezés. E módszerek tükrözik a pedagógusok érzékenységét és alkalmazkodóképességét a többnyelvű tanulók igényeihez, ezek a tényezők elengedhetetlenek az eredményes szövegértési fejlesztéshez egy többnyelvű oktatási környezetben.

TM: Hogyan segíti azokat a diákokat, akik más nyelvet használnak otthon, mint az iskolai oktatás nyelve?

AK1: „Megengedem, hogy a tanulók az első nyelvükön is megfogalmazzák a gondolataikat, majd segítük nekik átfogalmazni azokat a szükséges nyelven.”

AK2: „Pármunkát és csoportmunkát szervezek, ahol a többnyelvű tanulók segíthetnek egymásnak a megértésben.”

AK3: „Összehasonlító nyelvi gyakorlatokat végzünk, hogy a diákok felismerjék a hasonlóságokat és különbségeket a két nyelv között.”

AK4: „Plusz olvasmányokat és feladatokat biztosítok nekik, amelyek segítenek az iskolai nyelv fejlesztésében.”

AK5: „Igyekszem olyan szövegeket választani, amelyek kapcsolódnak az otthoni környezetükhöz, hogy ismerős témákon keresztül könnyebben megértsék a tananyagot.”

AK6: „Digitális eszközöket és kétnyelvű szótárakat használunk az órákon.”

AK7: „A beszédképességet fokozatosan fejlesztjük, hogy a tanulók komfortosan érezzék magukat a tanórákon.”

AK8: „Rendszeresen egyeztetek a szülővel, hogy otthon is támogathassák gyermekük nyelvi fejlődését.”

AK9: „Türelmesen kezelem az esetleges hibákat, és inkább a kommunikációs készségek fejlesztésére összpontosítok, mint a nyelvtani tökéletességre.”

AK10: Különböző szókincsfejlesztő feladatokkal.

A válaszok tanúsága szerint a pedagógusok sokféle, érzékeny módszert alkalmaznak, hogy segítsék azokat a tanulókat, akiknek otthoni és iskolai nyelve eltér. A középpontban a nyelvi átmenet megkönnyítése, önbizalom növelése, egyéni szükségletek figyelembevétele, közösségi támogatás erősítése áll. Ez a holisztikus szemlélet kiemelten fontos a többnyelvű tanulók szövegértési és nyelvi fejlődésének biztosításában.

TM: Milyen kihívásokat tapasztalnak a többnyelvűség kapcsán az oktatás során?

AK1: A diákok néha összekeverik a nyelveket, és a mondatokban keverten használják azokat.

AK2: Egyes tanulóknak gyengébb a szókincse, ami hátráltathatja a tanulást.

AK3: Nehéz megtalálni az egyensúlyt az anyanyelv fejlesztése és az idegen nyelv tökéletesítése között.

AK4: A tankönyvek nem mindig veszik figyelembe a többnyelvű tanulók sajátos szükségleteit.

AK5: Az értékelésnél figyelembe kell venni, hogy egyes tanulók számára az adott nyelven való írás és olvasás nagyobb kihívást jelent.

AK6: A tanórákon néha nehéz kizárólag az iskolai nyelvet használni, mert a tanulók ösztönösen az anyanyelvükre váltanak.

AK7: Az otthoni nyelvi háttér befolyásolja a tanulók teljesítményét, de az iskola nem mindig tudja ezt megfelelően kompenzálni.

AK8: A nyelvtani különbségek miatt egyes tanulók másképp értelmezik a szabályokat, mint ahogyan azokat az iskolai nyelven tanítják.

AK9: Az ukrán nyelvű oktatás egyre nagyobb hangsúlyt kap, de a magyar anyanyelvű tanulók számára ez sokszor plusz terhet jelent.

AK10: Sokszor keverik a két nyelvet, felemás mondatokban fejezik ki magukat, nem értik teljesen a magyar nyelvet, mivel a nap nagy részében azon a nyelven kommunikálnak, amelyen a család nagy része beszél.

A pedagógusok által megfogalmazott kihívások azt mutatják, hogy a többnyelvűség komoly pedagógiai feladatokat és érzékeny hozzáállást is igényel.

TM: Használ-e speciális tankönyveket, segédanyagokat vagy digitális eszközöket a szövegértési készségek fejlesztésére?

V1: Igen, kétnyelvű tankönyveket és olvasmányokat, hogy a tanulók könnyebben kapcsolódjanak a szövegekhez.

AK2: Digitális oktatási platformokat, például interaktív olvasási alkalmazásokat.

AK3: Saját készítésű feladatlapokat, amelyek a tanulók nyelvi szintjéhez igazodnak.

AK4: Hangoskönyveket és hanganyagokat, hogy a gyerekek hallás után is fejlesszék a szövegértésüket.

AK5: Tematikus képes szótárakat és illusztrált mesekönyveket.

AK6: Interaktív táblát és online játékokat, hogy a szövegértési feladatokat szórakoztatóbbá tegyünk.

AK7: Online tananyagokat.

AK8: Szókincsfejlesztő applikációkat, amelyek segítenek a tanulóknak bővíteni a szókincsüket az iskolai nyelven.

AK9: Az iskolában rendelkezésre álló hivatalos tankönyvek mellett kiegészítő anyagokat is.

AK10: Több magyarországi segédanyagot.

A pedagógusok tudatosan kombinálják a különböző típusú anyagokat és módszereket, hogy a szövegértés fejlesztése a lehető legszemélyre szabottabb és leghatékonyabb legyen. Az eszközök kiválasztása során figyelembe veszik a tanulók nyelvi háttérét és szintjét, az iskolai és otthoni nyelvhasználat különbségeit, valamint a tanulás motivációs aspektusait.

TM: Milyen szerepe van a családnak és a környezetnek a többnyelvű gyermekek szövegértési fejlődésében?

AK1: A család nyelvhasználata meghatározó, hiszen a gyerekek otthon tanulják meg az anyanyelvüket, amely az iskolai szövegértési készségek alapja is.

AK2: Ha a szülők támogatják a gyerekeket olvasással, meséléssel és beszélgetésekkel, az jelentősen segítheti a szövegértés fejlődését.

AK3: A környezet, például a barátok és a média is nagy hatással van a nyelvhasználatra, ezért fontos, hogy a gyerekek mindkét nyelven találkozzanak megfelelő tartalmakkal.

AK4: Azok a gyerekek, akik otthon nem használják az iskolai nyelvet, hátrányba kerülhetnek a szövegértés terén, mert kevesebb gyakorlási lehetőségük van.

AK5: Ha a család aktívan támogatja a kétnyelvűséget, például közös olvasással vagy kétnyelvű könyvekkel, az nagyban segíti a gyerekek fejlődését.

AK6: A falusi környezetben élő gyerekek esetében az anyanyelv dominálhat, míg a városi környezetben több lehetőség van az iskolai nyelv gyakorlására.

AK7: Ha a szülők maguk is többnyelvűek, akkor pozitív példát mutathatnak a gyerekeknek a nyelvek közötti váltásban.

AK8: A családi közösség, az iskolán kívüli foglalkozások vagy kulturális programok is segíthetik a nyelvi fejlődést.

AK9: Az otthoni digitális eszközhasználat (pl. kétnyelvű mesék, alkalmazások) szintén hozzájárulhat a szövegértési készségek fejlesztéséhez.

AK10: Család és környezete válogatja.

A válaszok alapján a család és a környezet kulcsszerepet játszanak a többnyelvű gyermekek szövegértési fejlődésében. Az otthoni nyelvhasználat és a szülők aktív támogatása, például közös olvasás, mesélés, kétnyelvű könyvek használata, jelentősen elősegíthetik a gyerekek nyelvi fejlődését. A környezet, legyen az baráti társaság, média, iskolán kívüli programok vagy a digitális eszközök, szintén hatással van a nyelvhasználatra, így fontos, hogy a gyerekek mindkét nyelven találkozzanak megfelelő tartalmakkal. Ugyanakkor, ha az iskolai nyelvet otthon nem használják, az nehézséget okozhat a szövegértésben.

TM: Az iskola nyújt-e valamilyen külön támogatást a többnyelvű tanulóknak (pl. anyanyelvi fejlesztés, külön foglalkozások)?

AK1: Az iskola biztosít anyanyelvi fejlesztő órákat, ahol a tanulók erősíthetik az anyanyelvi szövegértési készségeiket.

AK2: Nem.

AK3: A pedagógusok igyekeznek differenciált oktatást alkalmazni, hogy minden tanuló a saját nyelvi szintjén fejlődhessen.

AK4: A könyvtárakban gyakran elérhetők kétnyelvű könyvek, amelyek segítik a gyerekeket a nyelvi fejlődésben.

AK5: Nem.

AK6: Nem.

AK7: Az iskolai nyelvórákon kiemelt figyelmet kap a szókincsfejlesztés, hogy a tanulók jobban értsék a tananyagot.

AK8: Ha szükséges, az iskola egyéni konzultációkat biztosít a többnyelvű tanulók számára.

AK9: Nem.

AK10: Nem.

A válaszokból kiderül, hogy az iskolák támogatása a többnyelvű tanulók számára eltérő mértékű. Néhány intézmény biztosít anyanyelvi fejlesztő órákat, differenciált oktatást, egyéni konzultációkat vagy elérhetővé tesz kétnyelvű könyveket a könyvtárban. Azonban több pedagógus is jelezte, hogy az iskolájuk nem nyújt külön támogatást ezeknek a tanulóknak. Általánosságban elmondható, hogy az ilyen jellegű támogatás nem egységes, és gyakran az egyes tanítók módszerein múlik.

TM: Ön szerint milyen további támogatásra lenne szükség a többnyelvű tanulók szövegértési fejlesztéséhez?

AK1: Több kétnyelvű tankönyvre és segédanyagra lenne szükség, hogy a diákok mindkét nyelven gyakorolhassanak.

AK2: Külön szövegértési fejlesztő programok bevezetése segíthetne a többnyelvű tanulók felzárkóztatásában.

AK3: A pedagógusok számára továbbképzésekre lenne szükség a többnyelvű oktatás módszertanáról.

AK4: Az osztálytermekben több interaktív eszközre lenne szükség, például digitális szótárakra és nyelvi alkalmazásokra.

AK5: Hasznos lenne, ha az iskolák szorosabban együttműködnének a szülőkkel a nyelvi fejlesztés érdekében.

AK6: Kétnyelvű színházi előadások, mesemondó programok és egyéb kulturális események segíthetnék a nyelvi fejlődést.

AK7: Egyéni mentorprogramok bevezetése támogatná a többnyelvű tanulók nyelvi fejlődését.

AK8: Több online tananyag és interaktív platform segíthetne a tanulóknak az önálló gyakorlásban.

AK9: Az állami oktatáspolitikának nagyobb figyelmet kellene fordítania a többnyelvű tanulók speciális igényeire.

AK10: Külön foglalkozások, amelyek a szövegértést fejlesztik.

A pedagógusok válaszaiból jól látszik, hogy a többnyelvű tanulók szövegértési fejlesztéséhez komplex és sokrétű támogatásra lenne szükség. Többen kiemelték a kétnyelvű tankönyvek és segédanyagok hiányát, valamint a szövegértésre fókuszáló külön programok bevezetésének fontosságát. Szükségesnek tartják a pedagógusok továbbképzését, az interaktív eszközök bővítését, és a szülőkkel való szorosabb együttműködést is. Emellett felmerült az egyéni mentorálás, a kulturális programok és az állami szintű támogatás erősítése mint lehetséges fejlesztési irányok.

Van-e még bármi, amit fontosnak tartana megosztani a témával kapcsolatban?

AK4, AK5, AK6, AK8, AK10 a kérdésre nem válaszolt.

AK1: Fontos, hogy a többnyelvűség ne hátránnyá, hanem lehetőséggé jelenjen meg az oktatásban.

AK2: A tanároknak és a szülőknek együtt kell működniük a gyerekek nyelvi fejlődésének támogatása érdekében.

AK3: A többnyelvű gyerekek számára a pozitív megerősítés kulcsfontosságú, hogy ne bizonytalanodjanak el a nyelvhasználatuk miatt.

AK7: A többnyelvű diákok sikeresek lehetnek mindkét nyelven, ha megfelelő támogatást kapnak az oktatás során.

AK9: A többnyelvű oktatás nem csak a nyelvtudásról szól, hanem a kulturális identitás megőrzéséről is.

3.3. Következtetés

A kutatás eredményei lehetőséget adtak a többnyelvű környezetben nevelkedő gyermekek szövegértési készségeinek vizsgálatára, valamint arra, hogy megértsük a szülők és tanítók véleményét és a családi háttér szerepét a szövegértés fejlődésében. A kapott adatok alapján értékelhetjük, hogy a kutatás előtt megfogalmazott hipotézisek teljesültek-e.

H1: Feltételezhető, hogy a többnyelvű környezetben nevelkedő gyermekek szövegértési teljesítménye különbözik az egynyelvű társaiktól. Ezt a hipotézist a kutatás eredményei megerősítik. A szülők többsége (72 fő) azt jelezte, hogy gyermekük szövegértési készségei különböznek a magyar és más nyelveken. A válaszadók 54%-a szerint a gyermekek magyarul jobban értenek, míg 18% esetében az ukrán nyelvű szövegértés volt erősebb. Továbbá, amikor arra a kérdésre kellett válaszolni, hogy a többnyelvű közeg

befolyásolta-e a szövegértési fejlődést, a válaszadók 44%-a jelezte, hogy észleltek nehézségeket gyermeküknél a többnyelvűség miatt. A szülők által megosztott észrevételek között többen kiemelték, hogy az irodalmi szövegek megértése különösen problémát jelent a gyerekek számára. Ez azt mutatja, hogy a többnyelvű gyermekek szövegértési teljesítménye valóban eltér az egynyelvű gyermekekétől, különösen az oktatási környezetben.

H2: Azok a gyerekek, akik otthon több nyelvet hallanak és használnak, jobb szövegértési készségekkel rendelkeznek, mint azok, akik csak egy nyelven kommunikálnak. A kutatás eredményei nem támasztják alá egyértelműen ezt a hipotézist. Bár sok gyermek több nyelven nő fel (az otthoni nyelvhasználat alapján 42 gyermek hall ukrán nyelvet is), a szövegértési eredmények nem mutattak ki egyértelmű előnyt a többnyelvű gyermekek számára. Az adatok szerint a gyermekek 23%-ának szüksége van segítségre a szövegértéshez, és bár 77% könnyen megérti a szövegeket, ez nem egyértelműen köthető a többnyelvű környezethez. A válaszok alapján sok szülő kiemelte, hogy a többnyelvűség miatt bizonyos nyelveken nehezebb az olvasás, vagy több időt igényel a szövegek megértése. Továbbá, a többnyelvű gyermekek számára készült kérdésekben 63 válaszadó jelezte, hogy gyermekének nem okoz gondot a vegyes nyelvű szövegek értelmezése, míg 32 szerint ez kihívást jelent. Ez arra utal, hogy a többnyelvűség nem feltétlenül jár automatikusan jobb szövegértési készségekkel, hanem akár nehézséget is okozhat bizonyos gyermekek számára.

H3: A többnyelvű osztályokban tanító pedagógusok speciális módszereket alkalmaznak, hogy segítsék a gyerekek szövegértését. Teljesült, amit a kvalitatív kutatás során gyűjtött pedagógusi válaszok is megerősítenek. A megkérdezett pedagógusok számos céltudatos és kreatív módszert soroltak fel, amelyeket kifejezetten a többnyelvű tanulók támogatására alkalmaznak. Többen említették a kétnyelvű szókétyák és tematikus szólisták használatát (AK2), amelyek célja a szókincs párhuzamos fejlesztése mindkét nyelven. Mások vizuális segédanyagokra (AK1), képes szótárakra, illusztrált mesekönyvekre (AK5) és digitális alkalmazásokra (AK6, AK8) támaszkodnak, hogy a szövegértést a tanulók életkori és nyelvi szintjéhez igazítsák. Több pedagógus kiemelte a fokozatosság elvét, vagyis hogy „egyszerűbb szövegekkel kezdenek, majd fokozatosan növelik a nehézségi szintet” (AK4), így a gyerekek biztonságos, bátorító környezetben fejlődhetnek. Emellett hangsúlyt kapott a szövegek feldolgozása csoportos vagy páros munkában (AK2), illetve az olvasás utáni beszélgetések, dramatizálás és történetépítés, amelyek segítik a tartalom mélyebb megértését (AK3, AK5). Továbbá többen alkalmaznak differenciált oktatást (AK9), valamint kétnyelvű mesekönyveket (AK8), és szinonimakereső gyakorlatokat (AK10),

amelyek egyszerre támogatják a nyelvi és szövegértési kompetencia fejlődését. Ezek az eredmények világosan mutatják, hogy a pedagógusok tudatosan, a többnyelvű tanulók sajátos nyelvi helyzetéhez alkalmazkodva választanak és alkalmaznak speciális módszereket. Ez megerősíti a hipotézisben megfogalmazott állítást.

H4: Feltételezhető, hogy a szülők többsége előnyként tekint a többnyelvűsége, mintsem hátrányként. Ez a hipotézis egyértelműen teljesült. A kutatás során a szülők 65%-a inkább előnyként tekintett a többnyelvűsége, míg mindössze 3% vélte hátránynak, és 33% nem tudta eldönteni. Továbbá, a válaszadók többsége pozitív véleményt fogalmazott meg a többnyelvű neveléssel kapcsolatban, bár kiemelték, hogy a nyelvi terhelés és az oktatás módszertana komoly szerepet játszik a sikerességben. A szülők által javasolt fejlesztési lehetőségek között is kiemelt helyen szerepelt a többnyelvű mesekönyvek és oktatási segédanyagok (82 fő), valamint a külön fejlesztő foglalkozások (61 fő), ami azt jelzi, hogy a szülők a többnyelvűség lehetőségeit kihasználva szeretnék fejleszteni gyermekük szövegértési kompetenciáit.

A kutatás eredményei hasznos információkkal szolgáltak a többnyelvű gyermekek szövegértési fejlődéséről és a szülők tapasztalatairól. Megállapítható, hogy a többnyelvű környezet valóban hatással van a gyermekek szövegértési teljesítményére, azonban ez nem minden esetben jelent előnyt. Bár sok szülő előnyként tekint a többnyelvűsége, a válaszok arra is rávilágítanak, hogy a nyelvi terhelés és a különböző nyelveken való olvasás és megértés gyakran kihívást jelent. Az interjúk szintén hasznosnak bizonyultak, mivel első kézből származó tapasztalatokat tártak fel a többnyelvű osztályokban tanító pedagógusok mindennapi munkájáról. Lehetővé tették, hogy mélyebb betekintést nyerjünk, hogyan kezelik a tanárok a többnyelvűségből adódó kihívásokat, milyen gyakorlati módszereket alkalmaznak a szövegértési készségek fejlesztésére, valamint milyen eszközöket, stratégiákat tartanak hatékonynak. Mindez hozzájárult a kutatás valósághű, árnyalt képének kialakításához, és lehetővé tette, hogy az elméleti megállapításokat a gyakorlati tapasztalatokkal is alátámasszuk. Az interjúk, kérdőívek kulcsszerepet játszottak abban, hogy a kutatás ne csupán elméleti síkon, hanem a valós pedagógiai gyakorlatban is érvényes megállapításokat fogalmazzon meg. A kutatás segített feltárni azokat a területeket, ahol fejlesztésekre lenne szükség, különösen az oktatási módszerek, az ukrán nyelv tanítása és a szövegértési stratégiák terén.

3.4. Javaslatok

A szülői kérdőív és a pedagógusinterjúk eredményei alapján világosan kirajzolódik, hogy a többnyelvű gyermekek szövegértési fejlődése komplex, többtényezős folyamat, amelyhez elengedhetetlen a családi és iskolai környezet összehangolt támogatása. A kutatás rávilágított arra, hogy bár a pedagógusok igyekeznek speciális módszereket alkalmazni a szövegértési készségek fejlesztésére, a tanulók nyelvi háttéréből fakadó kihívások továbbra is jelentős mértékben befolyásolják az iskolai előmenetelt.

A pedagógusok számára elsődleges javaslatként fogalmazható meg a kétnyelvű taneszközök, kiegészítő anyagok és interaktív platformok tudatos használata. Ezen eszközök segíthetik a tanulók nyelvi biztonságának növelését, valamint elősegítik a szövegekhez való mélyebb kapcsolódást. Emellett rendkívül fontos lenne a pedagógusképzésbe beépíteni olyan továbbképzési lehetőségeket, amelyek a többnyelvű nevelés sajátosságaira készítik fel a tanítókat, különös tekintettel a szókincsfejlesztés és a szövegértés-differenciálás módszertanára.

A szülők részéről szintén kulcsfontosságú a nyelvi fejlődés tudatos támogatása. Az otthoni közös olvasás, a beszélgetések és a mindennapi kommunikáció során használt nyelvi változatosság nagymértékben hozzájárulhat a gyermekek szövegértési kompetenciáinak fejlődéséhez. További előnyt jelenthet, ha a család nyitott a kétnyelvűség támogatására, például kétnyelvű könyvek használatával vagy a szülő és az iskola közötti együttműködés erősítésével.

A kutatás eredményei alapján olyan célzott fejlesztési javaslatokat is megfogalmazhatunk, amelyek hozzájárulhatnak a problémák kiküszöböléséhez. Ide tartozik a szövegértési készségeket támogató külön foglalkozások bevezetése, mentorprogramok kialakítása többnyelvű tanulók számára, valamint az oktatáspolitikai szintű támogatás, amely lehetővé tenné a többnyelvű diákok speciális igényeinek figyelembevételét.

A jelen kutatás eredményei jól szolgálhatnak alapul több célcsoport számára is. A pedagógusok számára gyakorlati útmutatóként szolgálhat a hatékonyabb oktatási módszerek kiválasztásához. Az iskolavezetők és oktatáspolitikai döntéshozók számára irányadó lehet a fejlesztési irányok kijelölésében, míg a szülők megerősítést kaphatnak abban, hogy az otthoni nyelvi környezet tudatos alakítása közvetlen hatással van gyermekük tanulási sikerére. Továbbá a kutatás hozzájárulhat a szakmai diskurzus bővítéséhez is a többnyelvűség pedagógiai kihívásainak és lehetőségeinek feltérképezésében.

ÖSSZEFOGLALÁS

Diplomamunkám célja annak vizsgálata volt, hogy milyen hatással van a többnyelvű közeg az alsó tagozatos tanulók szövegértési kompetenciájának fejlődésére, arra kerestem a választ, hogy a nyelvi környezet milyen módon és mértékben befolyásolja a gyermekek szövegértési teljesítményét, és hogy milyen tényezők segítik vagy hátráltatják e kompetencia hatékony kibontakozását.

Dolgozatom elméleti részében áttekintettem a szövegértési kompetencia fogalmát, annak pedagógiai, pszicholingvisztikai és szociokulturális vonatkozásait. Bemutattam a szövegértés fejlesztését befolyásoló tényezőket, különös tekintettel az anyanyelvi nevelés szerepére, valamint a nyelvi hátrányok kezelésének lehetőségeire a kétnyelvű oktatás keretein belül. Kiemelt figyelmet fordítottam arra, hogy a szövegértési nehézségek milyen mélyebb részképesség-zavarokból eredhetnek, és hogy milyen fejlesztési irányokkal lehet ezekre reagálni.

A kutatási rész alapját egy kérdőíves vizsgálat képezte, melyet kárpátaljai magyar tannyelvű általános iskolák 3. és 4. osztályos tanulóinak körében végeztem el. A felmérés célja az volt, hogy feltárjam, milyen mértékben és hogyan befolyásolja a többnyelvű környezet a gyermekek szövegértési készségeit. A kérdőív olyan területekre tért ki, mint az otthoni nyelvhasználat, az olvasáshoz való viszony, a szövegértési feladatokkal kapcsolatos tapasztalatok, valamint az iskolai nyelvi környezet jellemzői.

A kérdőíves vizsgálat mellett kvalitatív módszerrel is éltem és interjút készítettem olyan kárpátaljai tanítókkal, akik napi szinten tapasztalják a többnyelvű környezet hatását a tanulók nyelvi és szövegértési fejlődésére. Az interjúk során értékes visszajelzéseket kaptam a gyakorlati tapasztalataikról, kihívásaikról, az általuk alkalmazott módszerekről és stratégiákról. A beszélgetésekből kiderült, hogy a pedagógusok szerint a szövegértés fejlesztésében kulcsszerepe van a tudatos, célirányos nyelvhasználatnak, valamint annak, hogy a gyerekek megfelelő mennyiségű és minőségű nyelvi ingert kapjanak mind magyar, mind ukrán nyelven. Az interjúk nemcsak megerősítették a kérdőíves kutatás kvantitatív adatait, hanem mélyebb, árnyaltabb képet is adtak a pedagógiai gyakorlatról és annak kihívásairól.

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a többnyelvű környezet nem feltétlenül jelent hátrányt a gyermekek számára, sőt, megfelelő pedagógiai eszközökkel támogatva előnyös is lehet, ugyanakkor azt is látni kell, hogy azoknál a tanulóknál, ahol az otthoni nyelvhasználat kizárólag a magyar nyelvre korlátozódik, az ukrán nyelvű

szövegértési feladatokkal való megküzdés nehezebbé válik. Azok a diákok, akik rendszeresen találkoznak több nyelvvel, gyakran jobb figyelemmel, rugalmassággal és nyelvi tudatossággal rendelkeznek, de mindez csak akkor érvényesül előnyként, ha megfelelő pedagógiai háttér és támogató környezet áll rendelkezésre. Az eredmények egyértelműen rámutattak arra is, hogy a szülői minta, a családi háttér, valamint a tanárok nyelvi attitűdjei döntő hatással vannak a gyermekek nyelvi fejlődésére, az anyanyelvi kompetencia fejlesztése és megerősítése nemcsak nyelvi, hanem identitásformáló szereppel is bír, különösen egy kisebbségi helyzetben élő közösség esetében.

A kutatás és az elméleti háttér feldolgozása során számos fontos tanulságot vontam le. A többnyelvűség nem egyértelműen pozitív vagy negatív jelenség, hanem egy olyan komplex, többdimenziós adottság, amelynek hatása a pedagógiai környezeten, a nyelvi attitűdökön és a támogatás szintjén múlik. A diplomamunka során megtudtam, milyen összefüggések húzódnak meg a nyelvi kompetenciák fejlődése, az olvasási és szövegértési készségek és a szociokulturális háttér között.

Úgy gondolom, hogy a pedagógusok, szülők és döntéshozók részéről fokozott figyelmet érdemel a többnyelvű közegben élő gyermekek támogatása, különösen az alsó tagozatos korosztályban, amikor az alapvető kompetenciák megalapozása történik. Meggyőződésem, hogy ha a megfelelő fejlesztési lehetőségeket biztosítjuk számukra, akkor a többnyelvűség nemcsak alkalmazkodás, hanem valódi érték is lehet.

РЕЗЮМЕ

Метою моєї дипломної роботи було дослідити вплив багатомовного середовища на розвиток читацької (тексторозумової) компетентності в учнів початкових класів на Закарпатті. Я зосередила увагу на особливостях угорсько-українського мовного середовища, де діти щоденно взаємодіють із кількома мовами. У теоретичній частині я проаналізувала поняття читацької компетентності, її складові та значення в навчальному процесі, а також питання двомовності та мовних труднощів у дітей.

У дослідницькій частині я провела анкетування серед учнів 3–4 класів угорськомовних шкіл, а також інтерв'ю з учителями початкових класів. Результати показали, що багатомовність може як допомагати, так і ускладнювати процес читання залежно від мовного середовища вдома та в школі. Учителі відзначили важливість рідномовної підтримки, системного підходу до розвитку мовлення та чіткого методичного супроводу.

Опитування підтвердило, що рівень читацької компетентності пов'язаний не лише з методами викладання, а й із мовною мотивацією, прикладом батьків та частотою використання обох мов у повсякденному житті.

Дослідження дозволило мені глибше зрозуміти, як взаємодіють мовне середовище, навчальні умови та особисті фактори у формуванні навичок розуміння тексту. Я вважаю, що багатомовність за належної підтримки є не перешкодою, а можливістю для розвитку мовних та когнітивних здібностей учнів.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Adamikné Jászó A. (2002): *A szövegértő olvasásról*. In: Magyartanítás 4: 4–14.
- Adamikné Jászó A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Bácsi – Sejtes (2009): *Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához*.
In: Anyanyelv-pedagógia, 2009/4.
- Beaugrande, R. – Dressler, W. (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Blachowicz, C. L. – Fisher, P. J. (2010): *Teaching vocabulary in all classrooms*. Pearson.
- Bloomfield, L. (1942): *Outline guide for the practical study of foreign languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Boronkai D. (2005): *A szövegértő olvasás szintjei és feladattípusai*. Magyartanítás 4: 15–25.
- Coiro, J. (2011): *Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge*. Journal of Literacy Research, 43(4), 352-392.
- Cummins, J (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England
- Cs.-Czachecz-Vidákovich T. (2003): *Szövegértés: elmélet és gyakorlat*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Csapó B. (2001): *A képességek fejlődése és iskolai fejleszthetősége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó B. (2004): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csépe V. (2014): *A tanulás tudománya: A magyar köznevelés megújításának tudományos megalapozása*. MTA, Budapest.
- Csernicskó I. – Orosz I. (2019): *Kisebbségi jogok és oktatáspolitikai változások Ukrajnában*. Ungvár, PoliPrint.
- Csernicskó I.– Orosz I. (2019): *Kisebbségi nyelvhasználat és oktatás Ukrajnában*. Ungvár, PoliPrint.
- Gósy M. (1990): *Beszédészlelés és olvasási készség*. In: Tanító 2: 13–17.

Gósy M. (1992). *A Multitude of Reasons for Reading Difficulty*. In: Satow, Freda – Gatherer, Bill (eds) *Literacy Without Frontiers*. Edinburgh. 191–200.

Gósy M. (1994): *A mondatértés és a szövegértés összefüggései*. In: *Beszédkutatás*, 2. sz. 94–120.

Gósy M. (1995): *Anyanyelv és olvasási készség*. In: Szende Aladár (szerk.) *Anyanyelvi nevelés – Embernevelés*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. 59–66.

Gósy M. (1998): *A beszédtervezés és a beszédkivitelezés paradoxona*. In: *Magyar Nyelvőr* 122, 1: 3–15.

Gósy M. (2001): *Beszédkutatás*. Ismeretlen kiadó.

Gósy M. (2002): *A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában*. *Magyar Nyelvőr* 126: 192–203.

Gósy M. (2006): *Megakadásjelenségek a beszédben*. (2006) In: *Acta Academiae Pedagogicae Agriensis. Nova Series Tom. XXXIII*.

Gósy M. (2008): „A szövegértő olvasás”, *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1).

Kintsch, W. (1998): *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kiss A. (2018): *Anyanyelvi oktatás és kisebbségi jogok Kelet-Közép-Európában*. *Kisebbségkutatás*, 27(1), 55-72.

Laczkó M. (1990): *A beszédmegértési folyamat zavarai és következményei*. In: Mohr János (szerk.) *Tanulmányok a beszédjavítás köréből III*. Országos Pedagógiai Intézet Gyógypedagógiai Továbbképzés Könyvtára. Budapest. 34–45.

Laczkó M. (1992): *Iskolások GMP-eredményeinek és olvasási megértési teljesítményének kapcsolatáról*. In: Mohr János (szerk.) *Fonetikai, foniátriai és logopédiai tanulmányok*. Országos Köznevelési Intézet. Budapest. 65–75.

Laczkó M. (1997): *Anyanyelv és olvasás*. Kézirat. Budapest.

Laczkó M. (2006): *A beszédprodukció és szövegértés összefüggései az anyanyelvben és az idegen nyelvben*. *Magyartanítás* 1: 13–21.

Laczkó M. (2008): *A szövegértési nehézségek hátterében meghúzódó részkészségekről egy vizsgálat tükrében*. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 8: 1–2. 101–120.

Mann, V. (1984): *Phonological Awareness and Verbal Short-Term Memory: Can They Presage Early Reading Problems?* In: *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-599.

Mann, V. (1992): *Why some children encounter reading problems? The contribution of difficulties with language processing and phonological sophistication to early reading*

disability. In: Torgesen, Joseph K. – Wong, Bernice Y. X. (eds.) *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*. Academic Press. New York. 133–159.

Molotovszkij, N. N. (2013): *Психология понимания текста*. Москва, Академия.

Molnár J. (2022): *A kárpátaljai magyar oktatás kihívásai a 21. században*. Budapest, L'Harmattan.

Nagy J. (1991): *Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései*. In Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest

Nation, P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

OECD (2019): *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.

Palotás G. (1986): *A félteke-dominancia és a kezesség témakörében végzett kutatások mai állása és ennek hatása a logopédiára*. In: Mohr János (szerk.) *Tanulmányok a beszédjavítás köréből*. Gyógypedagógiai Továbbképzés Könyvtára 27. Budapest. 60–69.

Perfetti, C. A. – Curtis, M. E. (1986): „*Reading*”. In: Dillon, R. F. & Sternberg, R. J. (szerk.): *Cognition and Instruction*, 13–57. New York: Academic Press.

Pressley, M. (2000): *Comprehension Instruction: What Makes Sense Now, What Might Make Sense Soon*. In: *Reading Online*.

<https://www.readingonline.org>

Letöltés dátuma: 2015.02.17.

Rumelhart, D. E. (2004): *Understanding reading comprehension*. In: *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association.

Simon G. (2001): *A szövegértés pszichológiai alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Slezák I. (2011): *Az általános iskolai tankönyvek illusztrációiról*.

https://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_altalanos_iskolai_tankonyvek_illusztracioirol

Letöltés dátuma: 2024.08.12.

Steklács – Molnár – Csapó (2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Steklács J. (2018): *Az olvasástanításról jövőidőben, feltételes módon...*In: *Olvasáspedagógia*, 2018/3.

Stronkhert, A. (1990): *[Cím hiányzik]*. [Kiadó], [város].

Szabóné Kósdy I. (2000): *Olvasási problémák diagnosztizálása GMP-teszttel (Szakdolgozat)*. ELTE Tanárképző Főiskolai Kar. Budapest.

Tolcsvai Nagy G. (2001): *Bevezetés a szövegtanba*. Osiris Kiadó, Budapest.

Tóth B. (2006): *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Magyar Nyelvőr 457–469.

Tóth L. (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó, Budapest.

Tóth M. (2020): *Az ukrán oktatáspolitikai és a kisebbségi nyelvhasználat*. Nemzetiségi Szemle, 8(2), 101-118.

Vellutino, Frank R. (1980): *Perceptual deficiency and or perceptual inefficiency*. In: Kavanagh, James F. – Venezky, Richard L. (eds.) *Orthography, Reading and Dyslexia*. Baltimore. 251–270.

Vellutino, Frank R. (1980): *Verbal coding efficiency, conceptually guided reading, and reading failure*. Bulletin of the Orton Society, 30, 197–208.

Vellutino, Frank R. (1987): *Az olvasás egy sajátos zavara, a dyslexia*. Tudomány 5: 14–22.

MELLÉKLETEK

Ábrák jegyzéke

1. ábra: A kérdőív kitöltőinek eloszlása	34
2. ábra: A nemek aránya.....	35
3. ábra: osztályok szerinti eloszlás	36
4. ábra: Járások	36
5. ábra: A kitöltők életkora.....	37
6. ábra: A kitöltők iskolázottsága	38
7. ábra: Milyen nyelven beszél a kitöltő?.....	39
8. ábra: Milyen nyelven beszél a gyermek?	40
9. ábra: Milyen nyelven tanul a gyermek?	41
10. ábra: Milyen nyelven olvas a gyermek?.....	42
11. ábra: A gyermek szövegértése	43
12. ábra: Többnyelvű szövegek értelmezése	44
13. ábra: Szövegértési nehézségek.....	45
14. ábra: Tudatosan fejlesztik-e a szövegértési készségeket?	46
15. ábra: Hogyan segítik a szövegértési fejlődést otthon?	47
16. ábra: Milyen gyakran olvasnak együtt?.....	48
17. ábra: Milyen nyelven olvasnak leggyakrabban együtt?	49

18. ábra: Milyen gyakran fogyaszt tartalmakat különböző nyelven?	50
19. ábra: Észrevettek-e a szülők szövegértési nehézségeket gyermekükénél?	51
20. Van-e szövegértési készség különbség magyar és más nyelven?	52
21. ábra: A többnyelvűség hatása	53
22. ábra: Szövegértési készség célzott fejlesztése az iskolában	54
23. ábra: Hatékony fejlesztés.....	56

1. sz. melléklet

Kérdőív

1. Ki tölti ki a kérdőívet?

- a) Édesanya
- b) Édesapa
- c) Nagyszülő
- d) Egyéb: _____

2. Gyermeke neme:

- a) Lány
- b) Fiú

3. Gyermeke hányadik osztályos?

- a) 1. osztály
- b) 2. osztály
- c) 3. osztály
- d) 4. osztály

4. Melyik járáshoz tartozik gyermeke iskolája?

- a) Beregszászi járás
- b) Huszti járás
- c) Munkácsi járás
- d) Técsői járás
- e) Ungvári járás
- f) Rahói járás

5. Ön hány éves?

- a) 18-25
- b) 26-35
- c) 36-45
- d) 46-55
- e) 56 vagy több

6. Legmagasabb iskolai végzettsége:

- a) Általános iskola
- b) Szakiskola / Szakközépiskola
- c) Érettségi
- d) Főiskola / Egyetem (BSc, BA)

- e) Egyetem (MSc, MA vagy magasabb)
 - f) Egyéb: _____
7. Milyen nyelveket beszél otthon? (Többet is megjelölhet)
- a) Magyar
 - b) Ukrán
 - c) Egyéb: _____
8. Gyermeke milyen nyelveket használ a mindennapokban? (Többet is megjelölhet)
- a) Magyar
 - b) Ukrán
 - c) Egyéb: _____
9. Milyen iskolai környezetben tanul a gyermeke? (pl. többnyelvű iskola, magyar osztály, stb.)
10. Milyen nyelven olvas gyermeke a leggyakrabban?
- a) Magyar
 - b) Ukrán
 - c) Egyéb: _____
11. Hogyan értékelné gyermeke szövegértési készségeit?
- a) Könnyen megérti a szövegeket
 - b) Szüksége van segítségre
 - c) Egyéb: _____
12. Gyermeke számára mennyire nehéz követni a szövegeket, ha azok több nyelven tartalmaznak információkat (pl. magyar-ukrán vegyes szövegek)?
- a) Nem okoz gondot számára
 - b) Kihívást jelent
 - c) Egyéb: _____
13. Amennyiben gyermeke többnyelvű közegben nőtt fel, észlelte-e problémákat a szövegértés terén a gyermeknél a többnyelvűség miatt?
14. Tudatosan támogatja gyermeke szövegértési készségeinek fejlesztését?
- a) Igen, rendszeresen olvasunk és beszélgetünk róla
 - b) Igen, de kevés idő jut rá
 - c) Nem igazán, inkább az iskola feladata
 - d) Nem foglalkozunk ezzel
15. Hogyan segítik a gyermek szövegértési fejlődését otthon? (Többet is megjelölhet)

- a) Közös olvasással (együtt olvasunk könyveket, újságokat, meséket vagy egyéb szövegeket)
- b) Szövegelemzéssel (megbeszéljük a szövegek tartalmát és a karakterek viselkedését)
- c) Nyelvi játékokkal (például szókirakó, keresőjátékok)
- d) Többnyelvű olvasmányokkal (különböző nyelveken olvas könyveket, meséket, szövegeket)
- e) Digitális eszközökkel (oktatóprogramok, interaktív alkalmazások vagy online olvasmányok)
- f) Egyéb: _____

16. Milyen gyakran olvas együtt gyermekével?

- a) Naponta
- b) Hetente többször
- c) Hetente egyszer
- d) Ritkábban
- e) Soha

17. Milyen nyelven olvasnak együtt a leggyakrabban?

18. Milyen gyakran néz vagy hallgat meséket, történeteket gyermeke különböző nyelveken?

- a) Csak egy nyelven, mindig ugyanazon
- b) Több nyelven, de főleg az anyanyelvén
- c) Rendszeresen több nyelven is

19. Észrevette-e, hogy gyermeke nehezebben érti meg az olvasott szöveget, mint a kortársai?

- a) Igen, gyakran tapasztalom
- b) Néha előfordul
- c) Nem vettem észre ilyet

20. Gyermeke szövegértési készségei a magyar és más nyelveken különböznek?

21. Ön szerint a többnyelvűség előnyt vagy hátrányt jelent a gyermekek számára az iskolában?

- a) Inkább előnyt
- b) Inkább hátrányt
- c) Nem tudom eldönteni

22. Támogatná-e, hogy gyermeke szövegértési készségeit célzottan fejlesszék az iskolában?

- a) Igen, szükséges lenne
- b) Nem, nincs rá szükség
- c) Nem tudom

23. Mit gondol, mivel lehetne hatékonyan segíteni a többnyelvű gyerekek szövegértési fejlődését? (Több válasz is lehetséges)

- a) Több olvasási gyakorlat az iskolában
- b) Szülők számára szervezett tanácsadás
- c) Többnyelvű mesekönyvek, oktatási segédanyagok
- d) Külön foglalkozások, fejlesztő órák
- e) Egyéb: _____

24. Van-e bármi, amit fontosnak tart megosztani a témával kapcsolatban?

2. sz. melléklet

Interjú

1. Általános információk

- a) Mióta tanít az alsó tagozaton?
- b) Az iskola, melyben tanít, melyik járásban található?
- c) Milyen nyelvi háttérrel rendelkező diákokat tanít? (Hány nyelvet beszélnek a tanulók otthon?)
- d) Az iskolájában milyen nyelven folyik az oktatás?

2. A többnyelvűség és a szövegértés kapcsolata

- a) Ön szerint milyen hatással van a többnyelvűség a tanulók szövegértési fejlődésére?
- b) Tapasztalatai szerint van-e különbség a többnyelvű és az egynyelvű diákok szövegértési teljesítménye között? Ha igen, milyen?
- c) A többnyelvű tanulók milyen kihívásokkal szembesülnek a szövegértés terén?

3. Tanítási stratégiák és módszerek

- a) Milyen módszereket alkalmaz a többnyelvű gyermekek szövegértési kompetenciájának fejlesztésére?
- b) Hogyan segíti azokat a diákokat, akik más nyelvet használnak otthon, mint az iskolai oktatás nyelve?
- c) Milyen kihívásokat tapasztalnak a többnyelvűség kapcsán az oktatás során?
- d) Használ-e speciális tankönyveket, segédanyagokat vagy digitális eszközöket a szövegértési készségek fejlesztésére?

4. Oktatási környezet és támogatás

- a) Milyen szerepe van a családnak és a környezetnek a többnyelvű gyermekek szövegértési fejlődésében?
- b) Az iskola nyújt-e valamilyen külön támogatást a többnyelvű tanulóknak (pl. anyanyelvi fejlesztés, külön foglalkozások)?
- c) Ön szerint milyen további támogatásra lenne szükség a többnyelvű tanulók szövegértési fejlesztéséhez?

Van-e még bármi, amit fontosnak tartana megosztani a témával kapcsolatban?

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Я, Чучка Петра Чабівна, 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 21.05.2025.:

Переклад іншомовних текстів та стилістичне редагування українських розділів роботи.

Генерація ідей та отримання натхнення для подальшого опрацювання змісту.

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

ЧУЧКА ПЕТРА ЧАБІВНА

Звіт подібності

метадані

Назва організації

Hungarian College of Higher Education Ferenc Rakoczi II Transcarpathian

Заголовок

Csucska Petra

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.

4.33%

4.33%

КП 1

1.58%

1.58%

КЦ

25

Довжина фрази для коефіцієнта подібності 2

19595

Кількість слів

151220

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	0
Парафрази (SmartMarks)	a	37

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://docplayer.hu/106678812-Modszertar-kanya-eniko.html	280 1.43 %
2	https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383	145 0.74 %
3	https://docplayer.hu/106678812-Modszertar-kanya-eniko.html	127 0.65 %
4	https://docplayer.hu/106678812-Modszertar-kanya-eniko.html	106 0.54 %
5	https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383	35 0.18 %