ЗАТВЕРДЖЕНО
Вченою радою ЗУІ
Протокол № „3” від „20” квітня 2017 р.
Ф-КДМ-2

Міністерство освіти і науки України

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ

Кафедра філології

Реєстраційний №_____

Магістерська робота

МОВНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ЧИТАННЯ УГОРСЬКОЮ МОВОЮ СЕРЕД СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКО-УГОРСЬКОГО НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО ІНСТИТУТУ ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Ковач Олексанра Кітті

Студентка ІІ-го курсу

Спеціальність угорська мова та література

Освітній рівень: Магістр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол №_____ / 201_

Науковий керівник: Черничко Степан Степанович, д.ф.н., професор

Завідувач кафедрою Ковтюк Іштван Яношович, к.ф.н., доцент

Робота захищена на оцінку _____, «___» _____ 201_ року

Протокол № _____ / 201_

ЗАТВЕРДЖЕНО
Вченою радою ЗУІ
Протокол № „3” від „20” квітня 2017 р.
Ф-КДМ-2

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

Кафедра філології

Магістерська робота

МОВНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ЧИТАННЯ УГОРСЬКОЮ МОВОЮ СЕРЕД СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКО-УГОРСЬКОГО НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО ІНСТИТУТУ ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Освітній рівень: Магістр

Виконала: студентка ІІ-го курсу

спеціальності угорська мова та література

Ковач Олексанра Кітті

Науковий керівник: Черничко Степан Степанович, д.ф.н., професор

Рецензент: Газдаг Вільмош Вільмошович, к.ф.н., доцент

Берегове
2019

ЗАТВЕРДЖЕНО
Вченою радою ЗУІ
Протокол № „3” від „20” квітня 2017 р.
Ф-КДМ-2

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

Filológia Tanszék

SZÖVEGÉRTÉSI KOMPETENCIAVIZSGÁLAT AZ UNGVÁRI NEMZETI EGYETEM UKRÁN–MAGYAR OKTATÁSI–TUDOMÁNYOS INTÉZETE HALLGATÓINAK KÖRÉBEN

Magiszteri dolgozat

Készítette: Kovács Alexandra Kitti

II. évfolyamos magyar nyelv és irodalom

szakos hallgató

Témavezető: Dr. habil. Csernicskó István, professzor

Recenzens: Dr. Gazdag Vilmos, PhD, docens

Beregszász – 2019

ЗМІСТ

Список ілюстрацій 8
Список таблиць 9
I. ВСТУП 10
1.1 Предмет роботи 11
1.2 Ціль роботи 12
1.3 Гіпотези 12
1.4 Огляд літератури 13
II. ЧИТАННЯ, ЯК РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ 16
2.1 Поняття про компетенцію 16
2.2 Поняття про розуміння тексту 18
2.3 Читання сьогодні і давно 20
III. ТЕСТУВАННЯ ТЕКСТОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ 22
3.1 Коротко про дослідження інтерпритації тексту 22
3.2 Національна оцінка компетентності 24
IV. ПРО ДОСЛІДЖЕННЯ 25
4.1 Мета та інструменти дослідження 25
4.2 Ознаки питальника 26
4.2.1 Огляд типів тексту 28
4.2.2 Огляд мисленнєвих завдань 28
4.3 Опис прикладів, соціологічні характеристики 29
V. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ 33
5.1 Середня продуктивність за типом операції 36
5.2 Середня продуктивність за типом тексту 38
5.3 Відмінності між курсами 39
5.4 Відмінності між спеціальностями 42

5.5 Гендерні відмінності 45
5.6 Соціальний фон як чинник, що впливає на розуміння читання..... 47
5.6.1. Ефект націоналністю і рідного мову..... 48
5.6.2. Проживання..... 48
5.6.3 Викладання мови 55
5.6.4 Заклад, який надаєсередню освіту 59
5.6.5 Освіта батьків..... 60
Висновки 64
Резюме 67
Список використаної літератури 69
Додатки..... 76

TARTALOM

Ábrák jegyzéke ... 8
Táblázatok jegyzéke ... 9
I. BEVEZETÉS ... 10
1.1 A munka tárgya ... 11
1.2 A munka célja ... 12
1.3 Hipotézisek ... 12
1.4 Szakirodalmi áttekintés ... 13
II. AZ OLVASÁS MINT A SZÖVEG ÉRTŐ FELDOLGOZÁSA ... 16
2.1 A kompetencia fogalma ... 16
2.2 A szövegértés fogalma ... 18
2.3 Olvasás régen és ma ... 20
III. A SZÖVEGÉRTÉSI KOMPETENICÁK VIZSGÁLATA ... 22
3.1 Szövegértési felmérésekről röviden ... 22
3.2 Országos kompetenciamérés ... 24
IV. A VISZGÁLATRÓL ... 25
4.1 A kutatás célja és eszközei ... 25
4.2 A felhasznált kérdőív jellemzői ... 26
4.2.1 A szövegtípusok bemutatása ... 28
4.2.2 A gondolati művelettípusok bemutatása ... 28
4.3 A minta leírása, szociológiai jellemzői ... 29
V. A KUTATÁS EREDMÉNYEI ... 33
5.1 Átlagteljesítmények a művelettípusok szerint ... 36
5.2 Átlagteljesítmények a szövegtípusok szerint ... 38
5.3 Évfolyamok közötti különbségek ... 39
5.4 Szakok közötti különbségek ... 42

5.5 Nemek közötti különbségek 45
5.6 A szociális háttér mint a szövegértést befolyásoló tényező 47
5.6.1. Lakóhely 48
5.6.2. A nemzetiség és az anyanyelv 48
5.6.3 Tannyelv 55
5.6.4 Érettségit adó középfokú intézmény 59
5.6.5 A szülő iskolai végzettsége 60
Összefoglalás 64
Rezümé 67
Felhasznált irodalom jegyzéke 69
Mellékletek 76

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra. Az adatközlők évfolyamonkénti eloszlása
2. ábra. Az adatközlők szakok szerinti csoportbontásban
3. ábra. Az adatközlők vizsgált itemeken elért átlagteljesítményeinek normális eloszlás vonalához viszonyított hisztogram diagramja
4. ábra. Az adatközlők átlagteljesítménye gondolati feladattípusonként
5. ábra. Az 1. gondolati művelettípusba tartozó azonos nehézségű itemen elért átlagteljesítmények szövegtípusonkénti összevetése
6. ábra. Az adatközlők átlagteljesítménye a szövegtípusok szerint
7. ábra. Az adatközlők átlagteljesítménye évfolyamok szerinti csoportosításban
8. ábra. Az adatközlők átlagteljesítményeinek szakcsoportok szerinti átlagos értéke
9. ábra: Az adatközlők átlagteljesítményei nemek szerint
10. ábra: Az adatközlők átlagteljesítményei nemek szerint
11. ábra. Az adatközlők átlagteljesítményei lakhelyük településtípusa szerint
12. ábra: Az magyar nyelvet saját becslés szerint anyanyelvi szinten beszélő hallgatók átlagteljesítményei anyanyelvük szerint
13. ábra: Az magyar nyelvet saját becslés szerint anyanyelvi szinten beszélő hallgatók átlagteljesítményei ukrán nyelvtudásuk függvényében
14. ábra: Az magyar nyelvet saját becslés szerint anyanyelvi szinten beszélő hallgatók átlagteljesítményei ukrán nyelvtudásuk függvényében
15. ábra. Az adatközlők átlagteljesítményének iskolatípusonkénti átlagértéke
16. ábra. A hallgatók teljesítménye édesanyjuk iskolai végzettsége szempontjából
17. ábra. A hallgatók teljesítménye édesapjuk iskolai végzettsége szempontjából

1. TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: A feladatok megoszlása a gondolkodási műveletek és szövegtípusok szerint a 10. évfolyamos OKM szövegértésesztben
2. táblázat: Az adatközlők nemzetiség és anyanyelv szerinti eloszlása
3. táblázat: A teljes szövegértési feladatsor itemeinek száma nehézségi fokok szerint
4. táblázat: A szövegértési feladatsor teljes és leszűkített itemein elért adatközlői átlagteljesítmények leíró statisztikai adatbázisa
5. táblázat: A vizsgálat részét képező (leszűkített) iteme száma gondolati művelettípusok szerint
6. táblázat: Az adatközlők nemzetiség és anyanyelv szerinti eloszlása
7. táblázat: A vizsgált itemeken elért átlagteljesítménye az adatközlők nemzetiségi csoportosítása szerint
8. Vizsgált itemeken elért átlagteljesítmény az adatközlők anyanyelve szerint
9. táblázat: Az adatközlők önbevallás szerinti anyanyelvének és a magyar nyelvtudásszintjének statisztikai kereszttáblázata
10. táblázat: A vizsgált feladatsoron elért átlagteljesítmények az adatközlők által elvégzett általános iskolának tannyelve szerint
11. táblázat: A vizsgált feladatsoron elért átlagteljesítmények az adatközlők által elvégzett középiskolának tannyelve szerint
12. táblázat: Leíró statisztikai táblázat: a hallgatók teljesítménye(i) édesanyjuk iskolai végzettsége szempontjából
13. táblázat Leíró statisztikai táblázat: a hallgatók teljesítménye(i) édesapjuk iskolai végzettsége szempontjából

I. BEVEZETÉS

„A nyelv és a gondolkodás, az olvasás-írás és a gondolkodás kapcsolata kétségtelen, s beszélni, olvasni és írni csak az ember tud. ... az olvasás ügye valahogyan minden embert érint." – olvashatjuk Adamikné Jászó Anna (2003: 7-8) gondolatait a Csak az ember olvas című könyvéhez írt előszavában. Az olvasás a 21. században kulcsszerepet játszik (A. Jászó 2004: 169). A mai modern, információs társadalmakban az érvényesüléshez (Boncsér–Polonyi–Abari 2010: 5) – azaz a kedvező munkahelyi pozíciók megszerzéséhez, eredményes érdekérvényesítéshez, demokratikus állampolgári jogok mindennapi gyakorlásához – olyan kommunikációs készségek birtoklása szükséges, mint az információkezelés és az információfeldolgozás (Cs. Czachesz 2001: 20). Ezen információ-kommunikációs készségek hiánya révén az egyén óriási hátrányba kerülhet nem csupán a munkaerőpiacon, de a kulturális élet, és a jogrendszer ismerete tekintetében is (Terestyéni 1996: 45).

A kognitív tudományok hatására az elmúlt néhány évtizedben az olvasás fogalma megváltozott (Cs. Czachesz 2001: 23-28): az olvasó nem passzív befogadó csupán (Nagy 2004: 17). Épp ellenkezőleg, az olvasó aktív résztvevő: nem csak megérti, hanem újrateremti és konstruálja a jelentést meglévő tapasztalatai és tudása alapján. Tehát maga a jelentés az olvasó és a szöveg közötti interakció és együttműködés (Badó 2010:15, Tóth 2006: 457). E szemléletváltozás eredményeképpen ma már az olvasáskutatók és a nemzetközi mérések szakértői az olvasást olyan képességnek tekintik, melynek rendkívül nagy a társadalmi hasznossága (Cs. Czachesz 2001:29).

Mindezeket szem előtt tartva, ha az olvasás és szövegértés - mint az anyanyelvi kommunikáció egyik alapját képező, s a társadalmi érvényesülést rendkívüli mértékben meghatározó képesség – szerepének vizsgálódását áthelyezzük olyan kontextusba, mely a kérdést kisebbségben élő közösségek szempontjából végzi, akkor a téma aktualitásának, súlyának és horderejének mértéke – mondhatni - máris meghatványozódik.

Ilyen kisebbségben élő közösség a kárpátaljai magyarság. Kárpátalja többnyelvű régió (Csernicskó 1998: 34-44), ahol hosszú ideje élnek egymás mellett különböző nemzetek, mely együttélés nyelvi kölcsönhatásokat is eredményez (Csernicskó 1998:163-164). Ukrajna legszervezettebb kisebbségei közé tartozik a kárpátaljai magyarság (Csernicskó–Huszti–Bárány 2015: 178), ahol a magyar nyelvű oktatás intézményei – habár létük és jövőjük kérdéses és kétséges az ukrajnai oktatáspolitikai változások miatt

(Beregszászi 2018: 22), de egyelőre – jelen vannak az óvodától kezdődően az egyetemig (Beregszászi–Csernicskó–Orosz 2001: 12-28).

A kárpátaljai magyarság, mint nemzeti kisebbség Ukrajnában csak úgy képes érvényesülni, ha anyanyelvén kívül elsajátítja az államnyelvet (Csernicskó 2013: 475-480). E közösség legfontosabb nyelvi tervezési célja azonban, hogy „hosszú távon megőrizze identitását, anyanyelvét és anyanyelvű kultúráját. Ennek kivitelezése megkívánja, hogy a közösség anyanyelv-domináns kétnyelvűként, és egy idegen nyelv tudásával felvértezve tagozódjon a társadalomba (Beregszászi–Csernicskó–Orosz 2001: 120-121, Beregszászi 2002, Beregszászi 2004: 27, Beregszászi 2012, Beregszászi 2015, Csernicskó 2013: 481).

Az államnyelv sikeres elsajátításának egyik záloga – ahogy a tanítás és tanulás eredményességének is záloga – az anyanyelvi (magyar) kompetenciák, ezen belül pedig a szövegértési kompetenciák kellő birtoklása. A kérdéssel foglalkozó mérések és kutatások nem csupán az általános iskola alsó fokán állják meg a helyüket. Az olvasott szöveg helyes megértését az alsó tagozaton túl is tanítani kell (Gósy 2008, Boncsér–Polonyi–Abari 2010), sőt. Magyar szakos főiskolásokkal végzett kísérletek arra mutattak rá (Gerliczkiné 2007, Boncsér–Polonyi–Abari 2010), hogy erre szükség van az érettségit követően is (Boncsér–Polonyi–Abari 2010).

1.1 A munka tárgya

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban és felsőoktatási intézményekben zajló oktatás szélesebb körű tudományos megismerésének, valamint a kárpátaljai oktatási intézményekben résztvevők anyanyelvi kompetenciáinak feltérképezésének érdekében olvasási-, szövegértési képesség gyakorlati alkalmazására vonatkozó felmérés[1] készült a Hodinka Nyelvészeti Kutatóközpont kezdeményezésére, a Kárpátaljai Magyar Akadémiai Tanács támogatásával. A kérdőíves módszerű szövegértési kompetenciavizsgálat a 2017-2018-as és a 2018-2019-es tanévben készült két Kárpátalján működő – magyar tannyelvű képzés lehetőségét biztosító – felsőoktatási intézmény hallgatóinak a bevonásával. E két intézmény a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (a továbbiakban II. RFKMF) és az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán — Magyar Oktatási - Tudományos Intézete (a

[1] A kérdőíves szövegértési kompetenciát vizsgáló felmérés – melynek jelen dolgozatban az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán — Magyar Oktatási-Tudományos Intézete hallgatóságától begyűjtött adatai kerülnek elemzésre – a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont szervezésében, a Kárpátaljai Magyar Akadémiai Tanács támogatásával valósult meg. A kutatást továbbá támogatta az ELTE Márton Áron Szakkollégiumi Program.

továbbiakban UNE UMOTI). A felmérés során begyűjtött empirikus adatok II. RFKMF-re vonatkozó részét Szanyi Km Gábor (2019) és Tóth János (2019) mesterképzésben résztvevő hallgatók végezték.

A felmérésben összesen részt vevő hallgatók száma 186 fő. 87-en, a II. RFKMF hallgatójaként töltötték ki a kérdőívet a 2017/2018-as tanévben[2]. Ugyanebben a tanévben az UNE UMOTI hallgatói közül 77, míg a 2018/2019-es tanévben[3] 22 további adatközlő töltötte ki azt.

Dolgozatom tárgya az imént röviden ismertetett szövegértési kompetenciamérés során az UNE UMOTI hallgatóitól begyűjtött kérdőívek vizsgálata, az eredmények bemutatása.

1.2 A munka célja

Munkám célja, hogy empirikus adatok szolgáltatásával felmérjem milyen mértékben birtokolják – a nagy részben pedagógusi pályára készülő – megkérdezettek a szükséges szövegértési kompetenciákat, mely az ismeretanyag elsajátításának hatékonyságát nagyban meghatározza, ugyanakkor azon kulcskompetenciák közé tartozik, melyek fejlesztésére - habár a valós életben is valóban hasznosítható tudást biztosít – különösen csekély figyelem jut az iskolai oktatás keretein belül (Csernicskó 2015: 21-22).

A munka célja továbbá, hogy megvizsgálni: milyen mértékben járult hozzá ezen olvasásértési képességek kifejlődéséhez a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás intézményei, valamint mennyire befolyásolják az adatközlők szövegértési képességeit az olyan háttérváltozók, mint az anyanyelv, nemzetiség, az iskola típusa és tannyelve, a szülők iskolai végzettsége, neme.

1.3 Hipotézisek

A következő hipotéziseket állítottam fel a vizsgálat előtt:

1. A gondolati művelettípusok szerinti kiszámított átlagteljesítmények között különbség figyelhető meg. Az adatközlők a legjobban az információ-visszakeresés műveletéhez tartozó itemeken teljesítenek.

[2] A továbbiakban a 2017-2018-as tanévben kitöltők mellett a T1 kód szerepel.
[3] A továbbiakban a 2018-2019-es tanévben kitöltők mellett a T2 kód szerepel.

1.2 Egy azonos nehézségű gondolati művelettípushoz tartozó itemre adott helyes válaszok aránya szövegtípusonként nagy eltérést mutat.

2. Az adatközlők évfolyamok szerinti csoportbontásában kiszámított átlagteljesítményei között különbség figyelhető meg. A megfigyelt különbség statisztikailag szignifikáns, a szignifikanciát valamely parametrikus vagy nem parametrikus statisztikai teszt kimutatja. A legnagyobb kimutatott eltérés az első évfolyam és az ötödik évfolyam között lesz. A legjobban az ötödik évfolyamos hallgatók teljesítenek.

3. Az adatközlők szakok szerinti csoportbontásában kiszámított átlagteljesítményei között különbség figyelhető meg. A megfigyelt különbség statisztikailag szignifikáns, a szignifikanciát valamely parametrikus vagy nem parametrikus statisztikai teszt kimutatja. A legnagyobb átlagteljesítményt a magyar nyelv és irodalom szakos hallgatók érik el.

4. A szociális háttér befolyással van az adatközlők által elért átlagteljesítményre. Ennek megvizsgáláshoz a következő hipotézisek kerülnek megvizsgálásra:

4.1 Az adatközlők átlagteljesítményeinek anyanyelv szerinti csoportosításában statisztikailag szignifikáns különbség mutatható ki. A magyar anyanyelvűek jobban teljesítenek nem magyar anyanyelvű társaiknál.

4.2 Az adatközlők által elvégzett közoktatási intézmények tannyelve és az elért átlagos teljesítmények között különbség mutatható ki. A különbség statisztikailag szignifikáns.

4.3 A tehetséggondozó intézményekben érettségit szerzettek teljesítménye várhatóan magasabb lesz az állami iskolákban végzett társaikénál. A különbség statisztikailag szignifikáns.

4.4 Az adatközlők szövegértésteszten elért teljesítményei statisztikailag kimutathatóan függ a szülők iskolai végzettségétől.

4.5 Nemek szerinti csoportbontásban kiszámított átlagteljesítmények között különbség figyelhető meg. A megfigyelt különbség statisztikailag szignifikáns.

1.4 Szakirodalmi áttekintés

Az szövegértés fogalmának meghatározása nem olyan egyszerű, mivel sokféle megközelítése lehetséges, így tulajdonképpen – kis túlzással - meghatározások halmaza áll rendelkezésünkre a szakirodalomban.

Cs. Czahesz Erzsébet az olvasásmegértését és annak tanítását járja körül egy 1999-ben írt cikkében, érintve és taglalva a szókincs szerepét, a kontextuális elemzés folyamatait

és a szöveg struktúrájának megértését is. Néhány évvel később az olvasási képesség pedagógiai értelmezésének az elmúlt évtizedekben végbement változásait foglalja, aszerint, hogy a különbözõ diszciplínák, illetve fogalmi keretek a pedagógiai olvasáskutatásra milyen hatásokat gyakoroltak, és hogyan nyújtottak más-más keretet az egyes előtérbe kerülő szemléletmódok a tanítási/tanulási gyakorlat számára (Cs. Czachesz 2005, 2001).

Fontos szakirodalmi tétel az olvasás folyamatainak elméleti tanulmányozásánál Nagy Józsefnek (2004) az Olvasástanítás: a megoldás stratégia kérdései, ahogy Tóth Beatrixnak (2006) A szövegértés fejlesztésének elmélete ész gyakorlata című munkái egyaránt. Nagy (2004) modellje szerint az olvasásképesség sajátos rutinokból, készségekből és ismeretekből szerveződik, a szövegolvasó, -értő, valamint a szövegfeldolgozó, -értelmező készségek komponenseinek rendszere ma még nem ismert. Tóth Beatrix (2006) Pressley (2001), Snow (2005) és Allington (2005) írásaira támaszkodva a szövegértés sikeres fejlesztésének legfontosabb előfeltételeit és elősegítőit igyekszik összefoglalni.

A. Jászó Anna (2001, 2002, 2003, 2007) és Gósy Mária (2008) munkái egyaránt szerves részét képezik a magyarországi olvasáskutatás szakirodalmának, hiszen az többek között az olvasástanítás és -tanulás folyamatait járják körül, az olvasás tanításának pedagógia gyakorlatainak magyarországi történetét, az olvasás kialakulásának történelmét.

Tarkó Klára (1999) azokat metakognitív készségeket és képességeket mutatja be, amelyek fontos szerepet játszanak az olvasásértésben, elkülönítve a jó és gyenge olvasónak tartott tanuló olvasási magatartását, illetve milyen metakognitív képessége fejlesztésére van szüksége a gyenge olvasónak.

Steklács János (2013) az olvasási stratégiák tanításáról és tanulásáról írt munkája a szövegértési kompetenciák terén felmért problémáknak megoldásaihoz ad gyakorlati útmutatót. Kiemeli, hogy a probléma gyökere abban is keresendő, hogy az oktatási rendszer (a szerző a magyarországi viszonyokra utal) hiányt képez az olvasási stratégiáknak a tanítása terén – azek elmagyarázása, tudatosítása, begyakorlása, használatuk képességének fejlesztése nincs jelen. A szövegértési képesség azonban igen szoros összefüggésben áll az olvasási stratégiák használatának a képességével.

Az olvasást pedagógia gyakorlati szemszögből megközelítő munkák egyike Az olvasás össztantárgyi feladat című Nagy Attila (2011) szerkesztésében megjelent tanulmánykötet, ahol az olvasástanításnak tantárgyköziségének szükségességét és alkalmazásának lehetőségeit tárgyaló tanulmányok mellett Ostorics László (2011) a PISA 2009 magyar eredményeit elemzi tíz év távlatában.

A funkcionális illiteráció jelenségének vizsgálódása az olvasáskutatás fontos területe, hisz pontosan erre a problémára világítanak rá a különböző szövegértési felmérések eredményei. A funkcionális analfabetizmus kutatásáról Nemesné Kiss Szilvia és Sajtosné Csendes Gyöngyi (2011): Hátrányos helyzetű tanulók szövegértési problémái című írásában ad számot, kijelentve, hogy az írásbeliség a társadalomba való beilleszkedésnek az alapja, aminek meghatározó területe az olvasás, a szövegek értelmezésének képessége. Terestyéni Tamás (1996) az írás- és olvasásnélküliség veszélyei mellett a funkcionális illiterációt kontinuumként értelmezi, ahol a teljes analfabetizmus az egyik szélső pont, s a kontinuum ezen szélső ponttól fokozatok sokaságán keresztül terjed a minden nehézség nélküli írás, olvasás, számolás képességéig. A funkcionális illiteráció tehát az írási, olvasási, számolási készségeknek egy olyan visszamaradt szintjét jelenti, amely a kor követelményeinek nem felel meg.

Az elmúlt években Kárpátalján is végeztek különböző szövegértési vizsgálatokat.

Fábián Beáta (2015) 10. osztályos diákok olvasásértését mérte fel 9 kárpátaljai oktatási intézményben. Megállapítja, hogy az az iskolai oktatásnak több hangsúlyt kell fektetnie a szövegértési kompetencia fejlesztésére.

Szilágyi Gizella (2016) szintén a kárpátaljai középiskolások olvasásértését vizsgálta egy reprezentatív mintán. Eredményeiből – amellett, hogy a tanulók vizsgált kompetenciái alacsonyak – azt a konklúziót vonja le, miszerint az a kisebbségi (anyanyelvi) nyelvű oktatás eredményesebb a gyerekek szövegértési kompetenciáinak fejlődése szempontjából.

Tóth János 2017-ben végzett vizsgálata három, többségben magyarlakta kárpátaljai község (Barkaszó, Csongor, Szernye) 5-9.- osztályos tanulói között nem mutat pozitívabb eredményeket az tanulók olvasásmegértési képességeit tekintve.

Kárpátalján felsőoktatási intézményben tanulókat megcélozva Badó András (2010) végzett kompetenciamérést a PISA-vizsgálat feladatit felhasználva. A résztvevők II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói voltak, nak szövegértési és problémamegoldó képességeit vizsgálta. Kutatása során kiderült, hogy a diákok a feladatokat 60,79%-ban oldották meg jól, azonban nagy különbségek mutatkoztak az egyes feladattípusok között: a szöveg értelmezésekor a diákok 75,20%-os sikert értek el, információ-visszakeresés esetében már csak 66,54%-ban, míg a szövegekre való reflektálásra és azok értékelésére koncentráló feladatokat csak 45%-ban oldották meg jól. A felmérést végzők együttesen kiemelik a szociális háttérváltozóinak fontosságát, ugyanis az anyanyelv, a szülők iskolai végzettsége, az iskola típusa mind befolyásolták a tanulói eredményességet.

II. AZ OLVASÁS MINT A SZÖVEG ÉRTŐ FELDOLGOZÁSA

2.1 A kompetencia fogalma

Hercz Mária (2007, 2010) szerint a tanulás – a gondolkodni tanulás – egy probléma megoldása során felhasznált stratégiákra és ismeretekre építve megszerzett képesség, amelyet, ha a gyermek egy viszonylag új helyzetben alkalmazni képes, akkor már kompetenciáról beszélhetünk.

A kompetencia fogalmát 1959-ben vezették be, hogy általa a motiváció fogalmát újraértelmezzék, a motívum mint ok helyett az eredendő aktivitás jelentőségét hangsúlyozva (Horváth 1998: 53). Hammers és Overtoom (2000: 107) így határozzák meg a fogalmat: „Az »átadott« képességet, amelyhez ismeretek társulnak, kompetenciának nevezzük."

Bruner (1974) kompetenciafogalmának Horváth György (1998:53) értelmezését idézi Hercz Mária (2007): *„Az ember embercsinálta világban él úgy, hogy hozzáigazítja vagy alkalmassá teszi rá viselkedését"*. Bruner és munkatársai a kompetenciák fejlődésével azonosították a személyiség fejlődését. Értelmezésében a kompetencia, intelligencia a szó legátfogóbb értelmében – operatív intelligencia, amely azon túl, hogy tudja, hogy mit kell, azt is tudja, hogy hogyan kell. A kompetencia nemcsak a környezethez való adaptálódást, hanem a környezet megváltoztatását is jelenti. A kompetencia fő mozzanatai a következők: a) információkiválasztás, séma kialakítása, program konstruálása; b) mozgás- vagy aktivitássor a kitűzött cél elérésére; c) a sikerekből és a kudarcokból tanultak hasznosítása új tervek kialakításához (Hercz 2007, Hercz 2010).

Nagy József (1996, 2000) kompetencia fogalmának más szemléletű rendszerét dolgozta ki, hogy annak segítségével átlátható és értelmezhető legyen a gyermekek fejlesztésének, nevelésének komplex világa. E szerint a kompetenciák motívumok, képességek, ismeretek és készségek, valamint rutinok rendszeréből állnak. A személyiség és a kompetenciák fejlődése pedig a viselkedésben szerepet játszó komponensek származására utalva a következő négy szinten megy végbe: genetikus, tapasztalati, értelmező, önértelmező.

Hercz (2007, Hercz 2010) megkülönbözteti a személyes és a szociális kompetencia fogalmakat: az egyén túlélése, életminőségének megőrzése, javítása a személyes kompetencia feladata, a faj túlélését pedig a szociális kompetencia szolgálja.

„A kompetencia újabb használata a generatív nyelvészet nyomán honosodott meg az oktatás elméletében. A tudásnak arra a formájára utal, amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, és így alkalmazása is természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg. Hasonlóan ahhoz, ahogy az anyanyelvet megtanuljuk, majd végtelenül sokféle gondolat megfogalmazására alkalmazzuk" (Csapó 2004: 32 – idézi Hercz 2010).

A kompetenciát megkülönbözteti a szakirodalom a szakértelem és a műveltség kifejezésektől. Míg egy adott szakterület speciális tudását, sémáinak összességét jelenti a szakértelem, addig a műveltség fogalom egy tudásterülethez kötődő általános tájékozottságot, eligazodást, alkalmazható tudást jelent (Hercz 2007, 2010).

Az Európai Tanács 2002-ben, az Unióra vonatkozó közös oktatásfejlesztési célok megfogalmazásával kifejtette mit ért az alapkompetenciák és a kulcskompetenciák fogalomkörén. Az alapkompetenciák (báziskompetenciák) olyan személyiségjellemzők, amelyek gyakran előfordulnak, általánosan alkalmazzuk őket az élet különböző területein. Ilyenek a beszédképességek, az írás, az olvasás, a szövegértés és a számolás. Ezek képezik az alapot, hogy a kulcskompetenciák[4] – amelyek az előbbi kategória elemeit kiegészítik – kialakíthatóak legyenek. Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák körét az OECD[5] 2000-ben határozta meg, melyet 2005-ben az Európai Bizottság, az Európai Parlament és az Európai Tanács elé terjesztett – a 8 kulcskompetencia közül az első helyen álló kompetenciaterület az anyanyelven folytatott kommunikáció (S. Csendes 2011).

A szövegértési kompetencia a nyelvhasználóknak az a képessége, amelynek segítségével képesek felhasználni az írott információt a mindennapi élethelyzetekben (Badó 2010).

Magyarország Nemzeti alaptantervében a kulcskompetenciák fejlesztése került a középpontba. Ezen kulcskompetenciák közé tartozik az anyanyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományi és technológiai műveltség, infokommunikációs, személyközi és állampolgári kompetencia, valamint a kulturális tudatosság kompetenciája.

De mit is jelent az anyanyelvi kompetencia? Arató László (2006) anyanyelvi kompetenciának az adott szituációnak megfelelő nyelvhasználati képességet tartja. Fő

---

[4] A generikus és funkcionális kompetenciák kialakíthatóságát is az alapképességek határozzák meg – olvashatjuk Sajtosné Csendes Gyöngyi (2011) értekezésében. Míg az előbbi egy szervezet valamennyi munkakörére, vagy egy-egy munkakörre vonatkozó viselkedés-együttes, addig utóbbi az egyes munkakörök sikeres ellátásához szükséges viselkedés-repertoár, a kimagasló teljesítményt szolgáló szakmai tudást foglalja magába.

[5] Organisation of Economic Cooperation and Development - A gazdasági együttműködés és fejlesztés szervezete

területei pedig a kommunikációs szempontoknak megfelelő szövegértés és szövegalkotás (Arató 2006, Hercz 2010).

A szövegértés mint készség kulcsfontosságú a tanulók iskolai tanulmányainak eredményes elvégzéséhez, de ami ennél is lényegesebb – a mindennapi életben való sikeres eligazodáshoz.

2.2 A szövegértés fogalma

A következőkben tekintsünk bele, hogy az olvasáskutatók hogyan is határozzák meg magának a *szövegértő olvasásnak* a fogalmát.

Az angol *reading comprehension* szókapcsolat szabad fordításaként átvett kifejezésről Adamikné Jászó Anna (2002:170) a következőképpen ír: *„Van nem szövegértő olvasás? Természetesen nincs. Maga az olvasás definíciója, mióta világ a világ, ekképpen hangzik: az olvasás az olvasottak megértése; korunk nyelvére lefordítva: az olvasás a szövegben lévő információ megértése."* E rövid meghatározás lényegre törő tömörsége azonban korántsem enged arra következtetni, hogy az *olvasás*, illetve *szövegértő olvasás* fogalmát ennyivel sikerült körüljárnunk, hiszen az olvasás az egyik legösszetettebb *képességegyüttesünk*, amely nem csupán sok, de sokfajta részképességeket foglal magába, lehetővé téve azt, hogy az olvasásnak több fajtájáról és több minőségéről[6] is beszélhetünk (Cs. Czachesz 2001, Sárdi 2005). Ellenben az kijelenthető, hogy az olvasás végső célja az adott szöveg megértése és értelmezése (Laczkó 2012).

De miért beszélünk *szövegértő olvasásról*, ha nincs *nem szövegértő olvasás*? Az *olvasástechnika* (*decoding*) és *szövegértő olvasás* (*reading comprehension*) szétválasztásának eredete a beszéd *beszédprodukcióra* és a *beszédpercepcióra* való szétbontásában, illetve azok megkülönböztetésében keresendő. A beszédpercepciót *beszédészlelésre* és *beszédmegértésre* osztjuk. Az olvasás – hang-betű transzformáció révén – a beszédpercepcióra épül, ami további két műveletre bontható: az *olvasásészlelés* (*dekódolás*) mint formális folyamat és a *megértés* mint tartalmi folyamat. Ezek a folyamatok többnyire egyszerre zajlanak le (nagyon ritkán válnak ketté)[7], „a tudomány azonban

[6] Sárdi Edit a következő minőségeket sorolja fel: olvasástechnikai tudás, a szöveget értő néma olvasás és a szöveget közvetítei tudó hangos olvasás.
[7] A. Jászó Anna itt az egészen kezdőkre tér ki (akik esetében rövid időre szétválik a két folyamat), illetve arra az esetre, amikor egy ismeretlen, első pillantásra nem áttekinthető szóval találkozik az olvasó.

vizsgálataiban szétválasztja az egyébként összetartozó folyamatokat" (A. Jászó 2002: 170–171).

E szétválasztás hátterében nagy valószínűséggel nem semleges helyet foglal el azonban egy, a 20. század utolsó harmadában figyelmet felkeltő jelenség, amely tulajdonképpen megcáfolja azt a felfogást, miszerint nincs *nem szövegértő olvasás*.

Míg az ókorban – az olvasottságra vonatkozó becslések szerint – az emberek csupán 20%-a tudott olvasni, addig a 19. század közepére Európa lakosságának 50%-a volt írni-olvasni tudó, a 20. század első harmada pedig már az írástudatlanságot 15%-ra szorította vissza Európában. 1950-re a világ felnőtt lakosságának 44,3%-a, 1980-ra pedig csupán 29%-a volt írástudatlan. Európa országaiban 1998-ban 97–100%-os literációs adatokról olvashatunk (A. Jászó 2007, Benczik 2006). A világ fejlettebb térségeiben úgy látszott, hogy az általános tankötelezettség, a kiépült iskolarendszer és a szélesedő tanulási lehetőségek skálája az analfabetizmust, vagyis az írás- és olvasásnélküliség jelenségét teljesen felszámolta. A hatvanas évek végén, hetvenes évek elején megindult munkaerő piaci változások következtében a fizikai természetű munka részaránya és annak jelentősége nagyfokú csökkenésnek indult az intellektuálisabb tevékenységekkel szemben, s ezzel egyidejűleg a modern technikák, technológiák elterjedése az írásbeliség szerepének lényeges megnövekedését hozta magával. Ekkor kezdtek felfigyelni egy új jelenségre, melyet funkcionális analfabetizmusnak vagy funkcionális illiterációnak nevezünk: fiatal felnőttek nem elhanyagolható hányada annak ellenére, hogy járt iskolába, és tanult írni, olvasni, számolni, nem tud megfelelni bizonyos munkaköri követelményeknek, mivel alaptudása nem fejlődött készséggé, meggátolva az új ismeretek és új eljárások elsajátításának lehetőségét (Terestyéni 1996, A. Jászó 2007, S. Csendes 2011). Steklács János meghatározásában a funkcionális analfabéta az, aki *„a szűkebb és tágabb értelemben vett környezete által a számára támasztott olyan követelményeknek, amelyhez az olvasás, illetve írás képességére van szükség, minimálisan sem tud eleget tenni"* (Steklács 2005: 172, Juhász 2013).

A szövegértés kudarca a tanulók körében gyakran a feladatmegértés nehezítettségét idézi elő, ami nem más problémakörnek az ismertetőjele, mint a tanulási zavarral küzdő gyermekek számának növekedése. Maga a jó szintű szövegértés több, nyelvi és nem nyelvi készség megfelelő működését feltételezi (Laczkó 2012, Mann 1992).

Az olvasási folyamatnak alapvetően két fázisát különítjük el a pedagógiában. Az első az olvasás technikai szakasza, ahol a szó szegmentálása[8] valósul meg. A következő szakaszban történik az olvasottak megértése, azaz a már szegmentált szó morfológiai-szintaktikai szerkezetének azonosítása és a jelentés felismerése (A. Jászó 2002, Laczkó 2012). A szöveg megértése pszicholingvisztikai szempontból az elsődleges ismeretek feldolgozását, a mélyebb összefüggések megértését és a következtetések levonását jelenti (Perfetti-Curtis 1986, Laczkó 2012). Pedagógiai szemszögből a szövegértés olyan részfolyamatokat foglal magába, mint a nyelvtani forma és a lexikális jelentés közvetítette értelem meglátása, emellett pedig az olvasónak az olvasottakkal összefüggő véleményalakítása (A. Jászó 2002, Laczkó 2012). Laczkó Mária (2012) - Mann (1992) elkülönítése nyomán - 5, az olvasástanulásban meghatározó nyelvi készséget sorol fel: fonetikai észlelés, mentális szótár, fonetikai rövid távú emlékezet, mondattan (szintaxis) és jelentéstan (szemantika). Az olvasás hatékony elsajátításában a központi szerepet betöltő beszédészlelési és beszédmegértési műveletek mellett rendkívül fontos: a szókincs potenciális mérete, a szavak megfelelő ingerre történő előhívhatósága, a háttérismeret aktiválhatósága, a grammatikai-szintaktikai szabályok ismerete és alkalmazása. Nagyban befolyásolja az olvasottak eredményes megértését az emlékezet, ugyanis a rövid távú memória működését feltételezi a bekezdések vagy a szövegrészek közötti kapcsolatok megértése, miközben a hosszú távú emlékezet működésén alapszik az éppen olvasottaknak a háttérismeretekkel történő összekapcsolása (Velletunio 1987, Laczkó 2012). Tehát mely fejlesztési területeit különböztetjük meg szövegértő olvasás készségrendszerének?[9] Adamikné Jászó Anna (2001, 2002) a következő 4 fejlesztési területet különíti el: 1) előzetes ismeretek; 2) a szövegegységek megértése;[10] 3) az olvasás szintjeinek, azaz a szó szerinti, értelmező, kritikai, kreatív olvasásnak a fejlesztése; 4) a kérdezés: a tanár kérdéseinek előkészítése, a tanulók válaszainak irányítása, a tanulók ránevelése a kérdésfeltevésre.

2.3 Olvasás régen és ma

Az olvasás jelentőségének csökkenését és a képi kommunikáció eluralkodását sokan hamar bekövetkező és elengedhetetlen jövőképnek látták – írja Hercz (2010). Ma azonban a

[8] Vagyis a leírt betűsorok betűinek a megfelelő beszédhanggal történő azonosítása.
[9] A szövegértő olvasás modellje (lásd A. Jászó Anna 2002: 173) nem azonos az olvasási folyamat modelljével – hívja fel a figyelmet rá Adamikné Jászó Anna.
[10] Szövegegységek: szavak, mondatok, bekezdések, szöveg

társadalmak működése és fejlődése és benne az egyének boldogulása, sikeressége továbbra is az írásbeliséghez köthető. Elképzelhetetlen 21. századi civilizációnk az írásbeliség és az olvasás képessége nélkül. Az olvasási képességgel nem rendelkező társadalmi réteg a szubkultúrába szorul (Hercz 2010).

Michael S. Rosenwald (2014) az olvasás digitális világunk hatására történő átalakulásáról ír érdekfeszítő cikkében, amelyben megkülönböztet hagyományos (lineáris) olvasást és ún. szkennelő olvasást. Az online térben ugyanis teljesen másfajta olvasást használ az egyén, ahol szelektál, átfut a lényegtelen információkon, képeken, linkeken. Az internetes olvasás során nyelvi és nem nyelvi információkkal, hiperlinkekkel, videókkal, képekkel, interaktív elemekkel stb. tele zsúfolt szövegeket olvasunk. Az agyunknak pedig át kell pásztáznia a lapot kulcsszavakra keresve, hogy egyben lássuk a szöveget, azt úgymond be kell szkennelnünk. Rosenwald (2014) ennek következményeit abban véli felfedezni, hogy *„egy regényt nem tudunk végigolvasni úgy, ahogy korábban tettük; talán észre sem vesszük, és fontos történetszálakat hagyunk figyelmen kívül. Nehezünkre esik hosszú, bonyolult mondatokat olvasni, mivel az online szövegek mondatai jellemzően rövidebbek és egyszerűbbek. Zavarnak minket, hogy a szövegben nincsenek az immár megszokott, tájékozódást segítő orientációs pontok: képek, linkek stb. Lineáris olvasásunk tehát óhatatlanul megváltozik, hiszen az agyunkat inkább már az online szövegek nem lineáris olvasásával trenírozzuk. Úgy tűnik, hogy az ember az online olvasás által új képességet fejleszt ki: az információkat böngésző, átfutó olvasás (a skimming) képességét. Ez az új olvasási mód verseng a régi típusú, alapos, szóról szóra történő olvasással, amely pár ezer évvel ezelőtt alakult ki, és változtatta meg az emberi agyat.”*

Vajon milyen következményekkel jár mindez a jövő olvasóira vonatkoztatva? Nem lehet kizárni tulajdonképpen azt sem, hogy az egyes szövegértési felméréseken elért alacsony eredmények ennek az átalakulásnak hatását is magukban foglalják.

A képi kommunikációnak kétségkívül megnőtt a szerepe a mindennapjainkban, főként a szórakoztatásban, a véleményformálásban, valamint az absztrakt verbális kommunikáció segítésében (Hercz 2010).

Sejtes (2006) szerint mindazonáltal az iskolának a tudástranszfer képességének fejlesztésekor arra kell helyeznie a hangsúlyt, hogy az betöltse alapvető feladatát – ez a feladat pedig nem más, mint hogy a tanulók a mindennapi életben alkalmazható tudással kerüljenek ki az iskolából, rendelkezzenek azokkal a képességekkel, amelyek megfelelnek a munkaerő-piaci követelményeknek, és amelyekkel képesek lesznek az élethosszig tartó tanulásra (Sejtes 2006, Hercz 2010).

III. A SZÖVEGÉRTÉSI KOMPETENICÁK VIZSGÁLATA

3.1 Szövegértési felmérésekről röviden

A PISA világ meghatározó nagymintás nemzetközi pedagógiai értékelő programja. A mérés megrendelője a világ gazdaságilag legfejlettebb államait tömörítő szervezet, az OECD, amelynek Magyarország 1996 óta a tagja. Azt vizsgálja, hogy a tizenöt évesek (vagyis az a korosztály, amelyik a lehető legközelebb van a munkaerőpiacra való kilé- péshez, de még közel 100%-uk iskolába jár), mennyire képesek felhasználni szövegértésüket, matematikai és természettudományi műveltségüket a olyan tesztfeladatokon, amelyek a mindennapi életet modellezőik. A PISA eredmények rávilágíthat arra is, hogy egy ország oktatása a tanulók mekkora hányadát tudja felkészíteni versenyképes tudással (Ostorics 2011: 43).

A PISA 2009 hét képességszintet különböztet meg (1b., 1a., 2., 3., 4., 5. és 6. szint), melyek a 2. szint bír kiemelt jelentőséggel, ugyanis ez a szövegértés minimumszintje: az ide tartozó diákok képesek az önálló tanulásra, tudják él- vezni az olvasást, és eligazodnak a nyilvános, közösségi szövegek világában is. Ezek a tanulók jelentékeny szövegértési képességekkel rendelkeznek: „képesek visszakeresni több kritériumnak is megfelelő információkat; fel- fedezik a szöveg egy adott szempontból hasonló vagy ellentétes vonásait, és össze tudják kötni az olvasottakat saját tapasztalataikkal. Ki tudják következtetni egy szövegrészlet értelmét az egész alapján, és véleményt formálnak egy szövegről. Egy 2. szintű tanulókból álló osztálynak már szórakoztató dolog magyarórát tartani.” (Ostorics 2011: 43) Az első két (1b és 1a) szint a funkcionális analfabetizmusnak feleltethető meg: az ezen a szinten teljesítő gyermekek többé-kevésbé tudnak ugyan olvasni, ám nem értik azt, amit olvasnak (Jánk 2017).

A PISA felmérések a szociológiai tényezőket is vizsgálják, annak kiderítése érdekében, hogy melyektől függ a legjobban az olvasási, szövegértési teljesítmény. Az eredmény azt mutatta, hogy jelentős eltérés mutatkozik a tanulók olvasás-megértési képességeinek szintje között az alábbi mutatók mentén: szülők iskolázottsága; az iskola típusa; az iskola településének helye, urbanizáltsága; ahogy a tanulók iskola és tanulás iránti attitűdjei is (Ostorics 2011).

Az IAE (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - Nemzetközi Oktatási Teljesítményértékelési Társaság) 1961 óta végez vizsgálatokat különféle készségek (olvasásértés, matematika, számítástechnika) mérésével, ma már félszáz ország adatait vetik össze. A szövegértést három különböző típusú szövegen mérik: elbeszélő és ismeretközlő szövegen, illetve „használati utasításként" működő dokumentumokon (menetrend, térkép, órarend, használati utasítás). Az országokat gazdasági és társadalmi adottságaik figyelembevételével hasonlítják össze. Magyarország valamivel jobban teljesít, mint a hozzá hasonló társadalmi és gazdasági jellemzőkkel leírható országok. 1970-ben, az első mérés során azonban megdöbbentette a közvéleményt az eredmény: a magyar gyerekek a nemzetközi átlagnál gyengébben olvastak. 1991-ben az átlagot már közelítve teljesítették a magyar negyedikesek, a nyolcadikosok viszont jóval az átlag fölött. Már 1991-ben kiderült, hogy az olvasásértést sokkal inkább befolyásolja a családi háttér, mint az iskola (Sándor Klára 2011).

A PIRLS (Progress for International Reading Literacy Study - Nemzetközi Szövegértés-vizsgálat) is olvasási-szövegértési képességeket vizsgál, illetve olvasási és tanulási szokásokat, célcsoportja pedig a 9-10 évesek. A kutatásokat az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) és a Boston College szervezi 5 évente: az első 2001-ben. A kutatásban mintegy negyven ország vesz részt, zömében Európából, de Dél-Afrika, néhány ázsiai ország és öt kanadai tartomány is bekapcsolódott a mérésekbe. A teszt többféle típusú (élményszerző és információközlő) szöveget alkalmaz, s olyan készségeket mér, mint: mennyire tudják összefoglalni, értelmezni, értékelni az olvasottakat, mennyire sikeresen keresnek belőle vissza információkat, mennyire képesek következtetéseket levonni az olvasottakból(Sándor Klára 2011).

Az IAE-méréseket egészítik ki az ún. Monitor-vizsgálatok: az első 1986-ban volt, majd 1991-ben, azóta pedig kétévente méri a negyedikes, illetve nyolcadikos (később emellett a harmadikos és hetedikes) tanulók olvasási, matematikai, természettudományi ismereteinek alkalmazási készségét, településméret és iskolatípus szerint reprezentatív mintán. A mérés azt mutatta,, hogy a különbség a településméret és az iskolatípus vonatkozásában jelentős: minél nagyobb településen él valaki, annál sikeresebben oldja meg a tesztet. Az iskolatípusok között a különbségek rendkívül nagyok voltak: az átlag fölött a gimnazisták 94% teljesített, a szakközépiskolásoknak csak a fele, a szakiskolásoknak mindössze 10%. Az egyéni teljesítmények közötti eltérések viszont a gimnáziumban a legnagyobbak (Sándor Klára 2011).

3.2 Országos kompetenciamérés

A nemzetközi együttműködésben kidolgozott PISA-felmérések anyagaiban a szövegértés fogalmát úgy definiálják, mint az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás az egyén céljainak elérése, tudásának és képességeinek fejlesztése, illetve a mindennapi életben való hatékony részvétele érdekében (Pusztai 2008, Badó 2010, S. Csendes 2011).

Az Országos kompetenciamérés (OKM) tartalmi keretében a következő definíciót olvashatjuk: *„A szövegértés az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben*" (Balázsi–Balkányi–Ostorics–Palincsár–R. Szabó–Szepesi–S. Krolopp–Vadász 2014: 11).

A 2000-es években indult OKM a 6. 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértési képességét és a matematikai eszköztudását vizsgálja. Az OKM során alkalmazott feladatsorok, az elért eredményekről és adatokról készült jelentések megtekinthetőek az Oktatási hivatal honlapján (Balázsi et. al 2014).

Az OKM feladatlapjaiban két alapvető feladattípust ehasználnak: feleletválasztós kérdéseket, valamint nyílt végű, szöveges választ igénylő feladatokat. (A válaszadási formákat és a kitöltés módját a feladatlapokat bevezető útmutató mutatja be a diákok számára.) Az eredmények könnyebb értelmezhetőségének érdekében tanulókat a teszteredményeik alapján képességszintekbe sorolják. A képességszintek kialakítása a feladatok nehézségének megállapítása és a megoldás során elvégzett műveletek meghatározásából tevődik össze. Egy tanuló képességszintje az a legmagasabb szint, amely szint feladatainak legalább a felét megoldaná képessége alapján (Balázsi et. al 2014).

A feladatsorban lévő szövegek olvasását követően, a feladatok megoldásakor a tanuló különböző szövegértési műveleteket hajt végre. Az OKM szövegértési tesztjeiben szereplő legfontosabb műveletek a következők: 1 - a szöveg információinak (pl. tényeinek, adatainak) azonosítása, visszakeresése, 2 - a szövegben lévő logikai és tartalmi kapcsolatok, összefüggések felismerése, 3 - a szöveg egészének, egy részének vagy konkrét tartalmi elemeinek, továbbá stiláris jellemzői- nek és a szöveg üzenetének értelmezése" (Balázsi et al 2014:13).

IV. A VIZSGÁLATRÓL

4.1 A kutatás célja és eszközei

Kutatásom célja, az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán-Magyar Oktatási Tudományos Intézete (a továbbiakban UNE UMOTI) valamennyi évfolyamon részt vevő, alap- és mesterképzésben részt vevő hallgatóinak olvasott szövegértési képességeit felmérjem egy empirikus kérdőíves vizsgálat segítségével, melynek anyagát az Országos Kompetenciamérés során 2016-ban alkalmazott szövegértésteszt adja.

Jelen kutatás tehát beleillik az OKM olvasásértési kompetenciamérés kereteibe, azonban sok tekintetben különbözik attól. Ennek oka az, hogy nem állnak rendelkezésünkre összevethető PISA és egyéb nemzetközi felmérési adatok – Ukrajnában, így a kárpátaljai magyar iskolákban sem végeztek szervezett kompetencia-vizsgálatokat. Egységes kompetencia-mérő tesztek nincsenek, Ukrajna pedig nem volt részese a nagy nemzetközi méréseknek (PISA) (Ferenc 2014, Csernickó 2015).

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolások szaktantárgyi ismereteiről valamiképpen tájékozódhattunk Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség által szervezett tantárgyi versenyek és vetélkedők figyelemmel követése során. Az Ukrajnában 2008-tól kötelező ún. külső független tesztelés (a felsőoktatásba való bekerülés egyik feltétele) eredményeit tekintve is valamiképp viszonyítási képet kapunk iskolásaink más kárpátaljai vagy ukrajnai iskolásokhoz mért tantárgyi tudásáról, azonban ezek a tesztek többnyire a lexikális tudást mérik.

A kárpátaljai magyar iskolarendszer oktatási szintjeinek végén lévő kimenet anyanyelvből kompetenciamérésre sokáig nem volt alkalmas. A 9. osztály végén jelenleg sem alkalmas, mivel egy tollbamondás a kimenet. Ami a magyar nyelv érettségit illeti, az 2017-ig tartalomírás volt - ez szintén nem mért érdemben kompetenciákat. 2017-től már egy a magyar középszintű érettségire hasonlító feladatsor a magyar érettségi, ami tartalmaz szövegértési részt (Beregszászi 2018).

Így jobb híján, és az előzmények hiánya okán a magyarországi, iskolai oktatásra épülő OKM-t alapul véve, annak 2016-os, 10. osztályos tanulók körében alkalmazott szövegértésesztjével dolgoztunk vizsgálatunk során.

A felmérés nem reprezentatív, véletlenszerű mintavétellel történt, a teljes sokaságnak eloszlása nem lett figyelembe véve és a minta nem célirányosan lett kiválasztva – azon az egy feltételen túl, hogy az adott intézmény hallgatója legyen az adatközlő. A vizsgált minta populációja életkorát tekintve tehát nagyban különbözik az OKM 2016-ban megvizsgált mintasokaságától, akik a 15 éves általános iskolások voltak. A kérdőívek kitöltésénél az alapképzés I. évfolyamától kezdődően egészen a mesterképzés II. évfolyamáig (vagy VI. évfolyamig) képviseltették magukat az egyetemi hallgatók (nem reprezentatívan). Mindezeket figyelembe véve várhatóan a kutatás eredményei nem összevethetők az OKM 2016-os felmérésén elért eredményekkel, azok egymás mellé állítása a különböző képzési szintek miatt nem célszerű, nem összeegyeztethető.

A kiválasztott szövegértésteszt azonban lehetőséget ad arra, hogy valamivel pontosabb képet kapjunk egy olyan kérdésről, melynek vizsgálatával a kutatók csak a közelmúltban kezdtek el foglalkozni (Szanyi 2019, Tóth 2017, Ferenc 2014, Badó 2010), nem rendelkezünk hosszú évtizedekre visszanyúló empirikus adatokkal a kárpátaljai magyar tannyelvű köz- és felsőoktatásban tanulók szövegértési kompetenciáinak mértékéről, meglétéről, vagy éppen hiányáról. A kérdés tehát az, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás mennyire készíti fel tanulóit arra, hogy sikeresen boldoguljanak a tanulásban és a mindennapi életben.

4.2 A felhasznált kérdőív jellemzői

Jelen kutatás az OKM tartalmi kereteibe illeszkedik, mivel az adatgyűjtés fázisában felhasznált kérdőív második – szövegértést vizsgáló – részét a Magyarországon 2016-ban 10. osztályos tanulókkal kitöltetett tesztek alkották. A kapott eredmények így bizonyos tekintetben szélesebb körben vizsgálhatók, azonban nem összeegyeztethetők. Míg az eredetileg kitöltött tesztsor érettségi előtt álló fiatalok képességeit mérte fel, addig a bemutatni szánt vizsgálat adatközlői halmazát a kárpátaljai felsőoktatás alapképzésben és mesterképzésben résztvevő egyetemi hallgatóinak egy része alkotja.

A felmérés első részét egy részletes háttérkérdőív alkotta, melynek segítségével az adatközlőkről – önbevallás (és önértékelés) szerint – többek között nyelvhasználatra, családi hátérre, nyelvtudásszintre vonatkozó információkat kaphattunk. Az eredményeket az adott tesztsor hivatalos, interneten is elérhető javítási és értékelési útmutató alapján dolgoztam fel statisztikai program (SPSS) segítségével.

A felmérés 6 különböző típusú szöveget, és 66 – 3 művelettípusba sorolható – kérdést tartalmazott. A szövegtípusokat és feladatokat különböző csoportokra oszthatjuk, mely csoportokat az 1. táblázat foglalja magába. A teljes teszt itemeiből 21 feladat az információszerzés, 24 darab a kapcsolatok és összefüggések, míg 21 az értelmezés művelettípus csoportjába sorolható. A szövegtípusok szerinti felosztás értelmében 23 item tartozik az élményszerző, 22 a magyarázó és 21 darab az adatközlő szövegek osztályába. Az értékelésben nem szerepel az eredeti feladatsornak mindegyik iteme, azok szűrésre kerültek az értékelés minél objektívebb elvégzése érdekében. Az elemzések során tehát célszerűnek mutatkozott kizárni azokat a feladatokat, amelyeknek az értékelése függhetett az értékelő szubjektív ítéletétől, vagyis azokat a feladatokat, ahol a kitöltőnek önállóan kellett válaszát megfogalmaznia az adott kérdésre. Így a vizsgált mintában az itt bemutatott elemzések elvégzésénél azok a feladatok vagy itemek maradtak, ahol a válaszlehetőségek adottak voltak – legtöbbször a megadott opciók (a, b, c, d) közül kellett kiválasztani a helyes választ a kitültőnek – egy esetben kellett a hallgatónak eldöntenie, hogy az állítások igazak-e vagy sem, illetve további egy esetben sorrendiség megállapítása volt a feladat. Ezekben a feladatokban a helyes válaszok egyértelműen meghatározottak voltak. Annak a valószínűségét, hogy az átlagpontok valamely (ha csekély is) részét olyan – egyébként helytelen – válaszra adott pontok alkotják, ahol az értékelést végző személy nagyon nehezen eldönthető helyzetben esetleg szubjektív részrehajlással adta meg, kizártuk.

1. táblázat: A feladatok megoszlása a gondolkodási műveletek és szövegtípusok szerint a 10. évfolyamos OKM szövegértésztesztben

		Művelettípusok		
		Információ-visszakeresés	Kapcsolatok és összefüggések felismerése	Értelmezés
Szövegtípusok	Élményszerző	7	9	7
	Magyarázó	7	7	8
	Adatközlő	7	8	6

4.2.1 A szövegtípusok bemutatása

Az Országos kompetenciamérésben használt szövegeket kétféle módon sorolhatóak be. Céljuk szerint lehetnek élményszerző, magyarázó és adatközlő típusú szövegek, míg formai szempontból folyamatos, nem folyamatos és kevert szövegeket különböztethetünk meg. Ezen szövegtípusok az OKM szövegértés blokkjában a céljuk szerint 1/3 – 1/3 arányban szerepelnek, míg formai szempontból a folyamatos szövegek a 2/3-át, a nem folyamatos szövegek az 1/3-át teszik ki a mérésnek.

1) Élményszerző típusú szövegek: azok az összefüggő szövegek tartoznak ide, melyeknek célja egy történet elbeszélése vagy események, személyek, tárgyak, problémák stb. leírása. E szövegtípus fő jellemzője, hogy nem tájékoztatni, informálni vagy meggyőzni akarja elsősorban az olvasót, inkább az érzelmi bevonására irányul. Ezek a szövegek személyes hangvételűek, jellemzőjük az emberi kapcsolatok, cselekedetek, érzelmek hatásos megformálása. Szövegfajtákat: novella, mese, vallomás, esszé, dráma vagy útleírás.

2) Magyarázó típusú szövegek: azok a tudományos, illetve ismeretterjesztő szövegek, melyek elsősorban ismeretet közölnek. Hangvételük higgadt, tárgyszerű. A magyarázó szöveg közléseinek fő célja a tájékoztatás. A magyarázó szövegek fajtái közé soroljuk: a tudományos ismeretterjesztő cikkeket, tanulmányokat, kommentárokat.

3) Adatközlő típusú szövegek: legfőbb jellemzőik, hogy a szöveg nem közöl mást a felsorolt adatokon kívül, nem ad magyarázatot, további értelmezési lehetőségeket, az olvasónak magának kell kiigazodni az adatok között. (Balázsi–Balkányi–Ostorics–Palincsár–R. Szabó–Szepesi–S. Krolopp–Vadász 2014: 12)

4.2.2 A gondolati művelettípusok bemutatása

Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei részletesen körülírja az OKM szövegértési blokkjában alkalmazott gondolati művelettípusokat egyaránt:

1) *„Az információ-visszakeresés művelete egy vagy több elem visszakeresését és azonosítását kívánja meg a tanulótól. A szöveg explicit (szó szerinti) vagy implicit (rejtetten jelen lévő) elemeit kell felismernie, és a feladatban megadott szempontok szerint kiválasztania. A tanulónak a szövegben elszórt adatokra kell figyelnie, szelektíven kell olvasnia, „át kell futnia” a szöveget, és ki kell választania a kívánt adatot”* (Balázsi–Balkányi–Ostorics–Palincsár–R. Szabó–Szepesi–S. Krolopp–Vadász 2014: 13).

2) *„A kapcsolatok és összefüggések felismerésének művelettípusába sorolt feladatokban különböző tartalmi és logikai összefüggések felismerésére van szükség. A szövegkörnyezetből kell egy adott cselekedetnek, történésnek az okaira vagy céljaira vonatkozó következtetéseket levonni, illetve ezek következményeit és hatásait vizsgálni"* (Balázsi–Balkányi–Ostorics–Palincsár–R. Szabó–Szepesi–S. Krolopp–Vadász 2014: 14).

3) *„Bár a szöveg értelmezése a megértésre támaszkodik, de egyben alkotótevékenység is, így reflexív viszonyt feltételez az olvasott és megértett szöveggel. Az értelmezés műveletéhez tartozó feladatok esetében reflektálni kell a szövegre, értékelni kell a szöveg egészének vagy egy-egy részletének a szövegegészben betöltött szerepét, megalkotottságát. Az értelmezés művelettípusába sorolt kérdés vonatkozhat a szöveg tartalmi vagy stiláris elemeinek értékelésére, amely kritikai elemzést is igényel"* (Balázsi–Balkányi–Ostorics–Palincsár–R. Szabó–Szepesi–S. Krolopp–Vadász 2014: 15).

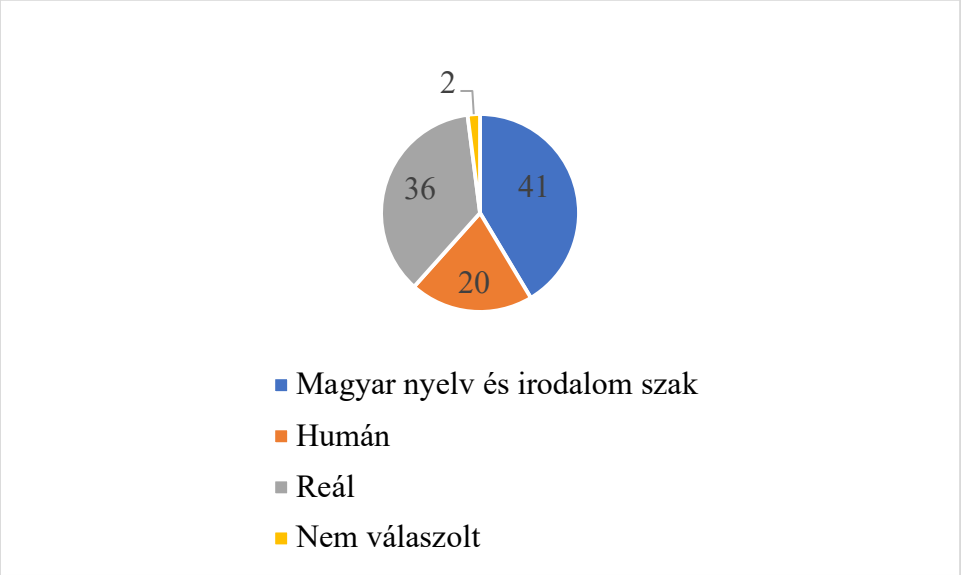
4.3 A minta leírása, szociológiai jellemzői

A jelen dolgozatban a UNE UMOTI hallgatóitól begyűjtött kérdőívek adatait kívánom elemezni és bemutatni. A vizsgált minta tehát összesen 99 kérdőívet tesz ki. A begyűjtött adatok nem reprezentatívak, így a következtetések levonása csak az adott mintára vonatkozhat.

Az adatközlők több, mint fele (66) a kérdőívek kitöltésének idejében alapképzésben részt vevő hallgatók voltak. Ahogyan azt a gyakorisági táblázat adatai mutatják, azoknak a száma, akik a kérdőív kitöltésének időpontjában első évfolyamra jártak a mintának több, mint negyedét teszi ki (30). Eggyel kevesebben voltak (29) az ötödik évfolyamra járók. Ugyancsak egymáshoz közeli – de az előző csoportokhoz képest jóval kisebb – a második és negyedik évfolyamot képviselők száma. A legkevesebben a hatodik évfolyamos hallgatók voltak. Elmondható, hogy a mintában ezen független változó csoportjainak elemszámai egymáshoz viszonyítva nagy eltéréseket mutatnak.

1. ábra. Az adatközlők évfolyamonkénti eloszlása

A legtöbb adatközlő (41-en) magyar nyelv és irodalom szakos hallgató volt, amely többség évfolyamonkénti lebontásban is megmarad. Azoknak a száma, akik nem magyar szakosak, de humán szakirányú (bölcsészet, történelem- és társadalomtudományok) képzésben vesznek részt 36-ot tett ki, a reál kategóriába sorolhatók száma csak 20 volt.



2. ábra. Az adatközlők szakok szerinti csoportbontásban

Nemek szerinti eloszlás a következő: 73 nő és 26 férfi. Az életkorukat tekintve 24-en tartoztak az 1997 és 1995 között születettek, és 73-an 1996 és 2001 között születettek korcsoportba. Jelentős többséget alkot továbbá a falun élők száma (66).

Az anyanyelvre és nemzetiségre vonatkozó adatokat nézve, nem minden esetben egyezik meg az önbevallás szerinti anyanyelv és nemzetiség. Míg az önmagukat magyar

nemzetiségűnek vallók száma 74-et tett ki, addig magyar anyanyelvűnek 82-en vallották magukat. Azoknak a száma, akik egyszerre vallották anyanyelvüknek az ukránt és a magyart 10-et tett ki, a nyelvtudásszintekre vonatkozó kérdésnél viszont csak 86-an jelölték a magyar nyelvi tudásukat anyanyelvi szintűnek – vagyis 6-an nem tartották anyanyelvi szintűnek a magyar nyelvtudásukat annak ellenére, hogy már egyszer megnevezték azt (vagy azt is) anyanyelvükként. 18 adatközlő azonosította önmagát ukrán nemzetiségűként, eközben ukrán anyanyelvűként csupán 6 adatközlő; habár 10-en voltak, akik mind a két nyelvet (ukránt és magyart) anyanyelvüknek tekintették, 4-gyel kevesebb fő vallotta magát egyszerre magyar és ukrán nemzetiségűnek is.

2. táblázat: Az adatközlők nemzetiség és anyanyelv szerinti eloszlása

		Mi az anyanyelve?				
		magyar	ukrán	orosz	ukrán+ magyar	Total
Mi a nemzetisége?	magyar	71	1	0	2	74
	ukrán	8	5	1	4	18
	ukrán+magyar	2	0	0	4	6
Total		81	6	1	10	98

72 fő járt (ebből 47-en három évig, 17-en két évig és 8-an egy évig) óvodába. Ebből 52-en magyar nyelvű, 16-an ukrán nyelvű és 2-en ukrán-magyar nyelvű óvodába jártak. Ukrán tannyelvű elemi iskolába 15-en jártak. Ez a szám az általános iskola tekintetében nem változott. Az ukrán tannyelvű középiskolai intézményt végzők száma 18-at tett ki.

Az adatközlők közül 43-an szerezték érettségi diplomájukat tehetséggondozó intézményben (gimnázium, líceum, szakképző intézet), 50-en pedig egyéb intézményekben. Fontos megjegyezni, hogy természetesen a nem tehetséggondozó intézmények körébe besorolt iskolákban is folyhat – és valószínűleg folyik is – tehetséggondozás. Azonban erre vonatkozó adatok hiányában, a csoportosítás a szerint történt, hogy az adott iskolától elvárt-e a tehetséggondozás vagy sem.

Az adatközlők szüleinek legmagasabb végzettségét illetően az figyelhető meg, hogy mind az apák, mind pedig az anyák tekintetében a legbővebb kategória a szakközépiskolai vagy technikumi végzettséggel rendelkezők csoportja (anyák közül 35-en, az apák közül 34-en bírnak ilyen képesítéssel). Az édesanyák közül 23-an, az édesapák közül pedig 29-en

tartoznak a középiskolai vagy gimnáziumi végzettséggel bírók közé. A legnagyobb eltérés az egyetemi diplomával rendelkezők csoportjában mutatkozott, ugyanis 9-cel többen rendelkeznek főiskolai vagy egyetemi képesítéssel az anyák részéről, mint az édesapák részéről.

A szociális háttérre vonatkozó információkból az is kiderült, hogy a megkérdezettek nagy többsége (2 kivételével) rendelkezett otthoni internetkapcsolattal és saját okos telefonnal. Azoknak a száma, akik nem rendelkeztek saját laptoppal (vagy számítógéppel) 12-őt tett ki (a kérdésre nem válaszolók száma 2). A saját szobával nem rendelkezők száma 13 fő, végül 10-en voltak azok, akiknek nem voltak saját könyveik.

V. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

5.1 Átlagteljesítmények a művelettípusok szerint

A következőkben nézzük meg az adatközlőknek a szövegértési feladatsoron átlagosan elért teljesítményét. A teszten maximálisan megszerezhető pontszám 293 volt, ugyanis a javítás során az egyes itemeket 1-től 8-ig terjedő skálán pontoztuk aszerint, hogy milyen nehézségi fokú besorolást kapott a javítási útmutatóban (Balkányi–Ágnes–Gyapai–Rábainé Szabó–Suhajda–Szabó–Takácsné 2017). A 4-ik, közepes nehézségi szintűnek mondható feladatok száma volt a legmagasabb – 16. Ezeket követték az 5-ös nehézségi szintű feladatok, míg a 6-os nehézségi szinthez a harmadik leggyakrabban előforduló itemek tartoztak.

3. táblázat: A teljes szövegértési feladatsor itemeinek száma nehézségi fokok szerint

Nehézségi fok	Itemek száma
1	2
2	9
3	7
4	16
5	13
6	11
7	7
8	1

A 99 hallgató által összesen elérhető 29007 pontból az adatközlők 12346 pontot értek el, ami átlagosan 124,7 pontot jelent. Az átlagteljesítmény értéke 43%[11], a szórás értéke 16,44 (Std. Deviation). Ez az összefoglalás mindegyik itemet magába foglalja. Az eredmények lehető legobjektívebban történő elemzésének érdekében a 66 item közül a kizárásra kerülnek azok a feladatok, ahol a feladat helyesnek vagy helyetelennek való megítélése az értékelő szubjektív ítéletétől is függhetett. Azokat a feladatok tartoztak ide, ahol a kitöltőnek önállóan kellett válaszát megfogalmaznia az adott kérdésre. Így a vizsgált mintában azok a feladatok vagy itemek maradtak, ahol a válaszlehetőségek eleve adottak voltak – legtöbb esetben opciók (a, b, c, d) közül kellett kiválasztani a helyesnek véltet.

[11] A százalékban kifejezett teljesítmények (0,5-től kezdődően) kerekítettek.

Ezekben a feladatokban a kitöltők által megjelölt válaszok egyértelműen, hezitálás nélkül besorolhatóak voltak a helyes vagy helytelen kategóriába. Az így leszűkített itemeken (40) a kitöltők által összesen elérhető 16731 pontból az adatközlők 7982 pontot értek el, átlagosan ez 80,6 pontot, illetve 48%-os átlagteljesítményt jelent. A szórás, vagyis értékeink átlagos eltérése az adatsor számtani átlagától 17,797. A leszűkített minta Módusza 44, tehát ezt a teljesítményt (%) érték el a legtöbben az adatközlők, ami megegyezik a minta mediánjával, ellenben különbség figyelhető meg az átlaghoz képest (48), ami arra enged következtetni, hogy az értékek nem normális eloszlásúak.

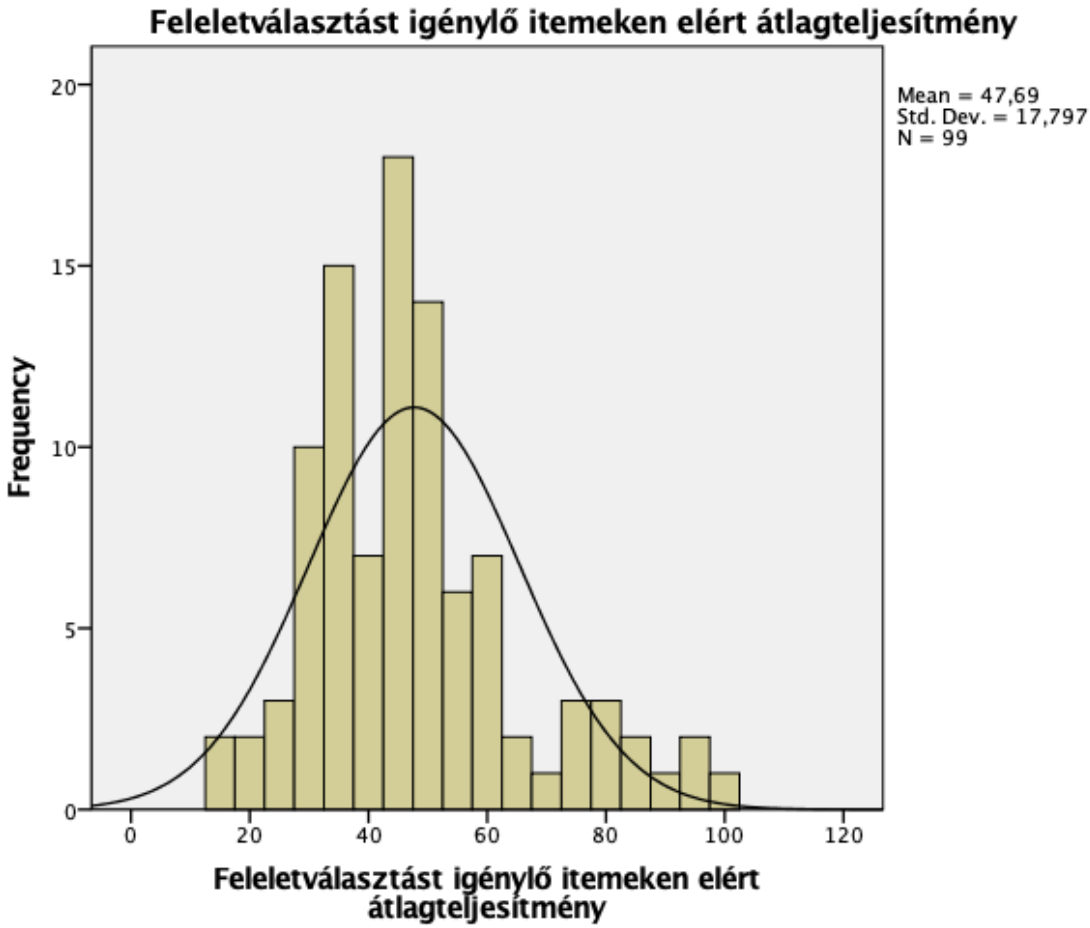
4. táblázat: A szövegértési feladatsor teljes és leszűkített itemein elért adatközlői átlagteljesítmények leíró statisztikai adatbázisa

		A teljes feladatsoron elért teljesítmények átlaga	A leszűkített itemeken elért teljesítmények átlaga
N	Valid	99	99
	Missing	0	0
Mean/ Átlag		**42,58**	**47,69**
Median		39,00	44,00
Mode		34[a]	44
Std. Deviation/ Szórás		16,449	17,797
Variance		270,573	316,748
Skewness/Ferdeség		1,123	,945
Std. Error of Skewness		,243	,243
Kurtosis/ Csúcsosság		1,559	,776
Std. Error of Kurtosis		,481	,481
Range		88	84
Minimum		9	15
Maximum		97	99

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

A normális eloszláshoz meg kell figyelnünk a csúcsosság (Kurtosis) és ferdeség (Skewness) értékeit. Ez azért fontos, mert bizonyos statisztikai próbák csak akkor

végezhetők el, ha az adatok gyakorisági görbéje normális eloszlású – ilyen próba például a Khi négyzet próba. Jelen esetünkben a csúcsosság 0,776, vagyis az eloszlás a normálishoz képest csúcsosabb. A ferdeség értéke 0,945, ezért jobbra ferde eloszlásról beszélünk, amit a hisztogram ábra szemléletesen ábrázol. Kijelenthetjük, hogy adatsor értékei nem normális eloszlásúak. Vannak azonban olyan statisztikai próbák, amelyek robusztusok, vagyis a feltételek kisebb-nagyobb mértékű nem teljesülése a következtetések érvényességét nem rontja el, nem növeli meg jelentősen a hibás döntések számát. Ilyen eljárás például az egyszempontú Anova, ahol a Welch teszt eredményeit értelmezve tudjuk eldönteni, hogy az eltérések ellenére használható-e vagy sem az Anova teszt eredménye – pontosabban helyes-e vagy sem az Anova teszt eredménye (Hódiné—Mikó Józsefné 2018).



3. ábra. Az adatközlők vizsgált itemeken elért átlagteljesítményeinek normális eloszlás vonalához viszonyított hisztogram diagramja

A százalékos teljesítmények átlagértéke 47.69, szórása 17.797

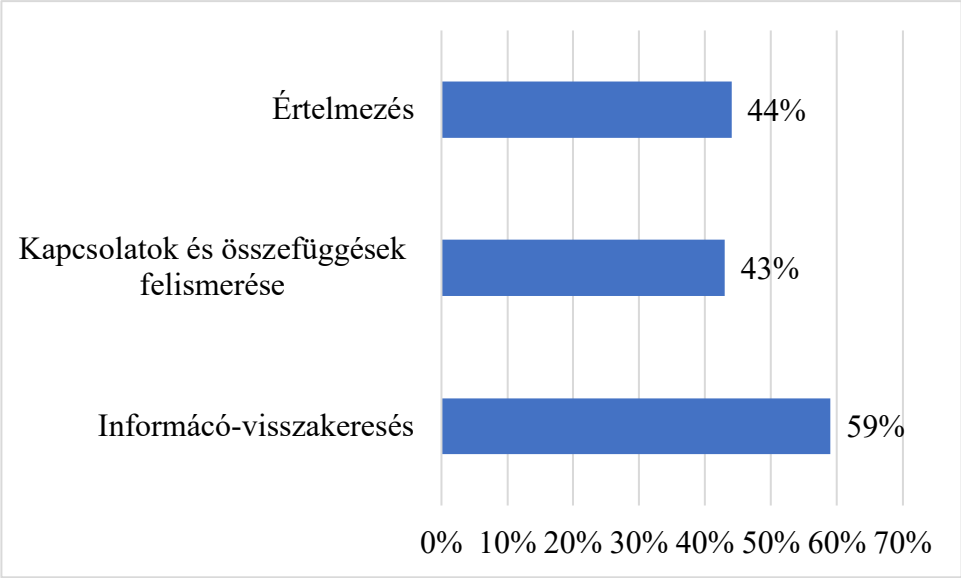
5.1 Átlagteljesítmények a művelettípusok szerint

A szövegértésesztben mért 3 művelettípus mentén született átlageredmények a következőképpen alakultak. Az információ-visszakeresés művelettípushoz tartozó itemek száma volt a legnagyobb: 15 item. A táblázatból láthatjuk, hogy az egyes műveletekhez tartozó itemek száma nem egyezik meg, amit figyelembe kell venni a műveletenként elért átlagteljesítmények összehasonlításakor.

5. táblázat: A vizsgálat részét képező (leszűkített) iteme száma gondolati művelettípusok szerint

Művelettípusok	Információ-visszakeresés	Kapcsolatok és összefüggések felismerése	Értelmezés
Itemek száma	15	14	11

Információ-visszakereséshez tartozó feladatokon elért teljesítmények átlaga 59%, 20.233 szórás mellett. A legyakoribb érték az adatsorban 53, tehát a legtöbben 53%-osan teljesítettek. Az adatsor mediánja 58, tehát adatközlők fele teljesített 58% felett és alatt. 15%- kal kisebb az értelmezés művelettípushoz tartozó feladatokon elért teljesítmények átlaga (szórás értéke 19.653), ahol a legtöbben 38%-os teljesítményt nyújtottak és az adatközlők fele teljesített 39% alatt teljesített. A három vizsgált adatsor közül a teljesítmények átlaga a kapcsolatok és összefüggések műveletnél érte el a legkisebb értéket: 43% (a szórás értéke 21.685). Az adatsorokon belül nagy a terjedelem az egyes értékek között (85, 89, 94), ez az adatsorban kiugró értékek meglétére utal (nagyon magas és a nagyon alacsony), ami miatt a megkapott adatsorok számtani átlagától való eltérések is magasak. A normális eloszlás tekintetében megállapíthatjuk, hogy egyik adatsor sem felel meg a normalitás feltételeinek. Az első műveletnél balra ferde eloszlásról beszélünk (mind a csúcsosság, mind a ferdeség értéke negatív), míg a másik két műveletnél jobbra ferde eloszlásról beszélünk. Ez azt is jelenti, hogy az első műveletnél a kiugró értékek miatt az átlag lefelé tolódik, a második és harmadik művelet esetében pedig felfelé tolódik. Következésképpen az adatsorokon csak robusztus parametrikus statisztikai tesztek vagy nem parametrikus statisztikai tesztek végezhetők el.

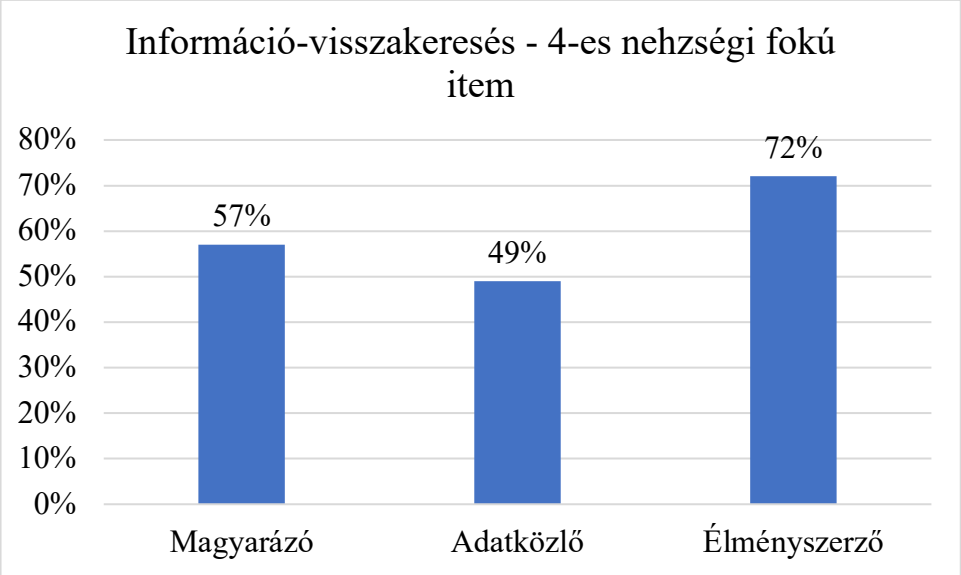


4. ábra. Az adatközlők átlagteljesítménye gondolati feladattípusonként

Első hipotézisünk beigazolódott – gondolati művelettípusok szerinti kiszámított átlagteljesítmények között valóban eltérések mutatkoztak. Az információ-visszakeresés feladatait jelentősen jobban oldották meg az adatközlők, mint a másik két művelethez tartozó itemeket (15% és 16% a különbség). Az értelmezés és kapcsolatok és összefüggések viszonylatában ez az eltérés csak 1%-ot tesz ki. Közel egyformán nehéznek bizonyult e két művelettípus feladatainak megoldása, azaz a bonyolultabb logikai összefüggések és kapcsolatok felismerését, a szöveg egésze és a szöveg-rész közötti kapcsolat megértését, a szöveg szó szerinti és átvitt értelmének, azok lehetőségeinek az érzékelését, ezen túl kritikai elemzést, véleményalkotást, szövegre való reflektálást igénylő feladatok megoldása a hallgatók számára nehéznek jelentősen nehezebbnek bizonyult a kért információnak szelektálásától, szövegből való visszakeresésétől .

Első hipotézisünk alhipotézise arra irányult, hogy megvizsgáljuk a kapcsolatot a szövegtípus és a gondolati típus között, vagyis befolyásolja-e (nehezíti-e vagy esetleg könnyíti-e) a szöveg típusa az egyes művelettípusok megoldását. Ehhez fontos volt figyelembe venni az adott item nehézségi fokát is. Sajnos a feladatsor itemei közül nagyon kevés esetben teljesültek az ehhez az összehasonlításhoz szükséges feltételekkel: egy azonos gondolati művelethez tartozó, azonos nehézségi fokkal bíró, és feleletválasztást igénylő itemet kellett találni mind a három szövegtípusban, hogy az itemekre adott helyes válaszok száma (vagy az adott itemen elért pontoknak a maximálisan elérhető pontokhoz számított százaléka) szövegtípusonként összevethető legyen. Ezt az összevetést egyedül az információ-visszakeresés műveletre vonatkozóan lehetett elvégezni, a szövegértésteszt 38.,

18. és 33. feladatainak az összehasonlításával. A kiválasztott itemeken elért teljesítmények annak ellenére, hogy mind 4-es nehézségi fokkal rendelkeztek és ugyanazt a gondolati műveletet igényelték, jelentősen eltérnek egymástól. Az élményszerző szövegben egy közepesen nehéz információ-visszakeresési feladaton 72%-os teljesítményt nyújtottak, egy ugyanilyen nehézségű és típusú feladaton a magyarázó szövegben már csak 57%-osan teljesítettek, míg az adatközlő szövegben 49%-osan. A vizsgált esetben információ-visszakeresése az élményszerző szövegben bizonyult a legkönnyebbnek, az adatközlőben pedig a legnehezebbnek. Azonban ebből általánosan nem következtethetünk például arra, hogy az említett művelet elvégzése az élményszerző szövegekben volt a legkönnyebb a kitöltők számára, hiszen csak egyféle nehézségű itemet tudtunk megfigyelni. Első hipotézisünk alhipotézise egy művelettípust, azt egy egyedi esetben vizsgálva bebizonyult, ez azonban a hipotézisünk igazolására nem elegendő.

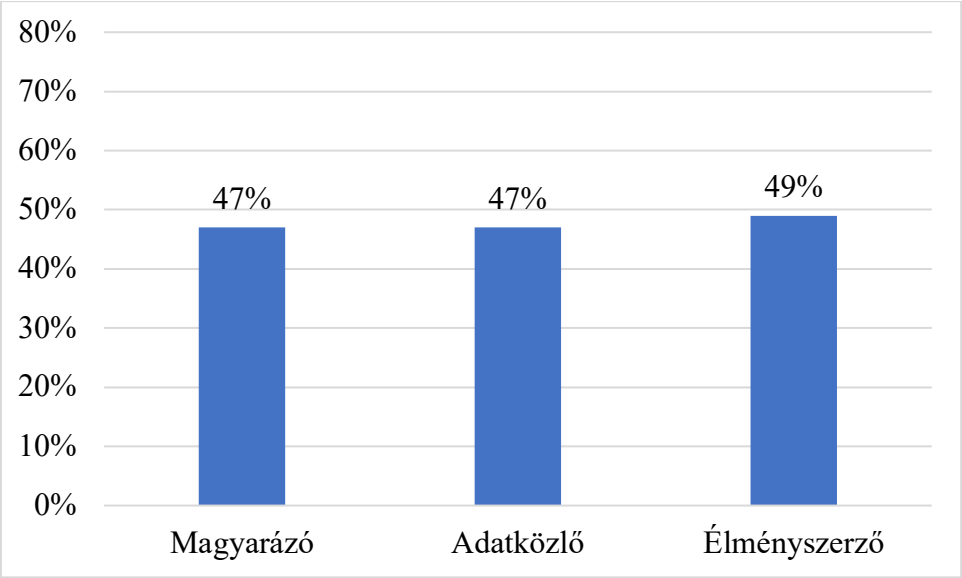


5. ábra. Az 1. gondolati művelettípusba tartozó azonos nehézségű itemen elért átlagteljesítmények szövegtípusonkénti összevetése

5.2 Átlagteljesítmények a szövegtípusok szerint

Természetesen kiszámíthatjuk az egy adott szövegtípuson belül egy adott művelettípushoz tartozó feladatokon elért százalékos átlagteljesítményt, hogy megnézzük az adatközlőknek melyik szövegben oldották meg például az értelmezési itemeket a legjobban, de figyelembe kell venni, hogy torzító összehasonlítást végeznék, mivel szövegtípusokon belül a művelettípushoz tartozó itemek nehézségi fokán túl az itemek száma is eltérő. Az

átlagteljesítmények szövegtípusonként nem mutatnak nagy eltérést: az élményszerző szövegtípusba tartozó feladatokon elért teljesítmények átlaga 2%-kal (szórás értéke 23,11) magasabb a magyarázó (szórás értéke 20,72) és adatközlő (szórás értéke 22,4) szövegtípusokhoz képest.



6. ábra. Az adatközlők átlagteljesítménye a szövegtípusok szerint

A szöveg típusa, nehézségi foka nagyban befolyásolhatja a hozzá tartozó feladatok megoldásának nehézségi szintjét. Jelen vizsgálódás során azonban erre vonatkozó átfogó elemzéseket, összehasonlításokat nem tudtunk elvégezni. Emellett megjegyzendő, hogy a mélyebb elemzéseknél a gondolati művelettípusok menti szempontrendszer használata relevánsabb és hasznosabb, hiszen gondolkodásmódunkat kell vagy kellene megfelelően fejlesztenünk a mindennapok során felmerülő problémák és feladatok megoldásához, nem pedig fordítva – adott esetben a szövegeket megválogatni, esetleg megváltoztatni a gondolkodási képességeink mentén.

5.3 Évfolyamok közötti különbségek

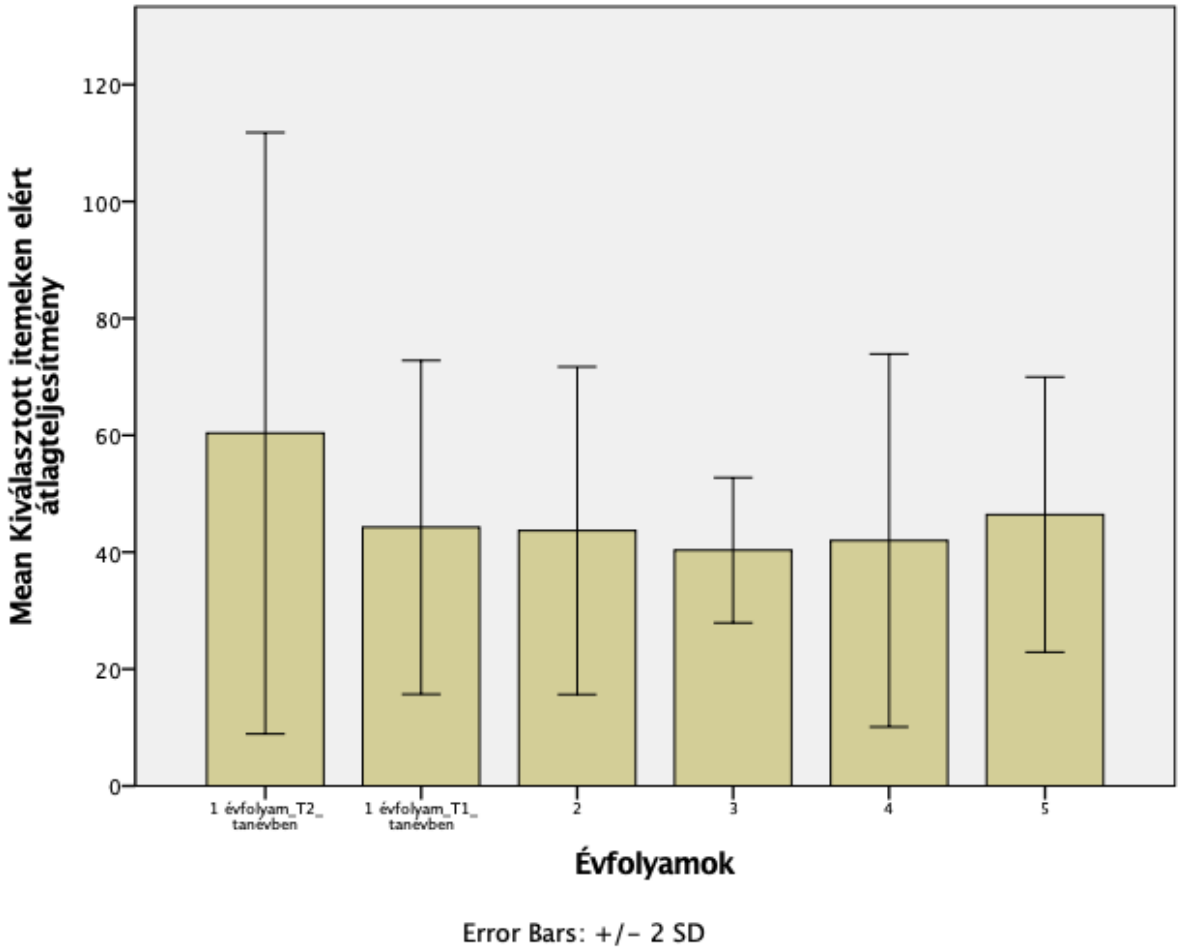
Az átlagteljesítmények évfolyamonkénti megfigyelése igen lényeges. Az első évfolyamos hallgatók azok, akik tekintetében azt figyelhetjük meg, hogy a középiskolai tanulmányok befejeztével (hiszen a többség még csak 1 vagy 2 éve szereztek érettségi bizonyítványt) milyen szövegértési kompetenciáik vannak, a középfokú oktatás milyen hatékonysággal vértezte fel őket e téren. A negyedik évfolyamon tanulók esetében azokról a leendő

pedagógusokról beszélhetünk, akik nemsokára tanárként a következő generációkat fogják oktatni Kárpátalján, s akikre voltaképpen annak a felelőssége hárul, hogy tanítványaikat a megfelelő szövegértési kompetenciákkal ruházzák fel.

A hallgatók évfolyamonkénti átlagteljesítményeiről a következő leíró statisztikai adatok mondhatók el: az évfolyamok szerinti csoportosításban a T2 tanévben első évfolyamos hallgatók átlagteljesítménye a legmagasabb: 60% (szórás értéke 25.725, a nagy szórásértéket a kiugró értékek adják: legkisebb átlag 17%, míg a legmagasabb 99%). A második legjobb teljesítményt a mesterképzésben részt vevő diákok csoportja nyújtotta 46%-os átlagteljesítménnyel és 11.767 szórásértékkel. A harmadik helyen, 44%-os átlagértékkel (14.28 szórással), szerepel az az első évfolyamos csoport, amely a T1 tanévben töltötte ki a kérdőíveket. Tehát, ha csak a T1 tanévben kitöltők adatait nézzük, akkor az ötödik évfolyam csoportátlaga a legmagasabb. A negyedik évfolyam osztályátlagának értéke (42%, szórása15.95) kisebb mind az első, mind második évfolyaménál. Az alapképzésben részt vevők között a legalacsonyabb átlagértékkel a harmadik évfolyam csoportja bír. Ha az előbbiekben felsorolt az átlagok abszolút értékeit próbáljuk meg értelmezni és indokolni, akkor azt kellene megállapítanunk, hogy a feltételezés, mely szerint minél régebb óta vesz részt az adatközlő a felsőoktatási képzésben annál jobban teljesít a teszten, nem helyénvaló, vagy csak részben igaz. A T2 tanévben elsős diákok a legjobb teljesítményt nyújtották (ez akkor is igaz, ha kiugró értékeket adatsorból kiszűrjük) – 14 egységnyi többletteljesítményük a mesterszakosokéhoz képest. A T1 tanévben első évfolyamos diákok pedig – jelentősen kisebb mértékben ugyan, de – megelőzték a képzeletbeli versenyben az alapképzésben (T1 tanévben) résztvevő összes évfolyamot. A statisztikai tesztekkel megtudhatjuk, hogy ezek az eltérések valóban szignifikánsak-e. Ha igen, feltehetően azzal (is) magyarázható az első évfolyam fölénye, hogy ők már az új (2017-ben bevezetett) magyar érettségit tették, amiben volt szövegértési feladatsor (Beregszászi 2018), ezáltal (T1 és T2 egyaránt) már találkoztak – vagy találkozhattak – teszthelyzetben ilyen feladatokkal, mindazonáltal az érettségire való felkészülésük során is fókuszálhattak e típusú feladatokra. Ez örömteli módon arra engedne következtetni, hogy az új típusú érettségire készülés ad valami újat a diákoknak. Ugyanakkor a szignifikancia azt is megerősítené, hogy a felsőoktatás (hiszen a negyedévesek már negyedik éve a felsőoktatásban képezik magukat), ahol az információszerzés valóban életbevágó, nem tesz hozzá a szövegértési kompetenciák fejlesztéséhez.

A leíró statisztikai táblázat adataiból az imént taglalt értékek az évfolyamok szerinti csoportosítások. Ezek az átlagok, habár felsorolásuknál láthatóan egymástól különböző értékek, statisztikailag a különbségek nem feltétlenül szignifikánsak. Ha statisztikailag a

különbségek szignifikánsnak bizonyulnak, akkor az egyes csoportok átlagteljesítményei közötti különbségek nem csupán a véletlennek tudhatók be.



7. ábra. Az adatközlők átlagteljesítménye évfolyamok szerinti csoportosításban

Az egyszempontú Anova teszt lefuttatását követően, a Welch teszt eredményét kell figyelembe vennünk – mivel a függő változó adatsorának értékei nem normális eloszlásúak, illetve a Levene-próba kimutatta, hogy a szóráshomogenitás feltétele sem teljesül. A Welch teszt eredménye 0.076, ami nagyobb a megengedett 0.05 szignifikancia szintnél, tehát a nullhipotézist kell elfogadni, vagyis csoportok átlagai közötti különbségek statisztikailag nem szignifikánsak. A második hipotézisünk állítása tehát nem igazolódott be. A szignifikancia a parametrikus egy szempontú Anova teszttel (Welch teszttel) és a nem parametrikus Kruskal-Wallis teszttel egyaránt leellenőrzésre került. Egyik teszt sem mutatott ki szignifikáns összefüggést az évfolyamok csoportjai és azok átlagteljesítményei között. Statisztikailag nem szignifikánsak az adatközlők képzési szintjeik szerinti csoportosításában kiszámított átlagkülönbségeik.

Az évfolyamok csoportátlagai művelettípusonként lebontva nem mutattak nagy eltéréséket a már bemutatott teljes tesztre vonatkozó átlagokhoz képest – mindegyik művelettípusban a T2 tanévben első évesek állnak az első helyen. A képzeletbeli rangsor a T1 tanévben kitöltők tekintetében változott: információ-visszakeresés művelettípus esetében az átlagos teljesítmény átlagértéke egyenesen nőtt az évfolyam számával – hipotézisünkben feltételezett sorrend szerint. A 2. művelettípus esetében az elsőévesek és a másodévesek megelőzték a mester szakosokat, a sort a harmad- és negyedévesek zárták. A 3. művelettípus pedig egy harmadik rangsort állít fel: az első helyen lévő ötödikeseket a másodikosok és negyedikesek követik, az elsősöket és harmadéveseket megelőzve. A kapcsolatok és összefüggések felismerése a negyedéveseknek ment a legnehezebben (33%, szórás: 18.77), az értelmezés pedig a harmadik évfolyamon tanulóknak (32%, szórás: 14.09). Mindegyik évfolyam a legjobb átlagteljesítményt az információ-visszakeresés műveletnél nyújtotta.

A három művelettípuson elért átlagteljesítmények hasonlóképpen vizsgálatra kerültek mind évfolyamok mind képzési szintek osztályozásában az Anova és Kruskal-Wallis tesztek lefuttatásával. A statisztikai tesztek itt sem mutattak ki szignifikanciát.

A T2 tanév első éveseinek osztálya minden típusban legalább 10%-kal magasabb átlagértéket mutatnak. Mivel statisztikailag nem szignifikáns különbségekről beszélünk, azt a kérdést, hogy a felsőoktatás maga hozzájárult-e az adatközlők szövegértési kompetenciáinak fejlesztéséhez, sajnos nem tudjuk megválaszolni. Nagyobb mintán végzett felmérések szükségesek, ahhoz továbbá, hogy megvizsgáljuk: valóban van-e összefüggés az új típusú érettségi bevezetése és a 2017 után felsőoktatásba bekerült hallgatók szövegértési kompetenciái között.

5.4 Szakok közötti különbségek

A szövegértési kompetenciák birtoklásának súlyáról már esett szó – a 21. századi társadalmak minden, abban érvényesülni kívánó egyéntől, „megkövetelik” a szövegértés képességét. Nem nagyobb-e ez a társadalmi elvárás sok szempontból a pedagógus szakmában dolgozók, dolgozni vágyók felé? Vajon hatékonyan elsajátítják azok az elemi, általános és középiskolás diákok a kellő szövegértési képességeket – amelyeket az iskola elvégzése után ténylegesen alkalmazni kényszerülnek majd a mindennapi életük során -, akiket olyan pedagógusok oktatnak, akik maguk sem rendelkeznek azokkal a bizonyos potenciálokkal? S vajon a felelősség mely tanárokra hárul? Elgondolkodtató kérdések ezek.

Azonban ki kell emelnünk, hogy az olvasás nem egy önálló tantárgy. Míg a matematika és természettudomány iskolai tantárgyak, tudományterületek, addig az olvasás tantárgyi struktúrát horizontálisan átívelő képesség. Tehát minden tantárgy tanulásához elválaszthatatlanul hozzátartozik (Csapó— Molnár – Steklács 2015).

Az olvasás össztantárgyi feladat (2011) című tanulmánykötet az olvasásnak nem csak a tantárgyakon átívelő jelenlétét és fontosságát emeli ki, hanem azt, hogy az olvasási-szövegértés tanítása, fejlesztése minden tantárgy tanításához hozzá kell tartozzék: *„A különféle szaktárgyakban kiadott olvasási feladatok elvégeztetésével a szövegértés legalább olyan hatékonyan fejleszthető, mint a magyarórán, az olvasásfejlesztés tehát a tantestület egészének felelőssége!”* (Nagy 2011:11) Míg egyes szakirodalmak elvetendő hiedelemnek tekintik azt a nézetet, hogy az olvasástanításnak a felelőssége a magyar nyelvet és irodalmat tanítók vállára hárul (Nagy 2011), mások viszont azt a nézetet képviselik, hogy a szövegértésfejlesztés területei elsősorban a magyartanár feladata (Hercz – Nguyen Thanh – Petró 2010).

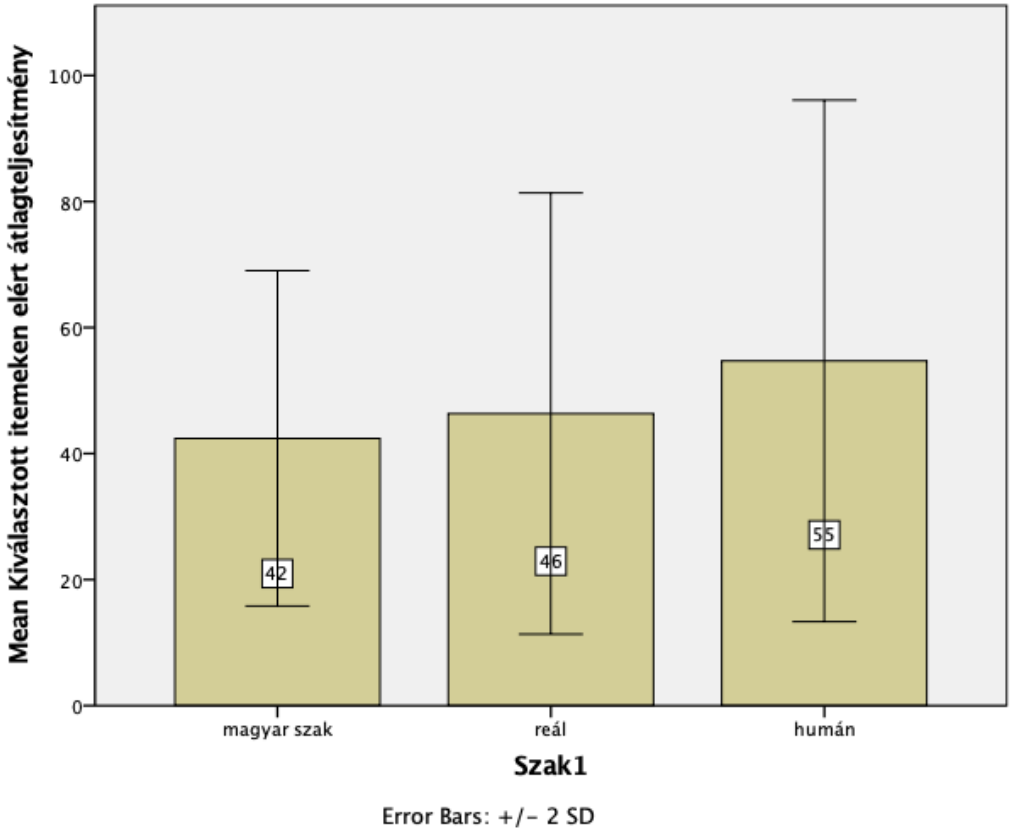
A hagyományok szerint viszont a magyarországi iskolarendszerben, akárcsak Kárpátalján és a legtöbb esetben világszerte aaz olvasás a tantárgyak közül az anyanyelvhez, irodalomhoz, esetünkben a magyar nyelv és irodalomhoz áll a legközelebb (Csapó— Molnár – Steklács 2015). Egyes szakirodalmak

Az anyanyelvi nevelés maga elsősorban a magyar nyelv és irodalom tanárok feladata – természetesen ez az a tantárgy, ahol a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák tanulói meg tanulnak anyanyelvükön olvasni. Azonban ez többnyire a hagyományos olvasástanítási rendszerre épülve az olvasáskészségre, azaz az olvasástechnika elsajátíttatására koncentrál. Az olvasástechnika azonban csak egy komponense az olvasásképesség komponensrendszerének, ami nem egyenlő a szövegértelmező olvasással (Nagy 2004). Mivel a magyar nyelv és irodalom órák azok, amelyeken a legtöbb formában és módban van lehetőség a tanulóknak az olvasásképesség kialakítására, ezért – bár minden pedagógus számára elengedhetetlen az olvasásképesség birtoklása, mégis – érezhetően nagyobb a felelősség a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok és tanárnövendékek vállán.

A magyar nyelv és irodalom szakos hallgatók alkották az adatközlők közel felét (41). Érdemes megnéznünk, hogy milyen átlageredményeket értek el a magyar nyelv és irodalom szakon tanuló hallgatók a nem magyar szakon tanulókhoz képest.

Az adatközlők által kitöltött szövegértésteszten a magyar nyelv és irodalom szakos hallgatók átlagteljesítménye nem magyar szakos hallgatótársaiknál alacsonyabb. A

szakirány szerint reál besorolásba 2%-kal, a humán csoportba tartozók pedig 13%-kal magasabb átlagteljesítményt nyújtottak.



8. ábra. Az adatközlők átlagteljesítményeinek szakcsoportok szerinti átlagos értéke

Kijelenthetjük, hogy a 3.-ként felállított hipotézisünk második része, miszerint a legnagyobb átlagteljesítményt a magyar nyelv és irodalom szakos hallgatók érik el, nem igazolódott be – annak pontosan az ellentétét figyelhettük meg.

A 3. hipotézisünk vizsgálatához az adatközlők szakok szerinti csoportbontásában kiszámított átlagteljesítményei közötti különbségek szignifikanciáját az Anova egy szempontú és a Kruskal-Wallis nem parametrikus statisztikai tesztek segítségével állapítjuk meg. Mindkét teszt a vizsgált csoportok között szignifikáns különbségek meglétét állapította meg. Hogy mely csoportok között szignifikánsak a különbségek a Post Hoc teszt segítségével tudható meg. Jelen esetben, ahogy a 8. ábrán látható diagramból sejteni lehetett, a szignifikáns különbség a magyar nyelv és irodalom szakosok és a humán csoportba besorolt hallgatók között van. Elmondható, hogy a 3. hipotézisünk első része is beigazolódott.

A művelettípusonként ugyancsak statisztikailag szignifikáns különbségek vannak. Mindhárom művelettípus esetében szignifikáns az eltérés a magyar nyelv és irodalom szakos és a humán csoport átlagteljesítménye között, a különbségeket tehát nem csupán a véletlen okozza.

5.5 Nemek közötti különbségek

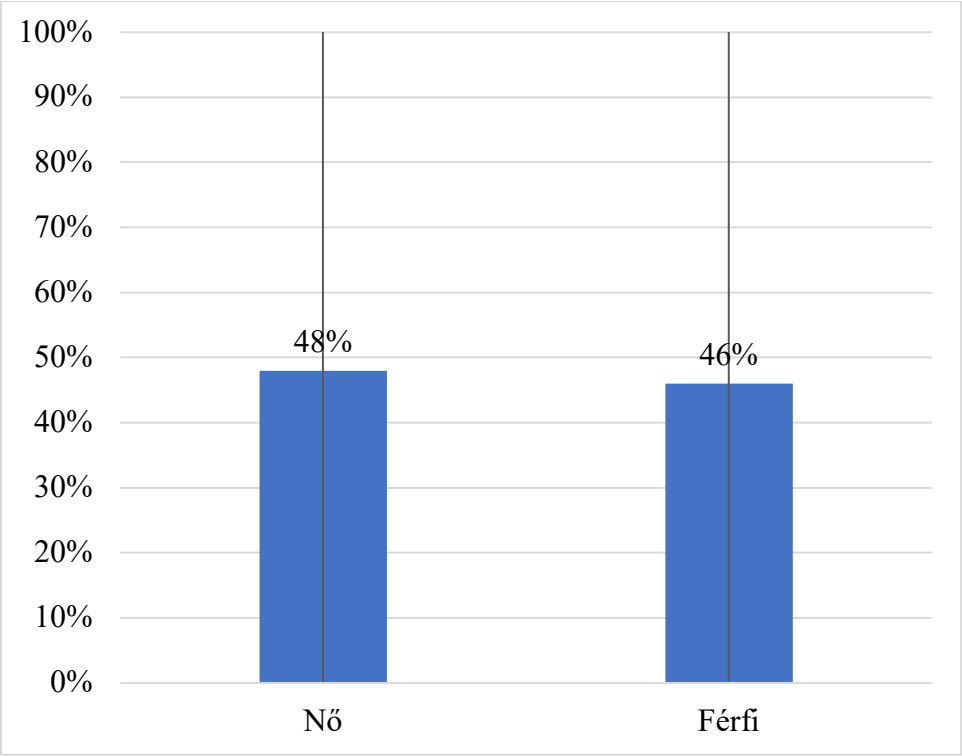
A nemek közötti kompetencia különbségekről számol be szakirodalom, keresve az okokat a kompetenciafelmérések során megfigyelt lányok és fiúk közötti teljesítménykülönbségekre. A Monitor ’97 vizsgálat eredményeiből az derült ki, hogy a lányok az olvasás területén felülkerekedtek a fiúkon, minden más tekintetben alul maradtak (Bánfi 1999: 19). A Monitor ’99 is hasonló tendenciáról számolt be, annyi különbséggel, hogy itt már a lányok kognitív képességei is meghaladták a fiúkéit (Vári 2000).

A PISA-vizsgálat is kimutatta, hogy a fiúk és a lányok tanulmányi teljesítményében megjelenik némi különbség. A szövegértés területén mind Magyarországon, mind az OECD országokban a lányok voltak előnyben (Rostás – Fodorné Bajor 2003, Fényes 2009).

A lányoknak jobb verbális képességeket tulajdonítanak, a fiúknak pedig jobb matematikai, térbeli tájékozódási képességeket (Báthory 1992, Rostás – Fodorné Bajor 2003). A lányok sikeresebbek az általános és a középiskolai tanulmányaik során a fiúknál. Ezt sokféle tényezővel magyarázzák a szakirodalomban: -- a tanulási módszereik különböznek. A lányok inkább memorizálnak, a fiúk pedig az ismeretek közötti kapcsolatok megtalálására törekednek (Vári 2003, Rostás – Fodorné Bajor 2003, Fényes 2009). A magyar tanulók az OECD országok rangsorának elején vannak az emlékezeti tanulás tekintetében. A lányok már a középfokú oktatás során is sikeresebbek, amit azzal indokolnak többek között, hogy a lányok szorgalmasabbak, jobb szociális készség és viselkedés jellemzi őket, a tanuláshoz való viszonyuk is pozitívabb a fiúkéval szemben, akik kevésbé tudnak figyelni az órákon, több olvasási problémájuk van, amellett, hogy jobbak a kognitív képességeik. Mind Magyarországon, mind más fejlett országokban többséget alkotnak a nők a gimnáziumokban, a felsőoktatásban, ahogy a magas presztízsű egyetemi szakok nagy részén is (Fényes 2009).

A szakirodalmi felmérések eredményeit figyelembe tehát azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy a feladatsort kitöltők közül a női nem képviselői fognak jobb eredményeket elérni.

A 18. ábrán láthatjuk az átlagteljesítményeket nemek szerint. 18,22 standard hibaérték mellett a lányok csoportja a mintánkban nagyobb átlagteljesítményt ért el. Fontos megjegyezni, hogy csoportokat nem egyenlő számban képviselték, jóval többen voltak a lányok (73-an).



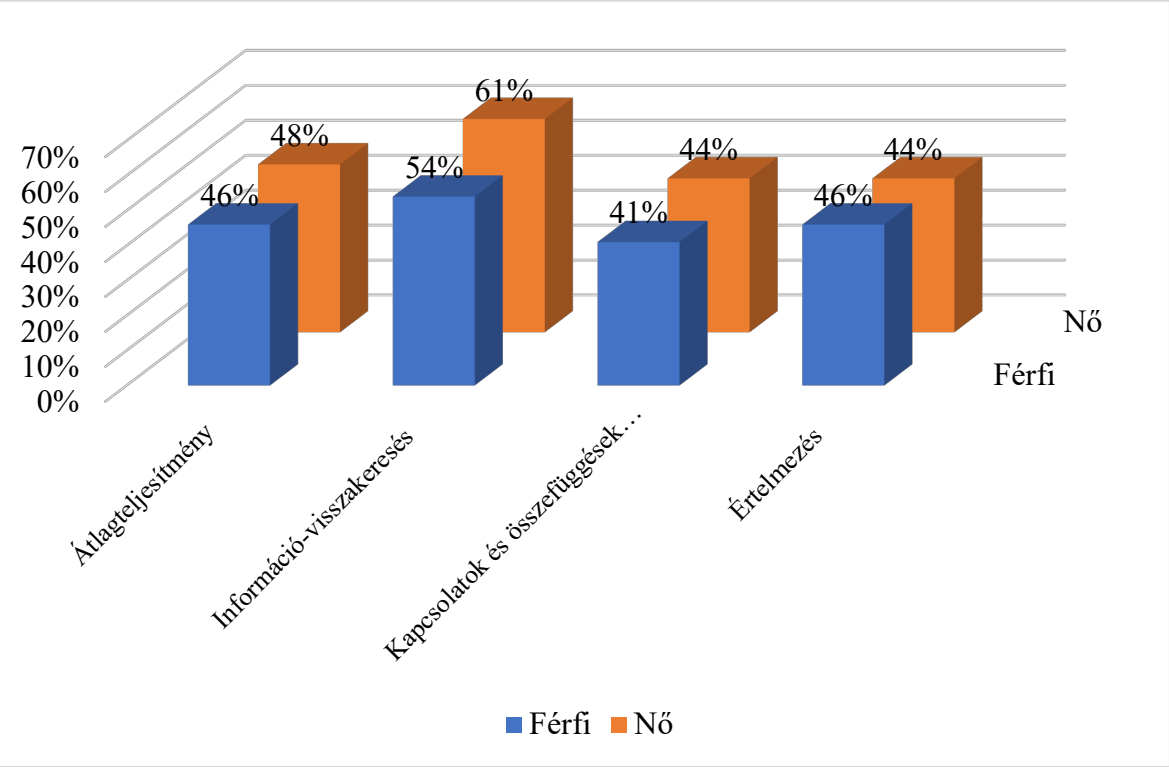
9. ábra: Az adatközlők átlagteljesítményei nemek szerint

(Standard hibaértékek: Nő – 18,22 Férfi – 16,75)

Az átlagosan elért teljesítmény mellett láthatjuk a művelettípusonként produkált értékeket. A legnagyobb eltérés az információ-visszakeresés műveletnél figyelhető meg a lányok javára - 7%. Ez a szakirodalomban is bemutatott eredményekkel megegyező tendenciát mutat, hisz ez az a műveletsor, ahol a memorizálás, szelektálás, rövidtávú memória fontos szerepet játszik. A kapcsolatok és összefüggések felismerését tekintve azonban ugyancsak a lányok teljesítménye volt a magasabb, holott a többnyire fiúk javára ennek a logikai műveletnek a magasabb szintű alkalmazási képességét. A két művelettípusnál vesztésre álló fiúk azonban az értelmezési feladatok során jobban vették az akadályokat, mint a lányok, ami alátámasztja a szakirodalomban taglalt erre vonatkozó konklúziókat – azt, hogy a fiúk jobb kognitív képességekkel rendelkeznek.

A nemek szerint nyújtott teljesítmények közötti eltérések valóban megfigyelhetők voltak a vizsgált mintában. Ellenben az eltérések a statisztikailag nem szignifikánsak. A

hipotézisünk tehát csak részben igazolódott be. A lányok valóban jobb átlagteljesítménnyel szerepeltek a szövegértési feladatsoron, a különbségek azonban statisztikailag nem bizonyítottan függ az adatközlő nemétől.



10. ábra: Az adatközlők átlagteljesítményei nemek szerint

(Std. hibaértékek balról jobbra haladva: Nő – 16,75, 18,66, 23,33, 16,99

Férfi – 18,22, 20,56, 21,18, 20,58)

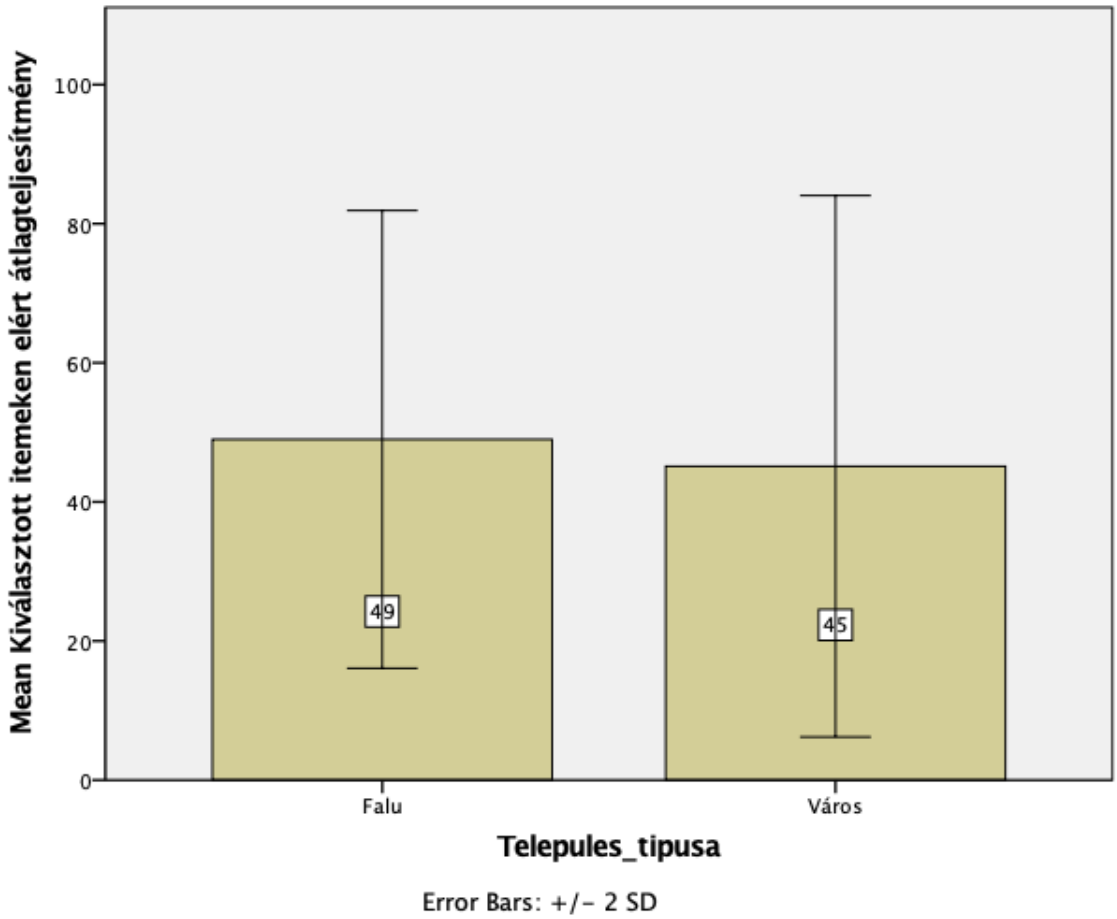
5.6 A szociális háttér mint a szövegértést befolyásoló tényező

Az eddigi nemzetközi felmérések szoros összefüggést mutattak ki a diákok szociális háttere (rendezett családi és anyagi viszonyok, a szülők végzettsége és kulturális nyitottsága) és élettere (falun vagy városon élnek-e), nemzetisége és anyanyelve, valamint a PISA-teszteken nyújtott teljesítményei között (vö. Csete–Papp Z.–Setényi 2010, Badó 2010). A független szociológiai változók és az olvasásértés összefüggéseit én is megvizsgáltam.

5.6.1 A lakóhely

A szövegértési tesztet kitöltők körében megvizsgáltam, hogy mennyire befolyásolja a lakóhely jellege a szövegértési készséget.

A tesztet kitöltő hallgatók legnagyobb része (66 fő) falusi lakos, a városon élők száma 31. Az ábrán láthatjuk, hogy a falun élők átlagteljesítménye 49% (szórás: 16.45), városiak esetében pedig 45% (szórás: 19.46). Az elemzés során lefuttatott statisztikai tesztek szerint azonban ez a különbség nem szignifikáns.



11. ábra. Az adatközlők átlagteljesítményei lakhelyük településtípusa szerint

5.6.2. A nemzetiség és anyanyelv

A nemzetiség és az anyanyelv szoros kapcsolatban áll egymással, mind a két tényező az egyén identitására, hovatartozására is utal. A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján) című műben olvashatunk elemzéseket a Kárpátalján élők azonosságtudatáról, attitűdjéről, azok vizsgálatainak eredményeiről, mely szerint ellentmondásosság jellemzi a kárpátaljai őslakosok identitását, továbbá a nemzeti, nemzetiségi azanosságtudatnak zavarai és kötődésnek bizonytalansága (Cernicskó 1998:138).

A nemzetiség – mint kulturális nemzet – és a nyelv egymáshoz szorosan kötődő fogalmak, azokat azonban sokféleképpen lehet definiálni, meghatározni – ezért is volt a történelem folyamán – ahogy máig is az – konfliktusokkal tele ezen fogalmaknak a statisztikai reprezentációja (Dominique 2015).

A statisztikusok a 19. század végén vitatták meg először azt, hogy kodifikálható-e a népszámlálásban a nemzetiség kulturális értelmezése. Ekkor már voltak, akik úgy érveltek, hogy a nemzetiség határait a nyelvhasználat, a szokások, a fizikai jellegzetességek és a szellem bonyolult kölcsönhatásának eredményei adják. Ezt az etnográfiai megközelítését – hogy a nemzetiséget nem lehet az egyén által beszélt nyelvre korlátozni, hanem az egy csoport jellemzője – nem tartották elfogadhatónak a statisztika számára. A statisztikai szakértők a nyelvet tartották az egyetlen hiteles kategóriának a kulturális nemzetiség megragadásához. A nemzetiség mint kulturális közösség saját államainak is érvényes kategóriává csak a két világháború között vált Kelet-Európában, Nyugaton ekkor a nemzetiség egyenlő volt azzal az állammal, ahol az egyén született, majd az állampolgársággal (Dominique 2015).

Ukrajna nemzetiségi és anyanyelvi összetételére vonatkozóan a 2001-es cenzus óta újabb adatok nem állnak rendelkezésünkre. A 2001-es népszámlálás szerint Ukrajna többnemzetiségű ország, ahol 130 nemzet és etnikai csoport képviselői kerültek feljegyzésre, ezek közül a 100 ezer főt meghaladó nemzetiségek száma csak 10 (Csernicskó – Molnár 2015) Ukrajna a nemzeti kisebbségeket, nem pedig a nyelvi kisebbségeket tekinti jogalanynak: sokkal nagyobb az országban az ukrán nemzetiségűeknek az aránya az ukrán anyanyelvűekéhez képest, és ez fordítva igaz orosz ajkú lakosságra. Ez természetesen befolyásolja az ország nyelvi jogi helyzetét. (Csernicskó 2010:56).

Ezek alapján az adatközlők nemzetisége és anyanyelve várhatóan nem fog megegyezni egymással.

6. táblázat: Az adatközlők nemzetiség és anyanyelv szerinti eloszlása

		Mi az anyanyelve?				Total
		magyar	ukrán	orosz	ukrán-magyar	
Mi a nemzetisége?	magyar	71	1	0	2	74
	ukrán	8	5	1	4	18
	ukrán-magyar	2	0	0	4	6
Total		81	6	1	10	98

A 7. táblázatban láthatjuk, hogy a legtöbben nem különböztették meg anyanyelvüket a nemzetiségüktől: magyar nemzetiségűnek és anyanyelvűnek 71-en vallották magukat, ukránnak pedig 5-en. 8 magyar anyanyelvű vallotta magát ukrán nemzetiségűnek és egy magyar nemzetiségű hallgató vallotta magát ukrán anyanyelvűnek. Egy adatközlő jelölte meg az oroszt anyanyelvének, nemzetiségének pedig az ukránt. Összesen 10-en vallották magukat kétnyelvűnek (anyanyelvüknek egyszerre jelölték meg a magyart és az ukránt), akik közül 2-en magyar, 4-en ukrán, ugyancsak 4-en pedig ukrán-magyar nemzetiség képviselőihez sorolták önmagukat. A nemzetiség és az átlagteljesítmények között nincs statisztikailag kimutatható szignifikáns összefüggés.

7. táblázat: A vizsgált itemeken elért átlagteljesítménye az adatközlők nemzetiségi csoportosítása szerint

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1 magyar	74	46.20	15.290	1.777	42.66	49.75	15	87
2 ukrán	18	55.61	25.475	6.004	42.94	68.28	27	99
3 ukrán-magyar	6	41.67	16.860	6.883	23.97	59.36	17	66
Total	98	47.65	17.886	1.807	44.07	51.24	15	99

Az anyanyelvnek nagyobb jelentőséget tulajdoníthatunk valamely szöveg megértésénél: az egyén az anyanyelvén íródott szöveget minden bizonnyal jobban megérti, mint egy idegen nyelven írottat, akár jártas az adott idegen nyelvben, akár nem.

Vajon ugyanolyan mértékben érti-e meg, illetve használja fel egy nem magyar anyanyelvű, de magyar közegben élő, magyar tannyelvű felsőoktatási intézménybe járó diák az előtte lévő magyar nyelvű szöveget, mint a magyar anyanyelvűek? Valamint az önbevallás szerint egyszerre két anyanyelvvel rendelkezők hogyan teljesítenek a többiekhez képest? Attól függetlenül, hogy a kutatás nem reprezentatív, a kétnyelvűek teljesítményeit megfigyelve megnézhetjük, hogy a részeredmény beilleszkedik-e a kétnyelvűségkutatás vizsgálatainak azon eredményeibe, miszerint a kétnyelvűségnek a kognitív fejlődésre kifejtett pozitív

hatása hangsúlyos. A kutatók a kétnyelvűségnek a következő pozitív hatásait emelik ki: fokozott nyelvi érzékenység, fejlett metanyelvi tudatosság, divergens gondolkodás magas szintje, olvasástanulás könnyebbsége, kognitív rugalmasság magasabb szintje, figyelmi kontroll fejlettsége (Baker 1993/2006, Jarovinszkij 1994, Cummins 2000, Byalistok 2001, De Houwer 2002, Kovács-Mahler 2009, Erdei 2011)

A minta 99 hallgatója közül az önmagát magyar anyanyelvűnek vallók csoportja az ukrán anyanyelvűekhez képest nagyobb átlagot képviselnek, azonban a különbség nem szignifikáns. Az 8. táblázatban látható, hogy az egyes kategóriákat képviselők száma nagyon eltérő, így a mintán statisztikai tesztekkel nem mutatható ki, hogy a hallgatók átlagteljesítményei mennyiben függtek az anyanyelvüktől. Azonban hibás összefüggések megállapítása nélkül is megfigyelhetjük a 8. táblázatban azt, hogy a magukat ukrán anyanyelvűeknek valló 6 adatközlő átlagosan 17%-kal jobban oldotta meg a feladatsort a magyar anyanyelvűeknél, akiket a két anyanyelvvel rendelkezők is megelőztek közel 10%-kal. Miután szembeötlő az első és második csoportok közötti különbség, további háttérváltozók megtekintése indokolt.

8. Vizsgált itemeken elért átlagteljesítmény az adatközlők anyanyelve szerint

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1 magyar	82	45.66	14.803	1.635	42.41	48.91	15	87
2 ukrán	6	62.83	22.498	9.185	39.22	86.44	43	95
3 orosz	1	46.00	.	.	.	.	46	46
4 ukrán-magyar	10	55.40	30.638	9.689	33.48	77.32	17	99
Total	99	47.69	17.797	1.789	44.14	51.24	15	99

Ahhoz, hogy világosabban lássuk hogyan lehetséges az, hogy az ukrán anyanyelvűek csoportja jobb átlagteljesítményt értek el meg kell néznünk a nyelvtudásszintekre vonatkozó adatokat. Az anyanyelv megjelölése és a nyelvtudásszint becslése között ugyanis különbségek lehetnek, ami jelen esetünkben is beigazolódott. A hallgatók 1-től 6-ig terjedő skálán, (ahol 1=nem érti és nem is beszéli a nyelvet, 6=anyanyelvi szint) becsülték fel a

magyar nyelvtudásszintjüket. A 9. táblázatban láthatjuk, hogy 3-an annak ellenére, hogy anyanyelvüknek a magyart tartották, úgy vélték azt nem „beszélik” anyanyelvi szinten, a kétnyelvűek esetében ugyanez figyelhető meg 3 adatközlőnél. Két esetben pedig magyar nyelvtudását anyanyelvi szintűnek becsülte fel, anyanyelvének viszont azt az adatközlő nem tartotta. Olyan diák nem volt, aki azt állította volna, hogy a magyar nyelvet egyáltalán nem érti és nem is beszéli (1. szint), vagy érti, de nem beszéli (2. szint).

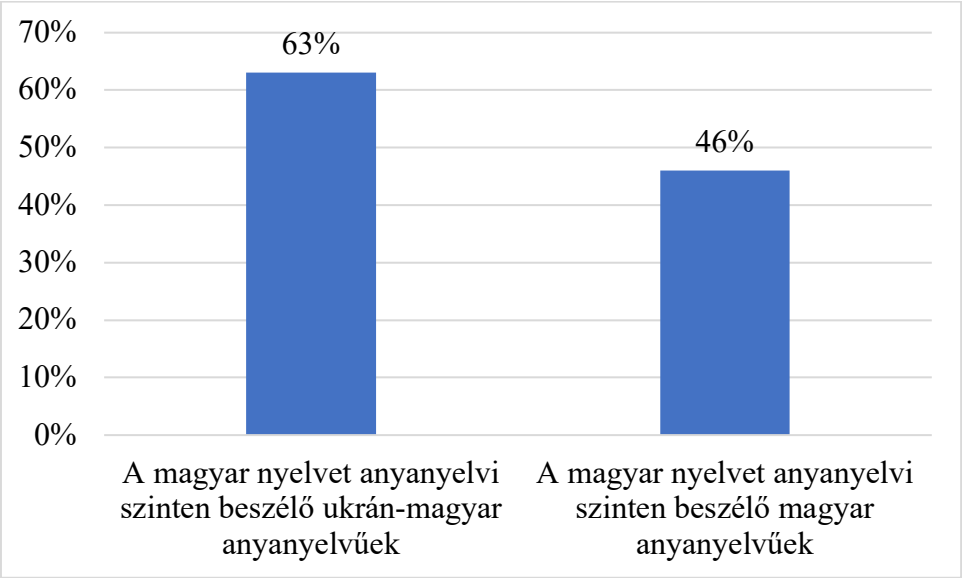
9. táblázat: Az adatközlők önbevallás szerinti anyanyelvének és a magyar nyelvtudásszintjének statisztikai kereszttáblázata

(1= ’egyáltalán nem értem’, 6= ’anyanyelvi szint’)

Milyen szinten beszéli a magyar nyelveket?	Anyanyelv				Total
	magyar	ukrán	orosz	ukrán-magyar	
3	1	1	0	1	3
4	1	3	0	1	5
5	1	1	0	1	3
6	77	1	1	7	86
Total	80	6	1	10	97

Statisztikai összefüggés az adatközlők átlagteljesítménye és becsült nyelvtudásszintje tekintetében sem mutatható ki, pontosabban az eltérések itt sem szignifikánsak. Arra kérdésre, hogy az ukrán anyanyelvűek átlagosan miért teljesítettek jobban valamiképp választ kapunk, mivel a két már említett adatközlő egyike – az ukrán anyanyelvűek csoportjából – magyar nyelvtudását a 6-os számmal jelölte, tehát anyanyelvi szintűnek. Tulajdonképpen a kétnyelvű egyénről van szó, aki mind az ukrán, mind a magyar nyelvet anyanyelvi szinten ismeri beszéli. Nem mellékes továbbá, hogy adott hallgató a legmagasabban teljesítők körébe tartozik, 95%-ban oldotta meg helyesen a vizsgált itemeket. Ez a teljesítmény nagyban felfelé torzítja az ukrán anyanyelvűek csoportját (7%-kal). Ha a két anyanyelvűekhez soroljuk azokat, akik a magyar nyelvtudásszintjüket anyanyelvinek vélték, de anyanyelvüknek az ukránt vagy oroszt jelölték, az átlageredmények némileg másként alakulnak. Ennek a csoportnak így 58%-ra nő az átlagteljesítménye (szórás:19,12), az ukrán anyanyelvűek osztályának pedig 56%-nyira (a standard hibalehetőség 29,165).

A 11. ábrán azoknak a magyar nyelvtudásukat 6-os szintűnek vélő diákok átlagteljesítményeit láthatjuk egymás mellett, akik – az első oszlopban - anyanyelvüknek egyszerre tartják a magyart és ukránt is (63%, szórás: 29,07), illetve akik egyedül a magyart jelölték meg (46%, szórás: 14,86) anyanyelvüknek. A két átlag közötti különbség szembetűnő, azonban a statisztikai tesztek nem mutattak szignifikánciát.



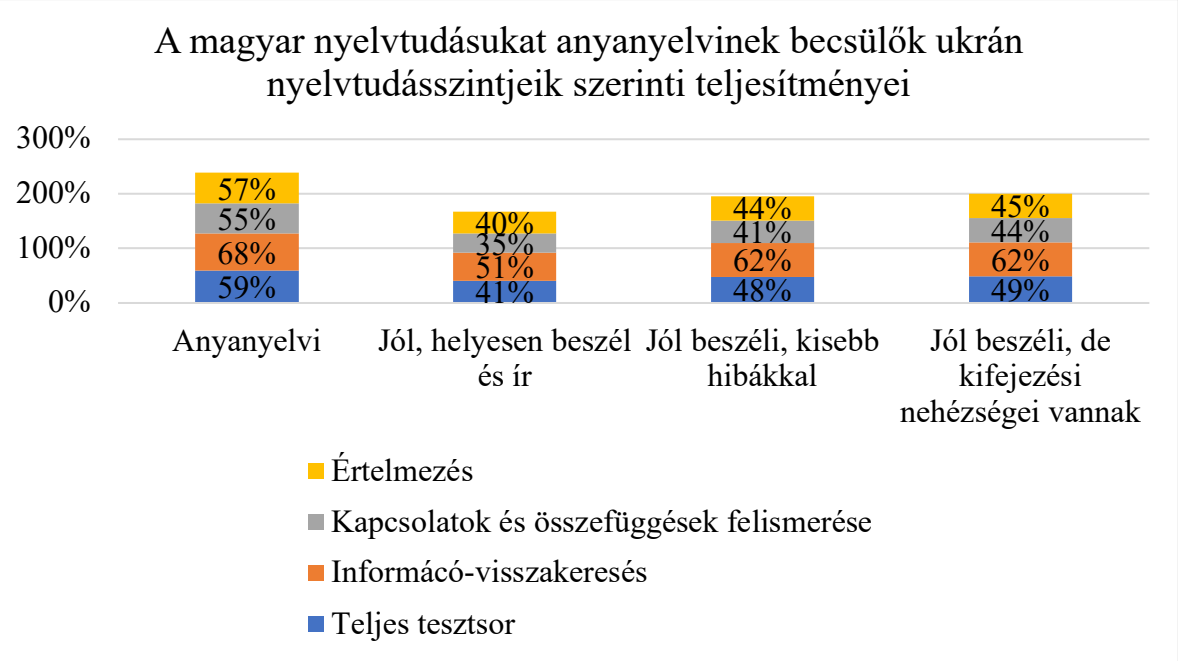
12. ábra: Az magyar nyelvet saját becslés szerint anyanyelvi szinten beszélő hallgatók átlagteljesítményei anyanyelvük szerint

Azok az adatközlők, akik mind az ukrán, mind a magyar nyelvtudásukat anyanyelvi szintűnek tartották (attól eltekintve, hogy azt anyanyelvüknek is tartották-e vagy sem) 59%-osan teljesítettek a feladatsoron (szórás: 26.25). A csak egy nyelvet – magyart - anyanyelvi szinten beszélők átlagban 46%-ban oldották meg a tesztet 15.17 standard hibaérték mellett. A kétnyelvűségnek számos típusa ismeretes, ahogy a tudományban is sokféleképpen definiálták abból adódóan, hogy a jelenséget nagyon sok oldalról lehet megközelíteni - Tove Skutnab-Kangas a származás, azonosulás, nyelvtudás foka és funkciója kritériumokat sorolja fel, melyek mentén a fogalom megragadható (Skutnamm-Kangas 1997, Csernicskó 2003). A klasszikus értelemben vett kétnyelvűség alatt értjük, amikor az egyén két nyelvet azonosan vagy majdnem azonosan magas szinten ismer és használ. Ez nagyon ritka jelenség a valóságban, számtalan átmeneti kategóriái léteznek a kétnyelvűségnek. A szakirodalomban kontinuumként is értelmezik azt, melynek két végpontján egy-egy nyelven való egynyelvűség áll és az egyes beszélők pedig ennek különböző pontjain

helyezkedhetnek el. Funkcionális szempontból az egyén, ha mindennapjaiban még legalább egy nyelvet beszél, használ a kommunikációs helyzetnek megfelelően (vö. Csernicskó 2003, Bartha 1999, Lanstyák 1991, Göncz 1985).

Az adatközlők kétnyelvűségének a fokára lehetett következtetni abból, hogy milyen szintűnek ítélték meg magyar, illetve ukrán nyelvtudásukat. Ezek alapján azt próbáltuk megvizsgálni, hogy a magyar anyanyelvű (és a magyart önbevallásuk szerint is anyanyelvi szinten ismerő) hallgatók átlagos teljesítményei mutatnak-e jelentős eltérést annak függvényében, hogy hogyan ítélték meg az ukrán nyelvtudásukat. Vagyis hol szerepelnek az elképzelt kétnyelvűségi kontinuumon, ahol az origóhoz legközelebb állók azok a hallgatók, akik anyanyelvi szintűnek értékelték mind magyar, mind ukrán nyelvtudásukat.

A 13. ábrán láthatjuk, hogy milyen átlagteljesítményeket értek el az adatközlő csoportok e tekintetben. Eltérések valóban megfigyelhetők: kivétel nélkül minden esetben – összes itemen és az egyes gondolati műveleteken elért teljesítményeket tekintve – a kétnyelvűséghez legközelebb állók osztálya alkotja a teljesítményekből számított átlagok legmagasabb értékét. Azonban az első osztályt követően a csoport átlagok nem csökkennek párhuzamosan ukrán nyelvtudásuk szintjével, épp ellenkezőleg: az ukrán nyelvtudásukat a mintán belül legrosszabbnak ítélők állnak a második helyen. Az eltérések azonban statisztikailag nem szignifikánsak.



13. ábra: Az magyar nyelvet saját becslés szerint anyanyelvi szinten beszélő hallgatók átlagteljesítményei ukrán nyelvtudásuk függvényében

A két nyelvet legmagasabb fokon ismerők és használók teljesítményeit megfigyelve elmondható, hogy a mintában ők alkották a legjobban teljesítő csoportot teljességében és gondolati műveletek tekintetében egyaránt. Ez a részeredmény tulajdonképpen bele illeszkedik a kétnyelvűségkutatás vizsgálatainak azon eredményeibe, miszerint a kétnyelvűségnek a kognitív fejlődésre kifejtett pozitív hatása gyanánt az olvasástanulás és olvasásértés terén fejlettebbek a kétnyelvű beszélők (Erdei 2011). Ellenben statisztikailag nem tudtuk mindezt alátámasztani, mivel az eltérések nem bizonyultak szignifikánsnak. Mindazonáltal figyelemre és kiemelésre méltónak vélem, hogy a vizsgált mintában mind a 4, 90% fölött teljesítető hallgató egyszerre vallotta nyelvi kompetenciaszintjét anyanyelvinek magyar és ukrán nyelvből.

5.6.3 A tannyelv

Anyanyelvünk állapotáról című kötetében, É. Kiss Katalin (2004: 134–136, Beregszászi – Cernicskó 2010: 71-72) a következőket írja az iskolai tannyelv és a nyelvmegtartás közötti kapcsolatáról: *„A kisebbségi gyerekek többségi nyelven való iskolázása a kisebbségek beolvasztásának évszázadok óta alkalmazott módszere. Így haltak ki vagy kerültek a kihalás szélére többek között a franciaországi őshonos kisebbségek nyelvei. (...) Az államnyelven való iskolázás, ha nem is vezet el mindig az anyanyelvről való teljes lemondásig, másodnyelv-dominanciát alakít ki. Államnyelvi többségű területen a másodnyelven iskolázott fiatalok ritkán maradnak alkalmasak anyanyelvük átörökítésére. Általában ezt az igényüket is elveszítik.”*

A tannyelv hatásairól a tanulók személyiségfejlődése, iskolai eredményessége, illetve szövegértési és problémamegoldó kompetenciák birtoklásának vonatkozásában is gyakran jelennek meg tudományos munkák (Lanstyák 2005, Ferenc 2014, Beregszászi – Cernicskó 2010). A tanulók személyiségfejlődésére, illetve iskolai előmenetelére a nem domináns nyelven való tanulás negatív hatását különböző vizsgálatok igazolták (Göncz 1999, 2004, Beregszászi – Cernicskó 2010). Ferenc Viktória (2014) – Ami a nemzetközi mérésekben nem látszik című munkájában – egy Kárpátalján, 13-15 évesek körében elvégzett iskolai kompetenciavizsgálat során összefüggést talált az oktatás nyelve és a szövegértési és matematikai kompetenciák megléte között a bevont iskolákat két csoportra osztása mentén (gyengébb és erősebb).

A jelen dolgozatban vizsgált minta adatközlői közül 15-en jártak ukrán tannyelvű általános iskolába, 7-en nem válaszoltak a kérdésre a többiek pedig magyar tannyelven végezték általános iskolai tanulmányaikat. Az ukrán tannyelvű általános iskolát végzők között 4 magyar, 3 ukrán anyanyelvű volt. Magyar tannyelvű álalános iskolát végzett 3 ukrán anyanyelvű. Az egyszerre ukrán és magyar anyanyelvűek közül a többség (7 hallgató) ukrán tannyelven tanult ezen az oktatási szinten. A teszteken átlagosan elért teljesítménye az ukrán tannyelvű általános iskolába járóknak 25.92 szórás mellett 52%, amely érték a szemben álló csoportnál közel 47% (16.49 szórással). A két tannyelvű iskolát képező csoportok száma nagyon eltérő (15 és 77), így csoporton belüli átlagok különbségének statisztikai vizsgálata nem volt lehetséges, pontosabban nem mutatott ki szignifikanciát a csoportátlagok között. Tehát az átlagok közötti különbség valószínűleg nem függ a vizsgált független változótól.

10. táblázat: A vizsgált feladatsoron elért átlagteljesítmények az adatközlők által elvégzett általános iskolának tannyelve szerint

Elvégzett általános iskola tannyelve	Mean	N	Std. Deviation
ukrán	52.00	15	25.920
magyar	46.91	77	16.495
Total	47.74	92	18.280

A középiskolát ukrán tannyelven végzők száma 3-mal nőtt az általános iskolához képest, a magyar tannyelvű középiskolát elvégzők száma 79. A növekedés valószínűleg a kérdésre választ adók számának növekedése miatti. A középiskola tekintetében az átlagteljesítmények értéke az előzőekben vázolt tendenciát követi: az ukrán tannyelv csoportba tartozók átlaga a magasabb érték – 53% (a szórás értéke 26.57). A statisztikai vizsgálatok az átlagteljesítmények középiskolai tannyelv szerinti csoportosításban sem mutattak ki szignifikáns különbségeket.

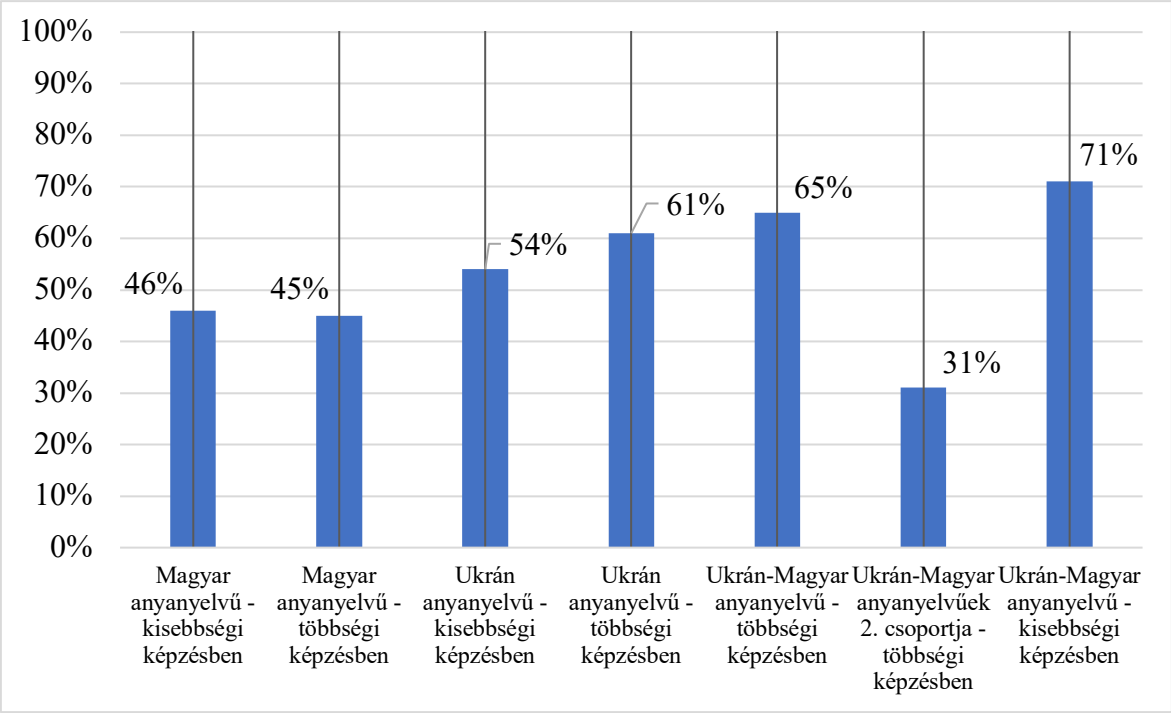
11. táblázat: A vizsgált feladatsoron elért átlagteljesítmények az adatközlők által elvégzett középiskolának tannyelve szerint

Elvégzett középiskola tannyelve	Mean	N	Std. Deviation
ukrán	52.78	18	26.572
magyar	46.72	79	15.337
Total	47.85	97	17.938

Szignifikáns különbség igazolható ellenben az információ-visszakeresés művelettípuson elért átlagteljesítmények és az általános iskola tannyelve között, amely szerint az ukrán tannyelvű általános iskolát befejező hallgatók e műveleten elért átlagos teljesítménye jelentősen különbözik – 15%-kal magasabb – az általános iskolát magyar tannyelven végzőknél (az Independent Samples Mann -Whitney U Test szignifikancia szintje 0.048). Más művelettípusnál azonban ez nem mutatható ki. Ha megnézzük az általános iskolát ukrán tannyelven elvégző adatközlők átlagteljesítményeit, akkor azt látjuk, hogy kiugróan magas átlagteljesítmény tartozik 3 adatközlő személyéhez (90%, 95% és 99%), akik közül 2-en anyanyelvüknek tartják mind a magyart, mind az ukránt, a csoportra vonatkozó átlagot ezek az adatközlők úgymond „felhúzzák", ami miatt a szignifikanciát véleményem szerint nem a tannyelv hatásának kell betudni, sokkal inkább a kétnyelvűségi tényezőnek. Ugyanis a 3. említett adatközlő – aki önmagát egyértelműen egyedül ukrán nemzetiségűnek és ukrán anyanyelvűnek jelölte meg a háttérkérdőív ezen változóira vonatkozó kérdéseinél –, saját nyelvtudásszintjét a legmagasabb, anyanyelvi kategóriába sorolta. Ez egyébként igazolja a – fentebb taglalt – szakirodalmi vizsgálódások álláspontjait, miszerint a nemzetiség és anyanyelv fogalma, azok viszonyrendszere rendkívül összetett tényező, ahogyan a két- vagy többnyelvűség definiálása sem kézenfekvő, konkrét paraméterekkel nem lehet körülírni ki a kétnyelvű (vö. Beregszászi – Cernicskó 2010: 8-10, Csernicskó 2003: 28-31).

Mindezek mentén érdemesnek látszott újabb független változók létrehozásával is megvizsgálni a kérdést. A független változó bevezetése az anyanyelv és az elvégzett általános és középiskola tannyelve mentén került bevezetésre: magyar, ukrán és ukrán-magyar anyanyelvűek aszerint, hogy kisebbségi (magyar tannyelvű) vagy többségi (ukrán

tannyelvű) képzésben tanultak összesen 7 csoportot képeztek. A többségi képzéshez azok kerültek, akik legalább egy oktatási képzési szintet – vagy az általános vagy a középfokú tanulmányaikat, vagy mind a kettőt – ukrán tannyelven végeztek el. Az anyanyelv mentén elkülönítésre kerültek az adatközlők aszerint is, hogy magyar nyelvtudásszintjüket milyennek ítélték meg: azok a kétnyelvűek, akik magyar nyelvtudásszintjüket nem jelölték meg anyanyelvinek külön csoportba lettek besorolva, illetve a két anyanyelvűekhez lett az az adatközlő besorolva, aki magyar nyelvtudását anyanyelvi szintűnek ítélte meg annak ellenére, hogy anyanyelvének az oroszt. Ezen független változók mentén a hallgatók a 14. ábrán látható átlagos teljesítményeket nyújtották. Az egyes csoportok adatközlőinek száma sajnos nem megközelítőleg sem hasonló, így a csoportátlagok összehasonlítása a mintán belül nem használható fel általános következtetések levonására a kisebbségi és többségi nyelvű képzés hasznosságának megítélésében. A magyar anyanyelvűek közül a többség (68) magyar tannyelven végezte a középiskolát. A14. ábrán látható, hogy ők jobban teljesítettek a többségi nyelven tanuló magyar társaiktól, de a különbség nagyon csekély. Továbbá a kontra csoportot csak 8 adatközlő képezi, így nem tudhatjuk a két csoportot fenntartások nélkül összehasonlítani. A magukat két anyanyelvűeknek tartók közötti versenyt azok nyerték, akik magyarul tanultak középfokon – a kettős felosztás a többségi képzésben résztvevőknél azt jelzi, hogy magyar nyelvtudásukat anyanyelvinek mondták-e vagy sem, a a rosszabb teljesítmény ez utóbbi csoporthoz tartozik. Az ukrán anyanyelvűek közül a jobb átlaggal az anyanyelven tanulók rendelkeznek.



14. ábra: Az magyar nyelvet saját becslés szerint anyanyelvi szinten beszélő hallgatók átlagteljesítményei ukrán nyelvtudásuk függvényében

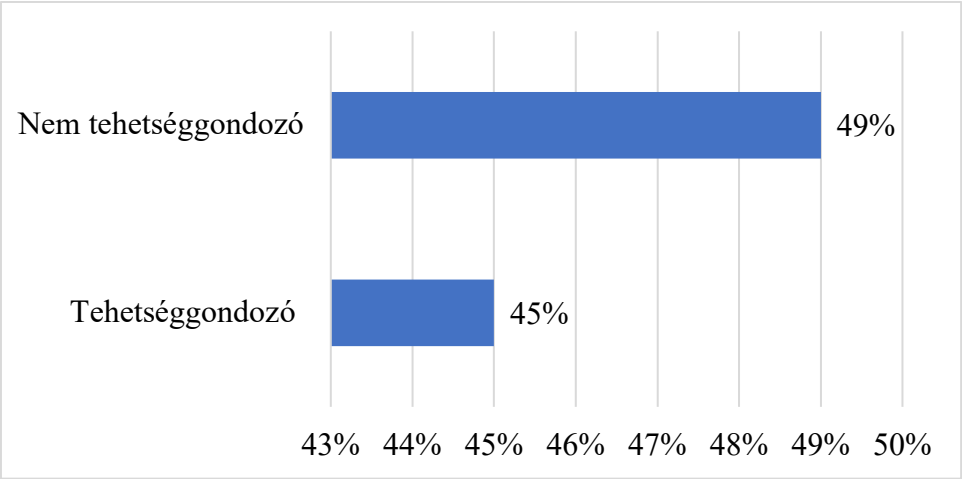
(Standard hibaértékek:1-14,87, 2-18,20, 3-17,62, 4-24,75, 5-33,78, 6-12,77, 22,48)

Ezek az eredmények csupán leírónak bizonyulnak, a mintán belüli eltérések nem szignifikánsak, tehát a 4.2 hipotézis nem igazolódott be. Nem mellékes mégsem megjegyezni, hogy a kapott adatok beleillenek az anyanyelvi oktatás hatékonyságát vizsgáló szakirodalmi konklúziókba, miszerint az anyanyelvi iskoláztatásnak rendszerint együtt jár a magasabb kompetenciaszinttel (Papp Z. 2012).

5.6.4 Érettségit adó középfokú intézmény

Az adatközlők csoportosításra kerültek a szerint, hogy a középiskolai tanulmányaikat milyen típusú középfokú intézményekben szerezték meg a hallgatók – tehetséggondozó, elitiskola vagy állami) (Ferenc 2014). A mintában – 6 hiányzó adat mellett – 50-en tehetséggondozó iskolatípusba tartozó középiskolában szereztek érettségit (azaz gimnáziumban, egyházi líceumban, szakképző intézetben), 43-an pedig állami iskolában (a tehetséggondozás jelenléte nem kizárt, csupán jelen csoportosításban nem egyértelműen feltételezett).

Az elvárásokkal szemben, nem az elitiskolának számító középfokú intézményt végzett hallgatók teljesítményének átlaga mutat magasabb értéket (standard hiba 18.4), hanem a nem tehetséggondozó iskolát végzetteké (17.6 szórással).



15. ábra. Az adatközlők átlagteljesítményének iskolatípusonkénti átlagértéke

Az átlag közötti eltérés azonban statisztikailag nem szignifikáns. Az iskolatípus mint független változó és az előbbiekben bemutatott átlagteljesítényeknek percentilis értékek mentén történő csoportosítása között statisztikailag szignifikáns nincs, ami a művelettípusonként elért teljesítmények eseteire is igaz. A vizsgált mintában az adatközlők szövegértési kompetenciái nem függtek attól, hogy milyen iskolatípusba tartozó középfokú intézményben szerezte meg érettségi oklevelét.

Elmondható, hogy a 4.3 hipotézis – miszerint a tehetséggondozó intézményekben érettségit szerzettek teljesítménye várhatóan magasabb lesz az állami iskolákban végzett társaikénál, statisztikailag szignifikáns különbséggel – nem igazolódott be a vizsgált mintára vonatkozóan.

5.6.5 A szülő iskolai végzettsége

Ferenc Viktória (2014) a gyerekek olvasási és matematikai kompetenciáit vizsgálta a családi háttér és az otthoni körülmények függvényében is egy Kárpátalján végzett iskolai kompetenciafelmérés alkalmával. Munkájában olvashatjuk, hogy a szülők iskolai végzettsége és az a tény, hogy rendelkeznek-e rendszeres munkával, számottevő különbségeket eredményezett a mintában vizsgált gyerekek teljesítményében. Minél

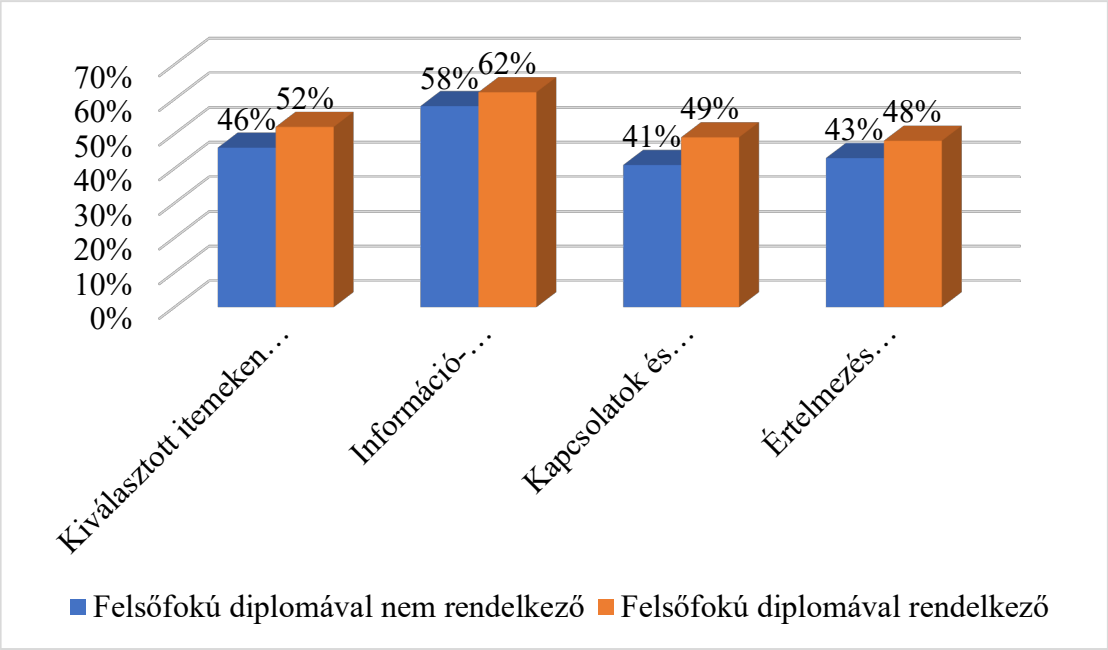
magasabb volt a szülők iskolai végzettsége, és minél stabilabb a munkaerő-piaci helyzetük, gyerekeik annál jobban teljesítettek mindkét kompetenciaterületen.

Ebben a részben azt vizsgálom, milyen teljesítménybeli különbségek figyelhetőek meg a felsőfokú iskolai végzettséggel (egyetemi, főiskolai diplomával vagy tudományos fokozattal) rendelkező édesanyák és édesapák gyerekei között.

A 12. táblázatban látható adatok a hallgatók édesanyjuk iskolai végzettsége szempontjából csoportosítja az elért eredményeket. A felsőfokú diplomával bíró anyukák gyerekei átlagban 8%-kal (szórás: 18.691) értek el jobb eredményt. A felsőfokú végzettséggel nem rendelkező édesanyák gyerekei minden gondolati művelettípus esetében alacsonyabb átlaggal rendelkeznek.

12. táblázat: Leíró statisztikai táblázat: a hallgatók teljesítménye(i) édesanyjuk iskolai végzettsége szempontjából

Édesanya végzettsége		Átlagtel-jesítmény	Információ-visszakeresés	Kapcsolatok,ösz-szefüggések felismerése	Értelmezés
1. Közép-fokú	Mean	46.30	57.94	41.09	43.13
	N	69	69	69	69
	Std. Deviation	17.475	21.309	20.738	19.515
2. Felső-fokú	Mean	51.82	62.07	48.75	47.39
	N	28	28	28	28
	Std. Deviation	18.691	18.147	23.629	20.504
Total	Mean	47.90	59.13	43.30	44.36
	N	97	97	97	97
	Std. Deviation	17.913	20.440	21.768	19.793

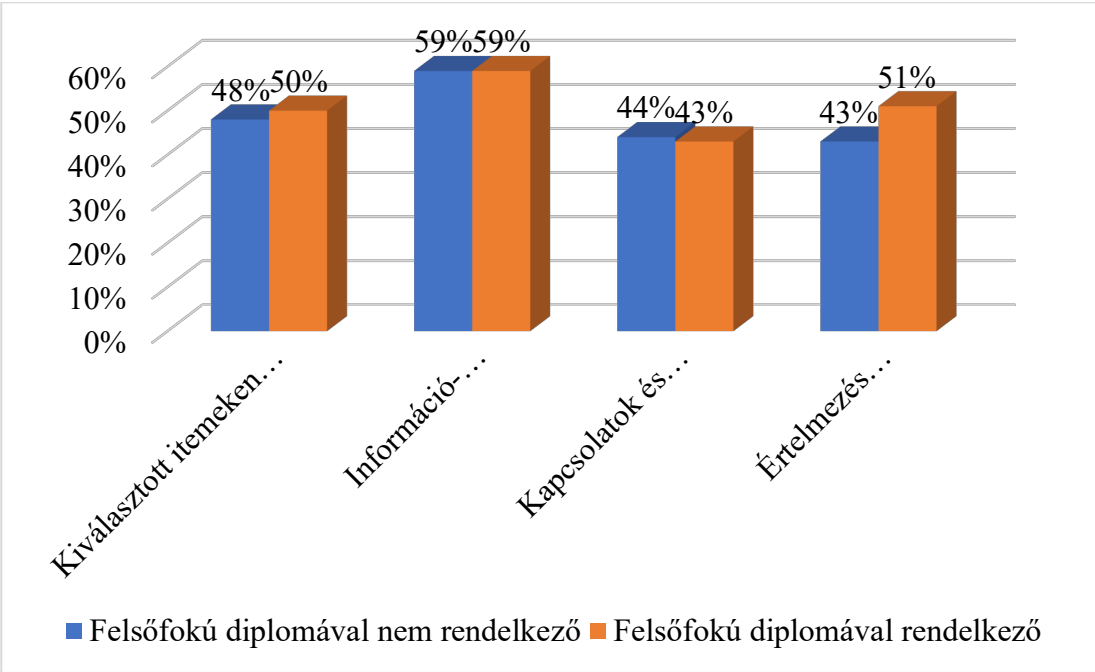


16. ábra. A hallgatók teljesítménye édesanyjuk iskolai végzettsége szempontjából

Az apákat megfigyelve láthatjuk, hogy csupán a felsőfokú végzettséggel és középfokú végzettséggel rendelkezők között minden esetben kisebb a mért átlagkülönbség, mint az anyák esetében. Az értelmezés típust kivételt képez, itt a különbség az édesanyák esetéhez képest nagyobb mértékű.

13. táblázat Leíró statisztikai táblázat: a hallgatók teljesítménye(i) édesapjuk iskolai végzettsége szempontjából

Végzettség		Átlagteljesítmény	Információ-visszakeres	Kapcsolatok összefüggéseik felismerése	Értelmezés
1. Középfokú	Mean	47.88	59.42	44.09	43.33
	N	76	76	76	76
	Std. Deviation	17.452	20.283	21.836	18.473
2. Felsőfokú	Mean	50.05	59.26	42.74	51.05
	N	19	19	19	19
	Std. Deviation	19.355	21.278	21.255	23.330
Total	Mean	48.32	59.39	43.82	44.87
	N	95	95	95	95
	Std. Deviation	17.763	20.371	21.616	19.651



17. ábra. A hallgatók teljesítménye édesapjuk iskolai végzettsége szempontjából

A leíró adatok azt sugallják, hogy az anyák végzettsége összességében nagyobb mértékben jelenthet befolyásoló erőt a gyerekeik olvasásértésének fokára, mint az apáknál. Azonban az értelmezés gondolati művelettípusnál az apák szerepe látszik hatásosabbnak. Az eltérések szignifikanciáját statisztikai próbák azonban nem mutattak ki, így az azok közötti kapcsolatot nem tudjuk felmérni.

Az adott mintán tehát a szülők végzettsgének mint független változónak a teljesítményre gyakorolt hatása, illetve annak szignifikanciája nem mutatható ki statisztikailag.

A 4.4 hipotézis nem igazolódott be – az adatközlők szövegértésteszten elért teljesítményei és szüleik iskolai végzettsége között statisztikailag kimutatható összefüggés nincs. Mindamellett mégis ki kell jelenteni, hogy a leíró statisztikai adatok megegyeznek szakirodalom ezen kérdésben elfogadott álláspontjával, mivel a felsőfokú végzettséggel bíró szülők gyerekei - egyetlen kivétellel – minden megvizsgált esetben magasabb átlagteljesítmény nyújtottak.

ÖSSZEFOGLALÁS

A szövegértési feladatok célja, hogy feltérképezze a kitöltő szövegértelmezési képességeit. A szövegértelmezés szerves része az ismeretanyag elsajátításának, vagyis magának a tanulásnak, annak hatékonyságát nagyban meghatározva. Ugyanakkor olyan kulcskompetencia is, amely az iskolán túl egész életünket végigkíséri és befolyásolja annak számos területét: megfelelő szövegértési képességek nélkül nem csak a fizikai vagy épp matematikai összefüggések megértésével gyűlik meg a bajunk, hanem magának a körülöttünk lévő világnak az interpretálásával, s az abban való tájékozódással.

Dolgozatomban az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán – Magyar Oktatási-Tudományos Intézete hallgatóinak szövegértési képességét vizsgáltam. A kutatásban 99 hallgató vett részt. A felmérés egy kérdőív segítségével történt, amely egy háttérkérdőívet és egy feladatsort tartalmazott. A feladatsor az OKM keretein belül 2016-ban 10. osztályos tanulókkal kitöltött szövegértésteszt volt.

A kutatás során begyűjtött empirikus adatok elemzése rámutatott arra, hogy a megkérdezettek, azaz a felsőoktatásba már bekerült (sőt onnan hamarosan „kikerülő") hallgatók nincsenek a birtokában kellő mértékben a szövegértési kompetenciáknak (a diákok a feladatokat 48%-ban oldották meg jól), holott jövőbeli (vagy máris gyakorló) pedagógusainkról van szó. Az egyes művelettípusok szempontjából azonban nagy különbségek mutatkoztak. A diákok 59%-os sikert értek el az információ-visszakeresés esetében. Ellenben ugyanez a mutató közel 16%-kal kisebbnek bizonyult azon itemek tekintetében, ahol a feladat megoldása kritikai, értékelő gondolkodást, esetleg valamivel bonyolultabbnak számító logikai műveletek alkalmazását – mint a kapcsolatok és összefüggések felismerését (43%), értelmezést (44%) – követelte meg.

A hipotézisek vizsgálatánál az elvárásaink szerint megfogalmazott eltérések sok esetben megfigyelhetők voltak, azonban az eltérések függését az adott változótól statisztikai próbák alávetésével nem tudtuk bizonyítani. Így volt ez az évfolyamok közötti vizsgálatnál is. Azok az elsősök, akik a 2018-2019-es tanévben töltötték ki a kérdőíveket minden művelettípuson legalább 10%-kal jobban teljesítettek társaiknál. Feltételezzük, hogy ebben

szerepe van a 2017-ben bevezetett új tipusú érettségének, azonban ennek statisztikai bizonyítására a mintán belül nem lehetett elvégezni.

A szakok közötti teljesítménybeli különbségeknél azonban szignifikánsan magasabb teljesítmény nyújtottak a bölcsészhallgatók csoportja a magyar szakosokéval szemben. A nem várt eredmények szerint a magyar nyelv és irodalom szakot hallgatók a más humán szakirányt képviselőkkel szemben jelentősen rosszabbul oldották meg a feladatokat. Természetesen, az olvasástanítás súlya nem csupán a magyartanárok vállán van.

A nemek közötti különbségek hipotézisünket ugyancsak részlegesen igazolták, mivel a nők jobb átlagteljesítmény nyújtottak az itemeken. Ez a különbség a nemzetközi olvasásértési méréseknél is megfigyelt női dominanciát támasztják alá, illetve azt a kognitív szempontból megközelített álláspontot, miszerint a nők az emlékezetükre támaszkodnak inkább, a férfiak pedig a logikai összefüggések meglátásában jeleskednek. Ezt támasztotta alá az, hogy az információ-visszakeresés műveletében a hölgyek lényegesen sikeresebbek voltak, míg az értelmezés műveletnél a fordított helyzet állt elő.

Az adatközlők által elvégzett általános és középiskolák tannyelvének szempontjából a kapott eredmények illeszkednek az anyanyelvi oktatás hatékonyságát vizsgáló szakirodalmi konklúziókba, vagyis az anyanyelvi iskoláztatás a magasabb kompetenciaszinttel jár együtt. Ellenben statisztikailag nem kimutatható a kapcsolat.

Az iskolatípusok tekintetében felállított hipotézis nem igazolódott be, ugyanis az elvárásokkal szemben, nem a tehetséggondozó középfokú intézményt végzett hallgatók teljesítményének átlaga mutat magasabb értéket, hanem a nem tehetséggondozó iskolát végzetteké. A szülők legmagasabb iskolai végzettségének jelentőségét szignifiáknsan nem tudtuk kimutatni, azonban a leíró statisztikai adatok megegyeznek szakirodalom ezen kérdésben bemutatott eredményeivel, mivel a felsőfokú végzettséggel bíró szülők gyerekei - egyetlen kivétellel – minden megvizsgált esetben magasabb átlagteljesítmény nyújtottak.

Összefoglalásként megállapítható, hogy az adatközlő hallgatók szövegértése a közepestől gyengébbnek minősült, ami nem hagyható figyelmen kívül, tekintve, hogy a kitöltők jelentős hányada pedagógusképzésben vesz részt. A kapott eredmények figyelmeztető jelként szolgálhatnak, hiszen a szövegértelmezési képességek hiánya vagy nem megfelelő megléte hátrányt jelenthet mind az iskolapadban ülők, mind pedig az iskolából kikerültek számára.

A vizsgált minta arra enged következtetni, hogy a középfokú oktatási intézményekben és a felsőoktatásban a szövegértési készségek és képességek fejlesztésére kiemelt hangsúlyt kell fektetni. A problémakör minél alaposabb tudományos körülírásához

további, szélesebb körben végzett, kifejezetten a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás valamennyi képzési szintjén részt vevő diákok számára összeállított szövegértési kompetenciavizsgálatok elvégzésére van szükség – annak érdekében, hogy minél hamarabb meghatározásra kerülhessen az olvasásértés fejlesztését célul kitűző programok és módszerek irányvonala.

Kutatásom hasznos adatokkal szolgál a közoktatás és a felsőoktatás szervezőinek és döntéshozóinak. Bízom benne, hogy a bemutatott eredmények hozzájárulnak a kárpátaljai magyar oktatás helyzetének és színvonalának reálisabb feltérképezéséhez, elősegítve ezzel azt, hogy a szövegértés problémaköre kellőképpen kitüntetett figyelmet kapjon.

РЕЗЮМЕ

Мета завдань сприйняття тексту полягає в тому, щоб показати навички розуміння тексту. Інтерпретація тексту є невід'ємною частиною набуття знань, тобто самого навчання, що сильно визначає його ефективність. У той же час, це також ключовою компетенцією, яка охоплює все наше життя за межами школи і впливає на її багато напрямків: без належних навичок сприйняття ми не тільки зрозуміємо фізичні або навіть математичні завдання, а й важко інтерпретуватимемо світ навколо нас.

У роботі було дослідження те, як стуженти УЖНу угорського відділення розуміють та сприймають текст. У дослідженні брали участь 99 студентів. Опитування проводилося з використанням питальника, що містить анкету та ряд завдань. Завдання у 2016 році були зроблені учнями 10-го класу, які скоадалися з розуміння тексту.

Аналіз емпіричних даних, зібраних під час дослідження, показав, що респонденти, тобто студенти, які вже навчаються у вищих навчальних закладах (або навіть незабаром покинуть його), не володіють достатніми знаннями грамотності (студенти добре вирішили завдання в 48%), хоча мова йде про наших майбутніх (або вже практикуючих) вчителів. У деяких завданнях ми бачили різницю. Студенти досягли 59% успіху в пошуку інформації. На противагу цьому, той самий показник виявився майже на 16% меншим для пунктів, де вирішення проблеми було критичним, оціночним мисленням, або дещо складнішими логічними операціями - як визнання зв’язку (43%) – розуміння тексту (44%).

Як підсумок, можна вважати, що більша частина студентів не дуже справилися з завданями – це можна оцінювати від слабкого до середнього, цей факт не можна ігнорувати, адже більшість з них стануть або вже працюють педагогами. Отримані результати можуть слугувати попереджувальним сигналом, оскільки відсутність можливостей інтерпретації тексту може бути недоліком як для школярів, так і для випускників шкіл.

Розглянутий приклад свідчить про те, що слід акцентувати увагу на розвитку грамотності та здібностей у середній освіті та вищій освіті. Для забезпечення більш всебічного наукового розуміння проблеми необхідні більш комплексні, спеціально складені тести на грамотність для студентів усіх рівнів закарпатської угорської мовної освіти - для того, щоб якомога швидше визначити напрями програм і методів сприйняття тексту.

Моє дослідження дає корисні дані для організаторів та осіб, які приймають рішення у сфері державної освіти та вищої освіти. Я сподіваюся, що представлені результати сприятимуть більш реалістичному відображенню ситуації та рівня угорської освіти в Закарпатті, що сприятиме підвищенню обізнаності про проблему розуміння тексту.

FELHASZNÁLT IRODALOM JEGYZÉKE

1. Adamikné Jászó Anna 2001. Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Trezor Kiadó, Budapest
2. Adamikné Jászó Anna 2003. *Csak az ember olvas.* Tinta Kiadó. Budapest, 2003.
3. Adamikné Jászó Anna 2004. A szövegértő olvasásról. In: Balázs Géza szerk., *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője*. I. Kötet. Budapest MTA Társadalomkutató Központ, Budapest
4. Badó András 2010. *A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatóinak szövegértése egy empirikus vizsgálat adatainak tükrében*. Diplomamunka, kézirat
5. Baker, Colin: Faundations of BilingualEducation and Bilingalism. Multilingual Matters Ltd., Clevedon 1993/2006.
6. Bánfi Ilona 1999. *Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők.* Új Pedagógiai Szemle. 6. sz. 14–25. o.
7. Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
8. Báthory Zoltán 1992. *Tanulók, iskolák – különbségek.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
9. Beregszászi Anikó 2002. *Magyar nyelvi tervezés Kárpátalján. Célok, problémák és feladatok.* PhD-értekezés. Budapest, kézirat.
10. Beregszászi Anikó 2004. Anyanyelvoktatásunk hatékonyságáról. In: Beregszászi Anikó–Csernicskó István (szerk.): *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról.* PoliPrint, Ungvár, 77–96.
11. Beregszászi Anikó 2015. A magyar mint anyanyelv oktatásának tárgyköre a magyartanárok képzésében Beregszászon. In: Márku Anita–Hires-László Kornélia (szerk.): *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép.* Autdor-Shark, Ungvár, 27–33.
12. Beregszászi Anikó 2018. A magyar nyelv érettségi vizsga tartalma és formája a kárpátaljai magyar iskolákban. *Közoktatás.* XXIII. évf. 1–2. sz., 22–28.
13. Beregszászi Anikó–Csernicskó István 2004a. Egy új iskolatípus mint társadalmi és nyelvi strukturáló tényező? *Magyar Nyelv* C/2: 195–203.
14. Beregszászi Anikó–Csernicskó István 2004b. *...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról.* PoliPrint, Ungvár.
15. Beregszászi Anikó–Csernicskó István–Orosz Ildikó 2001. *Nyelv, oktatás, politika.* Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Beregszász.

16. Beregszászi Anikó: A lehetetlent lehetni. Tantárgypedagógiai útmutató a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztálya számára. Tinta Kiadó, Budapest, 2012.
17. Boncsér Ágnes – Polonyi Tünde Éva – Abari Kálmán 2010. Szövegértő olvasás a két tannyelvű oktatásban résztvevő diákok körében. In: *Alkalmazott Pszichológia.* XII. 3-4. 5–30.
18. Boncsér Ágnes–Polonyi Tünde Éva–Abari Kálmán 2010. Szövegértő olvasás a két tannyelvű oktatásban résztvevő diákok körében. *Alkalmazott Pszichológia.* XII. évf. 3-4. sz. 5–30.
19. Byalistok, Ellen: *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition.* Cambridge University Press, Cambridge. 2001.
20. Cummins, Jim: *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.* Multilingual Matters Ltd., Clevedon. 2000.
21. Cs. Czachesz, Erzsébet 2005. Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében. Út a készségtől a motivált jelentéskonstrukcióig. *Iskolakultúra*. 15 (10). 44-52.
22. Csapó Benő—Steklács János—Molnár Gyöngyvér 2015. Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere. In: Csapó Benő—Steklács János—Molnár Gyöngyvér szerk. *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei.* Oktatáskutató és fejlesztő Intézet, Budapest. 15-32.
23. Csernicskó – Molnár Valós és/vagy konstruált valóság az ukrajnai népszámlálásokban REGIO 23. évf. (2015) 3. szám 46-79.
24. Csernicskó István 2003. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba.* Beregszász, Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
25. Csernicskó István 2015. A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás színvonaláról. In: Márku Anita–Hires-László Kornélia (szerk.): *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép.* Autdor-Shark, Ungvár, 13–26.
26. Csernicskó István szerk.: *Nyelvek, emberek, helyzetek. A magyar, az ukrán és orosz nyelv használata a kárpátaljai magyar közösségben.* Ungvár, PoliPrint Kft. 2010: 27–28
27. Csernicskó István–Huszti Ilona–Bárány Erzsébet 2015. Kisebbségi kétnyelvűség és integráció: biztos, hogy a két(tan)nyelvű oktatás a megoldás? In: Kozmács István (szerk.): *Kétnyelvűségi szöveggyűjtemény*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra, 177–211.

28. Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján).* Osriris Kiadó, Budapest
29. Csernicskó István 2013. *Államok, nyelvek, államnyelvek.* Gondolat Kiadó, Budapest
30. De Houwer, Annick: Comparing Monolingual and Bilingual Acquisition. Alkalmazott Nyelvtudomány (1) 5-8.
31. Dominique 2015 AREL A népszámlálásokban megjelenő nyelvi kategóriák: vissza- vagy előretekintés? REGIO 23. évf. (2015) 3. szám 5-45.).
32. Dóra Ilona 2001. *Nők és férfiak Magyarországon 2000.* Központi Statisztikai Hivatal Szociális és Családügyi Minisztérium Kiadványa, Budapest
33. É. Kiss Katalin 2004. *Anyanyelvünk állapotáról.* Budapest: Osiris Kiadó.
34. Erdei Ildikó: Pedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos nézetei. Horváth István – Tódor Erika Mária szerk.: *Nyelvhasználat, tannyelv és két(több)nyelvű lét.* Kriterion, Kolozsvár 2011. 43-58.)
35. Fényes Hajnalka 2009. Nemek szerinti iskolai eredményesség és férfihátrány hipotézis MAGYAR PEDAGÓGIA 109. évf. 1. szám 77–101.
36. Ferenc Viktória 2014. Ami a nemzetközi mérésekben nem látszik: tanulói kompetenciák Kárpátalján. *Kisebbségkutatás,* 4. sz., 188–221.
37. Gerliczkiné Schéder Veronika 2007. Felnőttkori beszédfeldolgozási nehézségek. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban.* Nikol Kiadó, Budapest, 301–311.
38. Göncz Lajos 1985. A kétnyelvűség pszichológiája. A magyar-szerb-horvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata. Újvidék, ForumKönyvkiadó
39. Göncz Lajos 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban).* Budapest–Újvidék, Osiris Kiadó–Forum Könyvkiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.
40. Göncz Lajos 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége.* Szabadka, Magyarságkutató Tudományos Társaság – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
41. Hammers, J. H. M. – Overtoom, M. T. 2000. A gondolkodásra nevelés európai programjai. *Új Pedagógiai Szemle*. 107–115.
42. Hercz Mária – Koltói Lilla – Pap-Szigeti Róbert 2013. *Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás.* In: Felsőoktatási Műhely. 7. 1. sz. 83–97.
43. Hercz Mária 2004. Siker és kudarc – a szakképzésben dolgozó tanárok képe önmagukról és tanítványaikról. In: A *Dunaújvárosi Főiskola Közleményei XXV*. Dunaújvárosi Főiskola Kiadó Hivatala. Dunaújváros. 113–122.

44. Hercz Mária 2007. A *pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről.* Doktori disszertáció. Kézirat. Szeged.
45. Horváth György 1998. *Pedagógiai pszichológia*. Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.
46. Jarovinszkij, Alekszandr: *Gyermekkori kétnyelvűség hátrány vagy előny? Kísérleti vizsgálatok.* Régió – Kisebbség, politika, társadalom 5. (4) 1994 66-76.
47. Kovács Ágnes Melinda – Mahler, Jacques 2009. *Flexible learning of Multiple Speech Structures in Bilingual Infants.* Science (325) 611-612.
48. Lanstyák István 1991. Töprengések a szlovákiai magyarok kétnyelvűségéről. In: Győri-Nagy Sándor – Kelemen Janka szerk., *Kétnyelvűség a Kárpátmedencében* I., 20-29. Budapest, Széchenyi Társaság – Pszicholingva Nyelviskola
49. Lanstyák István 2005. A kétnyelvű oktatás veszélyei Szlovákiában. In: Ring Éva szerk., *Felzárkózás vagy bezárkózás? A többnyelvű oktatás előnyei, veszélyei a kisebbségi közösség életében*. 43–73. Budapest, EÖKIK.
50. Mann, Virginia A. 1986. Why some children encounter reading problems: The contribution of difficulties with language processing and linguistic sophistication to early reading difficulty. In: *Learning Disabilities: Some New Perspectives.* Ed.: Joseph K. Torgessen–B. Y. Wang. New York, 133–159.
51. Nagy Attila 2011. Bevezetés. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli szerk. *Az olvasás össztantárgyi feladat*. 11-21.
52. Nagy József 1996. *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged.
53. Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó. Budapest. 63–173.
54. Ostorics László 2011. Szövegértés tíz év távlatában – a PISA 2009 magyar eredményei a In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli szerk. *Az olvasás össztantárgyi feladat*. 41-51.
55. Papp Z. Attila 2012. *Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái.* Kisebbségkutatás 3. sz. 399-417.
56. Pressley, Michael 2001. *Comprehension instruction: What make sense now, what might make sense soon.* Reading Online 5. 2. September http://www.readingonline.org
57. Sárdi Edit 2005. A tanulás tanítása és tanulása, avagy mit tehet az iskola a tanulni tudás érdekében az iskoláskor kezdetén. In.: B. Nagy Ágnes–Szépe György szerk. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* I. 139-153. (Iskolakultúra-könyvek 29.)

58. Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek.* Buda-Smith, Eliot R. – Mackie, Diane M. 2001. Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest
59. Snow, Catherine E. – Shattuch, Henry Lee 2005. *Improving Reading Outcomes: Getting Beyond Third Grade.* http://www.gseweb.harvard.edu
60. Steklács János 2005. A funkcionális írásbeliség társadalmi és pedagógiai kontextusban. In.: B. Nagy Ágnes–Szépe György szerk. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* I. 170–184. (Iskolakultúra-könyvek 29.)
61. Steklács János 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyoőzoődés.* Nemzedék Tudása Tankönyvkiadó, Budapest
62. Szanyi Km Gábor 2019. A kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás hatékonyságának vizsgálata a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola diákjai körében. Diplomamunka
63. Tarkó Klára 1999. Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. Magyar Pedagógia. 99 évf. 2 szám 175-191. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Tarko_MP992.pdf
64. Terestyéni Tamás 1996. Funkcionális illiteráció. In: Terestyéni Tamás (főszerk.): *Jel-Kép. Kommunikáció, közvélemény, média*. 2. sz., 45–56.
65. Tóth Beatrix 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. In: Magyar Nyelvőr 130. 4. 457–469.
66. Tóth János 2019. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatóinak szövegértése egy empirikus vizsgálat adatainak tükrében. Diplomamunka
67. Vári Péter – Bánfi Ilona – Felvégi Emese és mtsai 2000. *A tanulók tudásának változása II. rész. – A Monitor '99 felmérés előzetes eredményei.* Új Pedagógiai Szemle. 7–8. sz. 15–26. o.
68. Vellutino, Frank R. 1987. *Az olvasás egy sajátos zavara, a dyslexia*. Tudomány 5. 14–22.

Internetes források:

1. Adamikné Jászó, A.: Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00034/aja_0702.htm (2019. április 25.)
2. Arató László 2006. *Szövegértés-szövegalkotás a magyarórán.* http://www.freeweb.hu/magyartanarok/Szovegertes-szovegalkotas_a_magyaroran2.rtf (2019. április 25.)

3. Balázsi Ildikó – Balkányi Péter – Ostorics László – Palincsár Ildikó – Rábainé Szabó Annamária – Szepesi Ildikó – Szipőcsné Krolopp Judit – Vadász Csaba 2014. *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei. Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek.* Oktatási Hivatal, Budapest https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/AzOKMtartalmikeretei.pdf *(2018. október 1.)*
4. Cs. Czachesz Erzsébet 2001. Ki tud olvasni? *Iskolakultúra* 5. sz. 20–30. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00049/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_05_021-030.pdf (2019. április 25.)
5. Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, I. évf., 1. sz. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25 (2019. április 25.)
6. Hercz Mária – Nguyen Thanh Nikolett – Petró Tímea 2010. *A tanári szövegértés-fejlesztő és az IKT-kompetencia vizsgálata. Anyanyelv-pedagógia.* 2. sz. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=259 (2019. április 25.)
7. Hódiné Szél Margit — Mikó Józsefné Jónás Edit 2018. *Kutatásmódszertani alapiseretek. Bevezetés az SPSS használatába.* http://eta.bibl.u-szeged.hu/640/1/EFOP343_AP2MGK_jegyzet_Hódiné_Szél_Margit_et_al_Kutatásmódszertan_segédlet_20180915.pdf (2019. április 25.)
8. Jánk István 2017. *Mi az a PISA-sokk, és mi ez a sok felhajtás körülötte?* Forrás: https://www.nyest.hu/hirek/mi-az-a-pisa-sokk-es-mi-ez-a-sok-felhajtas-korulotte (2019. április 25.)
9. Juhász Kitti 2013. *A funkcionális írásbeliség vizsgálata érettségire készülő diákok körében.* http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=483 (2019. április 25.)
10. Laczkó Mária 2012. *A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára*. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383 (2019. április 25.)
11. Michael S. Rosenwald 2014. *Serious reading takes a hit from online scanning and skimming, researchers say* https://www.washingtonpost.com/local/serious-reading-takes-a-hit-from-online-scanning-and-skimming-researchers-say/2014/04/06/088028d2-b5d2-11e3-b899-20667de76985_story.html?utm_term=.60a05a73cfea (2019. április 25.)

12. N. N..: *A pedagógiai hozzáadott érték meghatározása 2013.* http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet_s_a_pedaggiai_rtkels_alapjai/1122_a_pedaggiai_hozzadott_rtk_meghatrozsa.html (2019. április 25.)
13. Nagy József 2004. Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 3. sz. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_03_003-026.pdf (2019. április 25.)
14. Pusztai Katalin 2008. *A szövegértés-szövegalkotás mint a kompetenciafejlesztés eszköze.* http://www.pszk13.hu/hefop/szovert.pdf (2019. április 25.)
15. Rostás Petra és Fodorné Bajor Borbála 2003. *Könnyebb a lányoknak, mert a fiúk elevenen születnek*. http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/konnyebb-a-lanyoknak-mert-a-fiuk-elevennek-szulettek
16. Sajtosné Csendes Gyöngyi 2011. *A funkcionális illiteráció mérési lehetőségei, egy lehetséges diagnosztikus mérőeszköz létrehozása és kipróbálása, a mérések értékelése.* PhD-értekezés. Pécs: PTE. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15461/sajtosne-csendes-gyongyi-phd-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2019. április 25.)
17. Sándor Klára 2011. https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/0005_06_olvasaskutatas_scorm_03/337_monitorvizsglatok.html (2009. október 12.)
18. Sejtes Györgyi 2006. *Tudástranszfer az anyanyelvtanításban*. http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2006-06-ta-Sejtes-Tudastranszfer (2009. október 12.)

HÁTTÉRKÉRDŐÍV

az intézményi kompetenciaméréshez

NÉV: _____

INTÉZMÉNY: _____

SZAK: _____

ÉVFOLYAM: _____

Ha más szakon vagy más felsőoktatási intézményben is tanul párhuzamosan (levelező tagozaton), akkor arra vonatkozóan válaszoljon az alábbiakra:

(Ha **NEM** tanul más szakon/intézményben is, *akkor* az alábbi 3 sorba *nem kell írnia semmit*.)

MÁSIK INTÉZMÉNY: _____

MÁSIK SZAK: _____

OTTANI ÉVFOLYAM: _____

1. Neme? (karikázza be) Férfi Nő

2. Melyik évben született?

3. Jelenleg hol él? (állandó lakhelye, város/falu): _____

4. Mi az Ön nemzetisége? _____

5. Mi az Ön anyanyelve? _____

6. Milyen nyelven beszéltek 6-7 éves korában a családban? ***(több válasz lehetséges)***

1. ukránul
2. magyarul
3. oroszul
4. más nyelven, éspedig: _____

7. Milyen nyelven beszélnek most otthon a családban? ***(több válasz lehetséges)***

1. ukránul
2. magyarul
3. oroszul
4. más nyelven, éspedig: _____

8. Járt-e óvodába? *Csak* **egy** *választ jelöljön be!*

Egyáltalán nem jártam óvodába	
Kb. 1 évig	
Kb. 2 évig	
Kb. 3 évig	

9. Milyen oktatási szinteket és milyen nyelven végzett el eddig?
(Minden sorba tegyen egy X-et a megfelelő nyelv oszlopába; az egyéb nyelvet írja be a táblázatba.)

	ukránul	**oroszul**	**magyarul**	**egyéb, éspedig**
óvoda				
elemi (1–4. osztály)				
általános iskola (5–9. osztály)				
középiskola, líceum, gimnázium (10–11. osztály)				

10. Nevezze meg azt az iskolát (oktatási intézményt), ahol:

az elemi iskolai osztályokat (1–4. osztály) végezte:	
az általános iskolai osztályokat végezte (5–9. osztály)	
ahol a középiskolai osztályokat végezte (10–11. osztály):	

11. Egyetemi/főiskolai tanulmányai ideje alatt: *(Tegyen egy X-et a megfelelő sorba.)*

A tanulmányi helyén a városban él a szüleivel	
Albérletben lakik a városban barátaival/párjával	
Kollégiumban lakik	
Minden nap beutazik a városba	

12. Mi (volt) a szülei/nevelőszülei nemzetisége? (Több válasz lehetséges.)

	Ukrán	**Orosz**	**Magyar**	**Roma/cigány**	**Ruszin**	**Egyéb, éspedig**
Édesanya/nevelőanya	1	2	3	4	5	
Édesapa/nevelőapa	1	2	3	4	5	

13. Mi (volt) a szülei/nevelőszülei anyanyelve? (Több válasz lehetséges.)

	Ukrán	**Orosz**	**Magyar**	**Roma/cigány**	**Ruszin**	**Egyéb, éspedig**
Édesanya/nevelőanya	1	2	3	4	5	
Édesapa/nevelőapa	1	2	3	4	5	

14. Többnyire milyen nyelvet/nyelveket használ az alábbi esetekben? ***(több válasz lehetséges)***
(Tegyen X-et a megfelelő cellákba! Egy sorba több X-et is tehet.)

		Ukránt	**Magyart**	**Oroszt**	**Angolt**	**Egyéb**
1	A szüleivel					
2	A testvéreivel					
3	Bevásárláskor					
4	Orvosnál					
5	Hivatalokban					
6	A szomszédokkal					
7	Barátokkal					
8	Egyetemi/főiskolai csoporttársakkal					
9	TV nézéskor					
10	Újságolvasáskor					
11	Rádió hallgatásakor					
12	Internetes oldalak böngészésekor					
13	Facebook-on és/vagy más közösségi oldalakon					
14	Szépirodalom (regény, vers) olvasásakor					
15	Biblia olvasásakor					
16	Amikor a vizsgáira készül					
17	Szórakozóhelyen					
18	Zenehallgatás során					

15. Milyen szinten beszéli az alábbi nyelveket? *(Karikázza be mindegyik nyelvnél azt, ami a legjellemzőbb.)*

		Anyanyelve	**Jól, helyesen beszél és ír**	**Jól beszéli, kisebb hibákkal**	**Beszél, de kifejezési nehézségekkel**	**Érti, de nem beszéli**	**Nem érti és nem is beszéli**
1	magyar	6	5	4	3	2	1
2	ukrán	6	5	4	3	2	1
3	angol	6	5	4	3	2	1
4	német	6	5	4	3	2	1
5	orosz	6	5	4	3	2	1
6	más nyelv: ….....	6	5	4	3	2	1

16. Mielőtt elkezdte a felsőfokú tanulmányait, járt-e különórákra, felkészítőre:

	igen, jártam	nem, nem jártam
ukrán nyelvből		
angol nyelvből		
magyar nyelvből		
matematikából		
más tárgyból, éspedig:		

17. Ha minden lehetősége adott lenne, fejlesztené-e UKRÁN nyelvtudását?
1. az ukrán az anyanyelvem
2. igen, fejleszteném
3. nem, elégedett vagyok a mostani nyelvtudásommal

18. Ha minden lehetősége adott lenne, fejlesztené-e MAGYAR nyelvtudását?
1. a magyar az anyanyelvem
2. igen, fejleszteném
3. nem, elégedett vagyok a mostani nyelvtudásommal

19. Ha minden lehetősége adott lenne, fejlesztené-e ANGOL nyelvtudását?
2. igen, fejleszteném
3. nem, elégedett vagyok a mostani nyelvtudásommal

20. A szüleinek mi a legmagasabb iskolai végzettsége?

	Anyja	**Apja**
legfeljebb általános iskola (1–8 vagy 1–9. osztály)		
szakiskola (érettségi nélkül)		
szakközépiskola vagy technikum		
középiskola, líceum, gimnázium (érettségi)		
egyetem/főiskola		
tudományos fokozattal rendelkezik (PhD, kandidátus, tudomány doktora)		

21. Rendelkezik-e Ön:

	Igen	**Nem**
otthoni internetkapcsolattal?		
ha nem otthon él, akkor van internetkapcsolat a koliban, albérletben?		
saját laptoppal vagy PC-vel (személyi számítógéppel)?		
saját okostelefonnal?		
otthon saját könyvekkel?		
otthon saját íróasztallal?		
otthon saját szobával?		

22. Mi az Ön vallása?

református	
római katolikus	
görögkatolikus	
ortodox (pravoszláv)	
egyéb, éspedig:	
nem vagyok vallásos, egyetlen felekezethez sem tartozom	

Köszönjük a segítséget!

Kompetenciamérés

2018

x-y dátum

Általános tudnivalók a feladatokhoz

Ebben a tesztfüzetben matematika- és szövegértési feladatokkal találkozol. A feladatokat figyelmesen olvasd el, és a legjobb tudásod szerint válaszolj a kérdésekre!

A tesztfüzetben a kérdések keretben szerepelnek. Ügyelj arra, hogy válaszod a kereten belül maradjon, mert a kereten kívül eső válaszrészeket nem tudjuk figyelembe venni a javításnál.

A szövegértési részben lesznek olyan kérdések, amelyekre a választ a feladatlapon megadott pontozott vonalra kell beírnod. Igyekezz olyan hosszú választ írni, hogy pont odaférjen. A 1. példafeladat egy ilyen kérdést mutat be.

1. **Könyv**

Mit csinál a fiú, miután megtalálta a könyvet?

Felrakja a polcra, majd bezárja a könyvszekrényt.

Találkozol olyan szövegértési feladatokkal is, amelyekben néhány állítást számozással, a megadott szempont szerint kell sorba rendezned. Az ilyen feladatokban az állítások előtti vonalra írd be a sorrendnek megfelelő számot!

Az alábbiakban egy újságcikket közlünk. Olvasd el a szöveget, és válaszolj a hozzá kapcsolódó kérdésekre!

Milyen színű legyen az illat?

Az érzékszervi marketing* művészete

1. A vidra, amikor a víz alá bukik, légmentesen lezárja fül- és orrnyílásait. Ezért hívják a reklámiparban vidraeffektusnak azt a jelenséget, amelynek lényege, hogy sok fogyasztó, amikor megsejti, hogy most éppen egy újabb reklámmal készülnek eltalálni őt, egy pillanat alatt bezárja a szemét, száját, fülét, orrát, agyát, és igyekszik ellenállni a tudatába betörni készülő információnak. Ám a legdörzsöltebb vidravásárlókhoz is eljuttatható a megfelelő üzenet! Többek között erre képes az érzékszervi marketing, amely kifinomult módszereivel nem is tűnik reklámnak. Nem tolakodó, szinte észrevétlen, és a legtöbbünknek soha nem jutna eszébe, hogy amit mintegy véletlenül tapasztalunk, az a marketingszakemberek gondos munkájának eredménye.

2. A chips népszerűségének egyik központi eleme a ropogás. No persze az íz – és még számos más tényező – is fontos, de az emberek nagyon szeretik hallgatni azt a hangot, amely a kemény krumpliszeletek összetörésekor keletkezik a szájban. Ezért is dobott piacra több gyártó hullámchipset, amelynek cikcakkos kialakítása miatt a törési felület nagyobb, s így a hanghatás erősebb. Vagyis nagyon fontos, hogy egy chips a boltban ezt hirdesse magáról: ROPOGOK! Ezt egyszerűen rá is lehetne írni a csomagolásra, de az érzékszervi marketing sokkal elegánsabban oldja meg a dolgot: a chipsek szinte kivétel nélkül hangos, zörgő, recsegő zacskóban kerülnek forgalomba, így a csomagolás szavak nélkül hirdeti, előrejelzi a termék fontos tulajdonságát. Az érzékszervi marketing egyik kutatója egy ugyanilyen logika szerinti, de ellentétes előjelű megoldásról is beszámol: egy – az amerikai ízlésnek megfelelően – rendkívül puha, héj nélküli szeletelt kenyér különösen lágy nejloncsomagolást kapott, hogy ezzel is hangsúlyozza a termék fő vonzerejét.

3. Sokszor az érzékszervi marketing feladata „csupán” annyi, hogy a termék természetes tulajdonságait előtérbe állítsa, ezek érzékelését megkönnyítse, vagy éppen kikerülhetetlenné tegye. A metróállomásokra telepített kis pékboltokból a frissen sült tészta illata beáramlik a mozgólépcsőkhöz, ahol az utasok feltétlenül megérzik, nem is térhetnek ki előle. Az illat voltaképpen reklámként hat: átadja az információt, hogy a felszínen pékség működik, és termékmintával érzékelteti az ott kapható áruk jellegét, minőségét.

** A marketing olyan vállalati tevékenység, amely a vevők igényeinek kielégítése érdekében elemzi a piacot, meghatározza az eladni kívánt termékeket.*

4.Mindeddig nem határoztuk meg az érzékszervi marketing fogalmát, de mostanra talán világos, hogy olyan, tudatosan kialakított hatások tartoznak e kategóriába, amelyek közvetlenül a fogyasztók érzékszerveire hatnak, és befolyásolják a termékek észlelését,

valamint a vásárlói magatartást. Lélektani szempontból az érzékszervi marketing azért érdekes, mert az információk átadására nem a gondolatközlés értelmi apparátusát használja fel, hanem a sokkal ősibb működésű érzékszerveket, s így kikerüli azokat a védekező mechanizmusokat, amelyekkel a meggyőző közlés befolyásoló hatása ellen vértezzük fel magunkat. Emellett fontos, hogy az érzékszervi marketing nem tukmál ránk kész állításokat, inkább segít, hogy a következtetések megszülessenek bennünk – így azokat a magunkénak fogjuk érezni, és nem méregetjük gyanakodva, mint a sokszor sulykolt reklámüzeneteket.

5. Egy élelmiszer megítélését nemcsak magának a készítménynek a tulajdonságai határozzák meg; a minőség észlelését az a mód is befolyásolja, ahogyan elénk kerül. Egy, a közelmúltban végzett kísérlet során ugyanazt az eperhabot az alanyok fele fehér, a másik fele pedig fekete tányéron kapta meg. Akik fehér tányérról fogyasztották, sokkal markánsabb ízűnek, édesebbnek és finomabbnak találták a desszertet. Ez az eredmény nem is olyan meglepő, ha tudjuk, hogy az étel színe befolyásolja az ízélményt, márpedig az eperhab fehér tányéron sokkal pirosabbnak, sokkal élénkebb, telítettebb színűnek tűnik, mint fekete háttér előtt. Egy másik kísérletben a terítéknek nem csak a színét, hanem az anyagát is változtatták a kutatók. Ugyanazt a kávét az egyik esetben fémből és üvegből készült kávéskészlettel, fémtálcán, ezüstkanállal szolgálták fel, a másik alkalommal pedig eldobható műanyagpohárban, és a tej, valamint a cukor is ugyanilyen tartóban volt, melyre filctollal írták rá, hogy mi van benne. A kávé sokkal jobban ízlett azoknak, akik elegánsan feltálalva kapták, s ők többet is lettek volna hajlandók fizetni érte, ha vásárlásra kerül sor.

6. Az érzékszervi marketing nemcsak egyes árucikkek, hanem a vásárlói környezet optimális kialakításával is foglalkozik. Abban például minden kutató egyetért, hogy a kellemes zene hatására hosszabb lesz a boltban töltött idő, és a vásárló több pozitív érzelmet él át – vita csak azon van, hogy mi tekintendő kellemes zenének… Ám itt is a komplex megoldásoké a jövő; kimutatták például, hogy egy üzlet, amelyben citrusillat leng, és gyors tempójú zene szól, jó hatással van a vásárlók közérzetére. Hasonlóan pozitív megítélést kapott az az üzlet, amelyben karácsonyi illat szállt és karácsonyi zene szólt – ám ugyanez az illat nem karácsonyi zenével már sokkal kedvezőtlenebb hatást keltett. A különféle érzékszerveket érő ingerek harmóniája tehát itt is rendkívül fontos.

7. Akárcsak a többi reklám, az érzékszervi marketing sem tesz egyebet, mint igyekszik minél kedvezőbb színben feltüntetni a termékeket. Ám nem csodaszer, nincs bűvös hatalma fölöttünk, a jó vásárlói döntés meghozatala mindig is a mi jogunk és felelősségünk marad.

1.

Érzékszervi marketing

Mi a hullámchips előnye a hagyományos chipsekkel szemben?
Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A Finomabb.
B Hangosabban ropog.
C Illatosabb.
D Jobban néz ki

2.

Érzékszervi marketing

Mi a közös a chipsszel és a héj nélküli kenyérrel kapcsolatos marketingfogásban?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

3.

Érzékszervi marketing

Minek a hatását vizsgáltak a kutatók a kávés kísérletben? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A A felszolgálás gyorsasága.
B A felszolgálók megjelenése.
C A kávé minősége.
D A tálalás módja.

4.

Érzékszervi marketing

Milyen hatást gyakorol az üzletben szóló kellemes zene a vásárlókra?
Satírozd be a helyes
válasz betűjelét!

A Alaposabban meggondolják, mit vesznek meg.
B Gyakrabban visszatérnek az üzletbe.
C Hosszabb időt töltenek az üzletben.
D Nagyobb értékben vásárolnak.

5.

Érzékszervi marketing

Marci szerint nem véletlen, hogy a szövegben szóba kerül a karácsony is. Mire gondolhat Marci?

. . . . . .

. . . . . .

6.

Érzékszervi marketing

Mi a szerző célja a 7. szövegrésszel? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A Gondolatmenetének az összefoglalása.
B Legfontosabb megállapításának a kiemelése.
C Végkövetkeztetés megfogalmazása.
D Kitekintés a helyhiány miatt nem érintett témákra.

7.

Érzékszervi marketing

Kiknek szól elsősorban a cikk? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A fogyasztóknak
B kereskedőknek
C kutatóknak
D reklámszakembereknek

8.

Érzékszervi marketing

Hogyan magyarázza el a szerző az érzékszervi marketing működését? Satírozd be a helyes
válasz betűjelét!

A Egy hétköznapi példa részletes elemzésén keresztül.
B Gyakorlati alkalmazásának sokoldalú bemutatásával.
C Irodalmi példák segítségével.
D Különböző elméletek összevetése révén.

9.

Érzékszervi marketing

Bori szerint a szerző elismerően ír az érzékszervi marketingről. Mire alapozhatja Bori a véleményét?

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

10.

Érzékszervi marketing

Peti szerint felesleges volt két címet adni a szövegnek. Tomi nem ért egyet ezzel, szerinte mindkét címre szükség volt. Kinek a véleményével értesz egyet? Válaszodat a szöveg alapján indokold!

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

Olvasd el a Petőfi Irodalmi Múzeum felhívásának a szövegét, és válaszolj a hozzá kapcsolódó kérdésekre!

Szakkör, tehetséggondozás

Reményről, félelemről, útkeresésről | A PIM sci-fi irodalmi szakköre
Érdekel a sci-fi[1] irodalom? Foglalkoztatnak a nagy társadalmi utópiák[2] ? Lenyűgöznek a fantasy[3] meseszerű világai? Akkor a PIM fantasztikus irodalommal foglalkozó szakkörét neked találták ki!

Mottó: A fantázia az emberiség leghatékonyabb fegyvere az alkalmazkodásban, a világ kreatív meghódításában. – Hernádi Gyula

A fantasztikus irodalom az egyik legnagyobb irodalmi tematika, amelynek bőséges anyagából választjuk ki a kurzus során elemzendő reprezentatív[4] alapműveket. A beszélgetésre épülő foglalkozásokon a résztvevők megoszthatják egymással a fantasztikus irodalomhoz köthető kedvenc olvasmányélményeiket, legyenek azok klasszikus vagy kortárs alkotók művei. A közös elemzőmunka során arra törekszünk, hogy felvázoljuk a kiválasztott írások művelődés- és irodalomtörténeti hátterét, bővítve ezzel ismereteinket. A foglalkozásokon megpróbáljuk megfejteni a sorok között meghúzódó mondanivalót, megvitatjuk a művek problémafelvetését, fejlesztve ezzel a résztvevők kritikai gondolkodását, érveléstechnikáját és vitakultúráját. A szakkört Veres Miklós fiatal történész, irodalmár, muzeológus vezeti, akinek célja, hogy a fantasztikus irodalom segítségével bebizonyítsa, az olvasásnál csak egy szórakoztatóbb dolog van: megosztani élményeinket másokkal.

A 12 alkalomból álló szakkör első időpontja:

2014. december 3. szerda, 16.00

Ezt követően minden szerdán 16.00–17.30

Helye: Petőfi Irodalmi Múzeum

Részvételi díj: 12 000 Ft

A letölthető jelentkezési lapot küldd el 2014. november 10-ig Veres Miklós címére: veresm@pim.hu

---

1 Tudományos-fantasztikus.

2 Eszményinek elképzelt társadalmi rendszer, illetve az azt bemutató műalkotás.

3 A fantasztikus irodalom egyik műfaja.

4 Tipikus, jellemző.

A szakkör tematikája

I. Bevezető (1 alkalom)

• Ismerjük meg egymást! Közös beszélgetés során a sci-fi irodalom történetének feltérképezése. Kinek mi volt a legjobb sci-fihez vagy fantasyhoz kapcsolódó olvasásélménye? Ennek tükrében a féléves tematika formálása.

II. Mi lett volna, ha… (3 alkalom)

• Utazás a múltba és a jövőbe. Időparadoxonok.

• Megváltoztatható-e a történelem? Az időutazás morális problémái.

• Ajánlott olvasmányok: H. G. Wells: Az időgép, Isaac Asimov: A halhatatlanság halála, Orson Scott Card: Múltfigyelők, Felix J. Palma: Az idő térképe

III. Mi lenne, ha… (2 alkalom)

• Előrejelezhető-e a történelem?

• Alternatív történelmi regények, avagy miért vagyunk elégedetlenek múltunkkal.

• Ajánlott olvasmányok: Isaac Asimov: Alapítvány, Philip K. Dick: Ember a fellegvárban, Trenka Csaba Gábor: Egyenlítői Magyar Afrika

IV. Egymás szemében (3 alkalom)

• Az emberiség és idegen civilizációk kapcsolata. Egymás megértésének problémái a történelem fényében. Az emberi alaptermészet formálhatóságáról.

• Az emberiség idegen nézőpontból. A sci-f irodalom mint a szatíra és a humor eszköze.

• Ajánlott olvasmányok: Stanisław Lem: Solaris, Ray Bradbury: Marsbéli krónikák, Herczeg Ferenc: Cserebőrűek

V. Szép új világok (3 alkalom)

• Félelmeink, várakozásaink; mit árulnak el az emberiségről, gondolkodásunkról, történelmünkről az utópiák.

• Ajánlott olvasmányok: Babits Mihály: Elza pilóta, Aldous Huxley: Szép új világ, George Orwell: 1984, Ray Bradbury: Fahrenheit 451.

11.

Fantasztikus irodalom

Kitől származik a szakkör mottójául választott idézet?

. . . . . .

. . . .

12.

Fantasztikus irodalom

Kivel azonosítja a mottó a fantáziáját használó embert? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A alattvalóval
B hódítóval
C uralkodóval
D varázslóval

13.

Fantasztikus irodalom

Sári szerint a foglalkozásokon nemcsak a tárgyalt művek világát ismerhetik meg a részt
vevők, hanem azt a kort és társadalmat is, amelyben azok íródtak. A szakkörleírás melyik
állítása támasztja alá Sári véleményét? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A Felvázolják a művek művelődés- és irodalomtörténeti hátterét.
B Kortárs és klasszikus műveket egyaránt feldolgoznak.
C Megpróbálják megfejteni a sorok között meghúzódó mondanivalót.
D Megvitatják a művek problémafelvetését.

14.

Fantasztikus irodalom

Gergő szerint a szakkör azoknak is segíthet, akik szeretnék, ha gondolataikat jobban ki
tudnák fejezni. Mire alapozhatja a véleményét Gergő?

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

15.

Fantasztikus irodalom

A szakkör leírásában a felhívás szerzője egyszer csak T/1 személyre

vált. Mit fejez ki ezzel?
Satírozd be a helyes válasz betűjelét!
A A szakkör létrejötte mögött a múzeumi kollégák csapatmunkája áll.
B A szakkörön a vezetőé a főszerep, a T/1 személyt udvariasságból használja.
C A szakkörön minden résztvevő aktív közreműködésére számítanak.
D A szakkörön több előadó fog közreműködni, az ő nevükben is szól.

16.

Fantasztikus irodalom
Mi a szakkör vezetőjének a végzettsége?
. . . . . .
. . . . . .

17.

Fantasztikus irodalom
Hány mű tárgyalására kerül sor a III. téma kapcsán? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!
A kettő
B három
C négy
D öt

18.

Fantasztikus irodalom
Kik szerepelnek több művel a szakkör tematikájában? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!
A Isaac Asimov, H. G. Wells,
B Philip K. Dick, George Orwell
C Philip K. Dick, H. G. Wells
D Ray Bradbury, Isaac Asimov

19.

Fantasztikus irodalom

Zoli szeretné, ha a mesterséges intelligencia tárgyalása is bekerülne a szakkör tematikájába.
Van-e erre lehetőség? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A Csak abban az esetben, ha a téma kötődik valamelyik megadott olvasmányhoz.

B Elvileg van, mivel az első foglalkozáson a résztvevők kívánságait figyelembe véve
még lehet alakítani a tematikán.

C Igen, mivel a felhívásban közölt tematika csak ajánlás, a résztvevőknek együtt kell kialakítani a szakkör tematikáját.

D Nincs, mivel a megadott tematikán nem lehet változtatni.

20.

Fantasztikus irodalom

Tomi rajong az űrlényekért. Melyik téma feldolgozását várhatja legjobban? Satírozd be a
helyes válasz betűjelét!

A Mi lett volna, ha…

B Mi lenne, ha…

C Egymás szemében

D Szép új világok

21.

Fantasztikus irodalom

Melyik témaleírásra utal az 1. szövegrész alcíme? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A Mi lett volna, ha…

B Mi lenne, ha…

C Egymás szemében

D Szép új világok

22.

Fantasztikus irodalom

Mi az 1. szövegrész elején szereplő kérdések szerepe? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A A szerző kételyeinek megosztása.

B Az olvasók elbizonytalanítása.

C Az olvasók lelkesítése.

D Az olvasóktól kapott kérdések összegzése.

23.

Fantasztikus irodalom

A szövegben háromszor történik utalás arra, hogy a résztvevők megoszthatják egymással az
olvasmányélményeiket. Mit gondolsz, miért fontos ez?

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

Az alábbiakban egy részletet közlünk Szerb Antal A menthetetlen című novellájából. Az előzmények: Peter Rareley, a milliomos a Skóciából Londonba tartó vonaton megismerkedik Tom Macleannel, az íróval, aki arról panaszkodik, hogy éjt nappallá téve írnia kell ahhoz, hogy el tudja magát tartani, és emellett semmi másra nem marad ideje. Ezt hallván a milliomos felajánl neki évi ezer fontot – ami az író évi átlagos jövedelmének a kétszerese –, és mindössze annyit kér cserébe, hogy többé egy sort se írjon. Maclean örömmel beleegyezik.

Olvasd el a szöveget, és válaszolj a hozzá kapcsolódó kérdésekre!

A menthetetlen

Egy hónappal később Tom Maclean meglátogatta a nővérét, Jeannie-t, aki Prescot ezredes felesége volt, és Bournemouthban[1] élt. Ebéd közben megbeszélték az egész kiterjedt rokonságot, Archie bácsit, a körorvost és feleségét, akinek olyan furcsa kalapjai vannak, Alastairt, a jeles fókavadászt, Johnt, aki farmot vett Dél-Afrikában, és néger fütyülőket küldött ajándékba a gyerekeknek, Maryt, aki megint férjhez ment, és szegény Charlest, aki nem viszi semmire.

– És te hogy vagy? Mesélj már magadról is – mondta Jeannie, aki édesanyjuk halála óta bizonyos fokig anyaszerepet töltött be Tom mellett.

– Sokat dolgozol?

– Én egyáltalán nem dolgozom semmit. Egy hónapja nem írtam le egy sort sem. Horgászok és elolvasom a külföldi lapokat. Megtanultam portugálul, gyönyörű nyelv. Most jöttem haza egy egyhetes gyalogtúráról. Vettem magamnak két kutyakölyköt, két Sealyhamet, azokat nevelem. És hát a nők… – mondta, és szemérmesen elhallgatott.

– Nagyszerű. És jól érzed magad?

– Hogy jól-e? Egyáltalán csak most kezdem magam érezni. Eddig nem is éltem, rabszolga voltam, utolsó piszkos rabszolga. Most úgy élek, mint a jó Isten Franciaországban.

– Nagyon örülök, Tom, igazán. Már rég akartam neked mondani, hogy ki kellene egy kicsit kapcsolódnod. Csak azt nem értem, mi az oka, hogy mégsem vagy jó színben. Kissé sápadt és elcsigázott az arcod. Miért?

– Nem tudom. Talán a gyalogtúra…

– Mintha nem volnál megelégedve, Tom. Hiszen ismerem az arcodat. Mintha valami hiányoznék neked.

– Ugyan. Tévedsz. Soha ilyen jól nem éreztem magam. Istenien érzem magam! – kiáltotta harciasan.

Jeannie tűnődve elhallgatott. Feketét[2] a szalonban ittak. Majd Tom átment a könyvtárszobába, hogy egy kicsit nyújtózzék és olvasgasson. Itt találta tizenöt éves unokaöccsét, Fredet, aki az íróasztal mellett ült, és a fejét vakarta.

– Hello, Freddie, miért vágsz ilyen keserves arcot? Valami baj van?

– Baj? Dögvész! Holnapra dolgozatot kell írnom ezzel a címmel: Shakespeare és Milton. Párhuzamot kell vonnom, hát nem őrület? Minek is jött ez a két muki a világra! S ma van a Bournemouth–Aston Villa mérkőzés!

– Shakespeare és Milton? Hm. Tudod mit, fiam? Menj el szépen a meccsre. Majd én megírom a dolgozatot: csakugyan kár volna ilyesmire pazarolnod ezt a szép vasárnap délutánt. Shakespeare és Milton? Nevetséges.

– Tom bácsi, csakugyan megtennéd? Én mindig mondtam, hogy te egész rendes vagy, papa mondhat, amit akar…És már rohant is. Két órával később Jeannie belépett a könyvtárszobába. Tomot lázas munkában találta, előtte teleírt papírlapok, a padlón Shakespeare, Milton és egyéb klasszikusok művei elszórva. Mikor Jeannie belépett, Tom idegesen kapta fel a fejét, látszott, mennyire nem veszi jó néven, ha zavarják.

– Mit csinálsz, Tom?

– Izé… segítek Freddie-nek dolgozatot írni. Kérlek, párhuzamot kell vonni Shakespeare és Milton közt. Az ember első pillanatra nem is gondolná, milyen jó téma. Tizenöt oldal van meg, de még alig mondtam el valamit a lényegből. Azt hiszem, a tanár meg lesz elégedve.

*

Néhány nap múlva Tom Maclean felkereste Peter Rarelyt. A milliomost a zeneteremben találta, ahol azzal kísérletezett, hogy harminc papagájából szavalókórust alakítson. Tom belépésekor intett egyet, mire a papagájok, akik addig a királyt éltették, elhallgattak.

– Uram – mondta Maclean ünnepélyesen és zavartan –, kénytelen vagyok felmondani megállapodásunkat. Arra kérem, elsején ne folyósítsa már az összeget. Nagyon sajnálom, belátom, hogy eljárásom nem egészen fair play[3], de nem tehetek másképp.

– Hogyan? Már megint írni akar?

– Megint? Most fogom csak igazán elkezdeni; eddig csak lustálkodtam. Tervbe vettem egy ötkötetes regényciklust, egy bizonytalan terjedelmű önéletrajzot, és megírom IV. Jakab skót király életét. Itt van az ideje, hogy már egyszer igazán nekilássak.

– Hát nem érezte jól magát írás nélkül?

– Nem, uram, nem megy. Ha börtönbe csukna, akkor a véremmel írnék a fehérneműmre, mint az a Mr. Kazinczy, akiről egy magyar barátom beszélt. Good bye.

---

1. dél-angliai város
2. kávé
3. a sportban használatos kifejezés, jelentése: tisztességes játék

24.

A menthetetlen
Nevezd meg azt a KÉT sporttevékenységet, amelyet Tom az elmondása szerint folytatott!
1. . . . . .
2. . . . . .

25.

A menthetetlen
Jeannie megkérdezte Tomtól, jól érzi-e magát, amióta nem dolgozik. Hogyan értelmezhető Tom erre adott válasza? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!
A Tom enyhébb kifejezéseket használt, mint amilyenek a valódi érzései.
B Tom ironizált, vagyis éppen az ellenkezőjét állította annak, amit érzett.
C Tom tárgyilagos stílusban elemezte, hogyan változtak meg a körülményei.
D Tom jelentősen eltúlozta a különbséget múltbéli és jelenlegi helyzete között.

26.

A menthetetlen
Hogyan viselkedett Jeannie a Tommal folytatott beszélgetés alatt? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!
A Megosztotta Tommal a vele kapcsolatos benyomásait és érzéseit.
B Mindenféléről kérdezgette Tomot, de a válaszaira egyáltalán nem fgyelt.
C Tanácsokkal látta el Tomot, hogy mit kellene tennie a jelenlegi helyzetben.
D Tom minden kijelentésébe belekötött, nem hagyta befejezni a mondandóját.

27.

A menthetetlen
Melyik napon látogatta meg Tom a Prescot családot?
. . . . . .

28.

A menthetetlen
Kinek a megjegyzése utal arra, hogy Prescot ezredes nem volt jó véleménnyel Tomról?
Satírozd be a helyes válasz betűjelét!
A az elbeszélőé
B Freddie-é
C Jeannie-é
D Tomé

29

A menthetetlen

Lili szerint Freddie biztosan a Bournemouthnak szurkol a meccsen. Mire alapozhatja Lili
a véleményét?

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

30.

A menthetetlen

„Az ember első pillanatra nem is gondolná, milyen jó téma” – mondta Tom Jeannie-nek
a dolgozattal kapcsolatban. Korábban milyen szóval jellemezte a dolgozat témáját Tom?

. . . . . .

. . . . . .

31.

A menthetetlen

Gyorsan haladt Tom a dolgozatírással? Válaszodat a szöveg alapján indokold!

. . . . . .

. . . . . .

32.

A menthetetlen

Mi lehetett az elbeszélő célja a 2. szövegrész elején szereplő papagájos jelenettel? Satírozd
be a helyes válasz betűjelét!

A Bemutatni egy érdekes hobbit.
B Kigúnyolni egy életformát.
C Meghatni az olvasót.
D Megvilágítani Tom döntésének okait.

33.

A menthetetlen

Kiknek az életéről tervezett írni Tom? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A IV. Jakabéról és a sajátjáról
B IV. Jakabéról és Kazinczyéról
C Tom Rarelyéről és a sajátjáról
D Tom Rarelyéről és IV. Jakabéról

Az alábbiakban egy fotótörténeti felfedezésről szóló cikket közlünk. Olvasd el a szöveget, és válaszolj a hozzá kapcsolódó kérdésekre!

Asszony a felvevőgéppel

John Maloof amatőr várostörténész mindössze huszonhat éves volt, amikor 2007-ben Chicagóban betévedt egy bolhapiaci aukcióra, s potom háromszázötven dollárért megvásárolt egy doboz előhívatlan filmtekercset, amely ma milliókat ér. A kincset érő dobozok egy raktárban porosodtak, s a helyiség tulajdonosa azért adott túl rajtuk, mert a bérlő, bizonyos Vivian Maier nem fizette a bérleti díjat. A nyolcvanegy éves egykori dada akkor már jó ideje neveltgyermekei kegyelemkenyerén élt, majd 2009-ben meghalt, anélkül, hogy John Malooffal valaha is találkozott volna. Megható történet ez a nyomorban eltávozott nagy művészről s a műveire rábukkanó szerencsefiról; egyszer majd, félő, Hollywood is szemet vet rá, ám fontosabb ennél, hogy az egyetemes fotográfia olyan tömegű remekművel lett gazdagabb, ami példa nélkül áll másfél évszázados történetében. Maier kisasszony – maga ragaszkodott még időskorában is a kisasszony megszólításhoz – életművét csak a legnagyobbakéhoz, Henri Carter-Bressonéhoz, André Kertészéhez hasonlíthatjuk, ha valamihez egyáltalán. Azzal a jelentős különbséggel, hogy Maier nem művészként fotografált, nem adta el, nem állította ki a képeit, mi több: senki nem látta azokat, ő maga sem. Úgy alkotta meg a fotótörténet egyik legragyogóbb életművét, hogy a legkevésbé sem érdekelték az elkészült fényképek. Elkattintotta a gépét, s máris ment tovább. A legtöbb fotóját elő sem hívta. Kizárólag a tűnő pillanat izgatta, a megragadás, a megörökítés gesztusa. A fénykép az idő megállításának művészete, s ezt nála érzékenyebben alighanem egyetlen kortársa sem élte át. Antifotós volt egyfelől, másfelől – épp ezért – nála közelebb senki nem jutott a fotózás lényegéhez. Minden fényképész tömérdek elhibázott képet készít, ez a tevékenység velejárója. A sötétkamrában[1] válogat, a jó felvételeket megtartja, kinagyítja, kiállításokra viszi, albumokba teszi, a rosszaktól pedig megszabadul. A fotózásnak ez a második fázisa legalább olyan kreatív, mint az első – ám a chicagói dada eddig csak ritkán jutott el. Hogyan is válogatott volna, amikor a fölvételei többségét elő sem hívta? Mégis, nincs egyetlen elrontott képe sem. A munkájával járt, hogy az utcákat rótta – vitte a gyerekeket iskolába, sétálni –, s közben folyamatosan kattintgatott. Nem volt kedvenc témája: elesettekről készült szociofotók ugyanúgy találhatók a dobozokban, mint celebritások[2], Nixon, Audrey Hepburn, Kirk Douglas[3] elkapott felvételei vagy városi polgároké a New York-i, chicagói utcákon, dolguk után sietve. Képein az amerikai nagyváros „privát történelme" követhető nyomon, az ötvenes évektől a nyolcvanasokig. Senkinek nem beszélt a fotóiról – csak a pesztrált gyerekeknek. Előszeretettel használt álneveket. Ha a foglalkozásáról kérdezték, dadának mondta magát, vagy – mint az egyik gyerek visszaemlékezik – „kémnek". A hátérbe húzódott volna? Aligha. Tömérdek önportrét készített, tükrök, üvegek, kirakatok visszfényében, takarásban vagy alakja jellegzetes árnyékáról, amint rávetődik egy-egy épületre, portálra. Ezeken a képeken éppen olyan, amilyennek a hollywoodi filmekben ábrázolják a dadusokat: hosszúkás, kissé gőgös arc, egyenes tartás, szigorú angol tweedkosztüm, térdközépig érő gyapjúszoknya, ómódi kalap.

John Maloof féltőn őrzi a kincset, amelyre ráakadt. Albumok, archívum, weboldal és kiállítások után most – Charlie Siskellel közösen – dokumentumfilmet készített a nagy felfedezésről. Referenciamunka ez inkább, mint komoly portré, elvégre, ha valaki zseniális fotókra bukkan, attól még nem lesz belőle filmes. Márpedig a Vivian Maier nyomában-nak Maloof a rendezője, producere, operatőre és egyik főszereplője. Vagyis a film alapvetően róla

szól, a grandiózus életmű mintha csak ürügy lenne a virágzó Maier-biznisz továbbépítéséhez. Jellemző, hogy a Maier-fotókkal foglalkozó ismertebb kutatók-archivátorok, mint Jeffrey Goldstein vagy Ron Gordon nem szólalnak meg (viszont pár másodpercre felbukkan a kiállításra betévedt Tim Roth4), s említetlenül marad az is, mi történt a tekercsek megvásárlása és a Maier halála között eltelt két évben: miért nem vette fel a fiatal gyűjtő az idős asszonnyal a kapcsolatot. Annyi hangzik el csupán, hogy kereste, de nem találta, ami – lévén, hogy ugyanabban a városban éltek – elég valószínűtlen. Maierrel pontosan az történt, amit el akart kerülni: híres lett, divatlapok, fotómagazinok, kiállítások sztárja. Az egész világ csodálja képeit, amelyeket csak elkészíteni tartott fontosnak, megnézni nem, mert nem erről szólt kivételes művészete.

(Vivian Maier nyomában. Amerikai dokumentumfilm. Rendező: Charlie Siskel és John Maloof.)

1 Fénytől óvot (speciálisan megvilágítot) szoba, ahol a fényképek előhívása történik.
2 Hírességek.
3 Nixon: amerikai elnök, Audrey Hepburn: Oscar-díjas színésznő, Kirk Douglas: amerikai színész.
4 Amerikai színész.

34.

Asszony a felvevőgéppel

Kitől kerültek John Maloofoz a filmtekercsek? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A Egy gyűjtőtől.
B Egy raktártulajdonostól.
C Vivian Maier örököseitől.
D Vivian Maier bérlőjétől.

35.

Asszony a felvevőgéppel

Mit gondolsz, miért lehetett érdekes John Maloof számára egy doboz előhívatlan filmtekercs? Válaszodat a szövegre támaszkodva indokold!

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

36.

Asszony a felvevőgéppel

Melyik IGAZ, illetve melyik HAMIS az alábbi állítások közül? Válaszodat a megfelelő kezdőbetű besatírozásával jelöld!

Vivian Maier nagy vagyont halmozott fel időskorára.	**I**	**H**
Vivian Maier 2009ben hunyt el.	**I**	**H**
Vivian Maier egykor nevelőnőként dolgozott.	**I**	**H**

37.

Asszony a felvevőgéppel

Miért nevezi a szerző antifotósnak Vivian Maiert? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A A képei nagy részét nem hívta elő.
B Nem volt hivatásos fotográfus.
C Nem volt kedvenc témája.
D Tömérdek elhibázott fotót készített.

38.

Asszony a felvevőgéppel

Kit fotózott le Vivian Maier? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A André Kertészt
B Charlie Siskelt
C Jeffrey Goldsteint
D Kirk Douglast

39.

Asszony a felvevőgéppel
Melyik korszakban fotózott Vivian Maier?

. . . . . .

40.

Asszony a felvevőgéppel
Miért volt elkerülhetetlen, hogy a pesztrált gyerekek tudjanak Vivian Maier fotóiról?
Satírozd be a helyes válasz betűjelét!
A A gyerekek kémkedtek utána.
B Akkor fotózott, amikor velük volt.
C Nem voltak titkai a gyerekek előtt.
D Őket is fotózta.

41.

Asszony a felvevőgéppel
Mi Ron Gordon foglalkozása? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!
A flmrendező
B fotográfus
C kutató
D újságíró

42.

Asszony a felvevőgéppel
Mennyi idő telt el John Maloof felfedezése és Vivian Maier halála között?
. . . . . .
. .

43.

Asszony a felvevőgéppel
Milyen embernek mutatják Vivian Maiert az életrajzi adalékok? Satírozd be a helyes válasz
betűjelét!
A bizonytalannak
B ellentmondásosnak
C megbízhatatlannak
D törtetőnek

44.

Asszony a felvevőgéppel

Hogyan viszonyul a szerző John Maloofoz? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A kritikusan
B rajongással
C rokonszenvvel
D semlegesen

45.

Asszony a felvevőgéppel

Zoli szerint John Maloof éppen az ellentéte Vivian Maiernek a nyilvánossághoz való hozzá
állás szempontjából. A szöveg alapján fogalmazd meg, mire gondolhatott Zoli!

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

Egy közelmúltban végzett felmérés során feltérképezték, mennyi és milyen halat fogyasztanak a magyarok. Olvasd el a szöveget, és válaszolj a hozzá kapcsolódó kérdésekre!

Szeretjük, de ritkán vásárolunk halat

Egészséges, könnyű, fehérjedús – a magyarok többségének ez jut először eszébe a halról. Ugyanakkor a témában végzet legutóbbi felmérés azt mutatja: évente csupán pár alkalommal kerül hal a tányérunkra.

1. A megkérdezetek 44,2%-a heti, illetve havi rendszerességgel, 36,1%-a évente csupán néhány alkalommal, 11,1%-a pedig évente egyetlen egyszer, zömmel karácsonykor eszik halat. A magyarok 8%-ának soha nem kerül hal a tányérjára, és alig vannak olyanok (0,4%), akik minden nap ezt az étket választják – derül ki abból a felmérésből, amely a magyar lakosság halfogyasztási szokásait vizsgálta.

2. Az ismert halfajok közül a legtöbben a pontyot kóstolták már (89,9%), ezt követik a tengeri halak (88,6%), majd a keszegfélék (72,0%), a kárász (70,5%), illetve a busa (67,9%). A felmérés arra is rávilágított, hogy a halfajok közt népszerűségi versenyt egyértelműen a ponty vezet, a törpeharcsát, a keszeget és a süllőt kevésbé ismerjük.

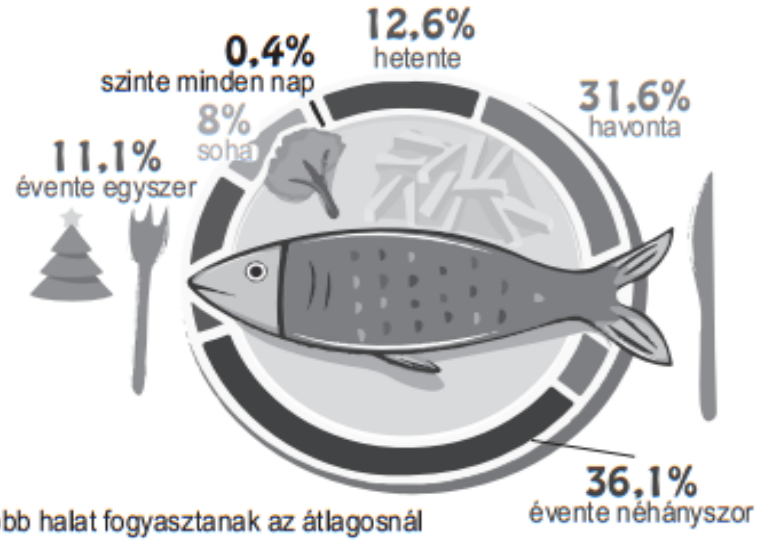
3. „A legnépszerűbb ételek a halászlé, a rácponty, a rántott, illetve a sült hal, és valóban: karácsonykor és nyáron gyakoribb a halfogyasztás” – mondta el a felmérést végző TrendInspiráció Műhely ügyvezető igazgatója, dr. Törőcsik Mária. Hozzátette: a megkérdezettek többsége legalább olyan egészségesnek véli, mint például a kefirt, a zöldségeket, gyümölcsöket. „Rájöttünk azonban, hogy a halat nem az egészségességéért eszik az aktív halevők, sokkal inkább az ízéért, valamint a könnyű emészthetőségéért. A »halrajongók« kiemelték még, hogy a hal változatosan elkészíthető, és remekül beleillik a diétába.”

4. A felmérés arra is rávilágított, hogy a magyar emberek közel harmada (32,1%) nagyon szeret a halas ételeket. „Mindössze a magyarok 18%-a kapcsol valamilyen negatívumot a halakhoz – a leggyakrabban felhozott érvek között szerepel, hogy nincs jó szaga, szálkás és drágának tartják” – árulta el dr. Törőcsik Mária.

5. Az ajánlások szerint gyakrabban kellene halat enni, ez ugyanis jelentősen csökkentené a szív- és érrendszeri megbetegedések gyakoriságát, és egyre ismertebb az a tény is, hogy a halban lévő értékes tápanyagok kiemelt módon járulnak hozzá a gyermekek szellemi és fizikai fejlődéséhez. Fontos tehát a halételek népszerűsítése, hogy az egy főre jutó halfogyasztás növekedhessen. A Halászat Operatív Program (HOP) – amely Magyarországon a halfogyasztás népszerűsítését tűzte ki célul – kiemelt feladatának tekint, hogy a halból készült ételek minél gyakrabban és minél több változatban kerüljenek mindannyiunk asztalára.

A MAGYAROK HALFOGYASZTÁSA

MILYEN GYAKRAN ESZÜNK HALAT?



több halat fogyasztanak az átlagosnál

- az 50–59 évesek
- a felsőfokú végzettségűek
- a nagyobb városokban élők
- az aktív szellemi dolgozók
- a legalább átlagos jövedelműek
- a kisebb háztartások lakói

AJÁNLOTT: HETENTE MIN. 2X

MENNYI HALAT ESZÜNK ÉVENTE (KG)?

MAGYAR KEDVENCEK

halászlé

sülthal

rácponty

46.

Halfogyasztás

Melyik csoportba tartoznak a legtöbben? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A Hetente esznek halat.
B Havonta esznek halat.
C Évente néhányszor esznek halat.
D Egy évben egyszer esznek halat.

47.

Halfogyasztás

Mennyi az évi átlagos halfogyasztás az Európai Unióban?

. . . . . .

48.

Halfogyasztás

Milyen gyakran kellene halat ennünk az egészségügyi ajánlások szerint? Satírozd be a he
lyes válasz betűjelét!

A naponta
B hetente kétszer
C hetente
D havonta kétszer

49.

Halfogyasztás

Milyen halfogyasztási szokásra utal a fenyőfa ábrázolása a kördiagram mellett?

. . . . . .
. . . .
. . . . . .

50.

Halfogyasztás

A 2. szövegrészben több halfajtát is felsorolnak. Melyik IGAZ, illetve melyik HAMIS az alábbi állítások közül? Válaszodat a megfelelő kezdőbetű besatírozásával jelöld!

	Igaz	Hamis
Tengeri halat majdnem olyan sokan kóstoltak már, mint pontyot.	**I**	**H**
Keszeget kóstoltak a legkevesebben.	**I**	**H**
A törpeharcsa és a süllő kevésbé népszerű, mint a ponty.	**I**	**H**
Ugyanannyian kóstoltak busát, mint keszeget.	**I**	**H**

51.

Halfogyasztás

A 3. szövegrész szerint nemcsak karácsonykor gyakoribb a halfogyasztás, hanem nyáron is. Vajon miért?

. . . . . .

. . . . . .

52.

Halfogyasztás

Kik fogyasztanak több halat az átlagosnál a felsoroltak közül? Satírozd be a helyes válasz
betűjelét!

A A középfokú végzettségűek.
B A nagyobb városokban lakók.
C A 30–49 évesek.
D A fzikai munkát végzők.

53.

Halfogyasztás

Csaba szerint a halfogyasztási szokásokat bemutató ábra különösen figyelemfelkeltő és a tartalomhoz illő. Milyen grafkai megoldások bizonyítják ezt?

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

Az alábbiakban Kosztolányi Dezső egyik novelláját közöljük. Olvasd el az írást, majd válaszolj a hozzá kapcsolódó kérdésekre!

Az amerikai fiatalember

Hat-hét évvel ezelőtt összeismerkedtem egy rokonszenves amerikai fiatalemberrel, aki itt töltötte a nyarat. Bécsből, összerakható csónakján evezett le a Dunán. Mézszőke haja volt, kihajtott apacsinge, villogó, fehér foga. Egy társaságban mutatkoztunk be. Néhányszor meglátogatott bennünket. Mi őt egyszer. Mindössze ennyire emlékszem. Azután elutazott. Kicseréltük névjegyünket. Megígértük, hogy majd írni fogunk egymásnak, de nem írtunk. Múltkor levelet kaptam egy szállónkból. Egy másik amerikai írta, aki szintén itt időzött a feleségével. Nagyon sok amerikai van a világon. Mézszőke barátomra hivatkozva kérdezte, mikor tehetné tiszteletét. Közölte, hogy szegről-végről rokonok is. Közben tudniillik mézszőke barátom megnősült, de el is vált, ő – a levél írója – az én mézszőke barátom elvált feleségének a sógora. A kapcsolat kissé távolinak, lazának látszott. Azt feleltem, bármikor kész örömest vendégül látjuk őket, már csak azért is, hogy halljunk valamit barátunkról, de ebben a pillanatban egész családunk náthalázban fekszik. Azt hittem, ezzel az ártatlan hazugsággal mindennek elvetem majd a gondját. Tévedtem. Egy hétre rá az amerikai szeretetre méltó levélben az iránt érdeklődött, vajon felépültünk-e. Én hasonló szeretetre méltó levélben nyugtattam meg, hogy egészségesek vagyunk, mint a makk, s a hét végén meg is hívtam őket teára. Akkor azonban tényleg valamennyien ágynak estünk. Lehetetlen volt betegséggel előállni. Ez pimasz hazugságnak látszott volna. Megtelefonoztattam, hogy sürgősen el kellett utaznunk. Most már azonban szégyenkeztem. Magam jelentkeztem. Hosszú, bocsánatkérő, alázatos levélben rimánkodtam, hogy jöjjenek el, maguk tűzzék ki a napot, az órát, nekünk mindegy, okvetlenül várjuk őket. Megérkezett a várva várt válasz: vasárnap délután hatra ígérkeztek. Én a külföldiekkel mindig udvariasan viselkedtem. Szeretem őket, és szánom. Idegennek lenni valahol szinte szervi hiba. Messze a hazámtól én is úgy érzem magam, mint egy nyomorék. Ide-oda botladozom, nem ismerem az embereket, a szokásokat, a szavak és kifejezések napi árfolyamát. Bűnbánóan vezekelve vártam vendégeimet. Csakhogy aznap nyakig ültem a munkában. Egyre boldogabban, lázasabban dolgoztam. Kétségbeesetten tekintettem a rohanó mutatókra. Amint múlt az idő, az életemet adtam volna, hogy elmaradjon ez a találkozás. Mit lehetett tennem? A betegség, a sürgős elutazás már kopasz mentség volt. Egy darabig meddőn lázadoztam. Végre kora délután mentő ötletem támadt. Ezek a derék amerikaiak nem ismernek engem, csak egy ismerősömet, akit én alig ismerek. Fölszólítottam egy régi cimborámat, egy állástalan mérnököt, aki két évig élt künn Angliában, s arra kértem, hogy helyettesítsen. Eleinte nem akart kötélnek állni. Óradíjat ígértem neki. Akkor belement. Fölszólítottam egy angol nyelvtanárnőt is, hogy vállalja a teán a háziasszony tisztjét a dupla óradíjért. Ő is hajlandónak mutatkozott erre. Délután négykor úgy jelentek meg nálam mind a ketten, mint a bérgyilkosok. Bemutattam őket egymásnak. Megmagyaráztam, mi a szerepük. Általában viselkedjenek úgy, ahogy mi viselkednénk hasonló helyzetben. Többnyire mondják azt: „igen”. Néha azonban ezt is: „nem”. Az időre mondják azt: „szép”, a világ általános helyzetére: „borzasztó”. Mutassák a vendégeknek lakásunkat, esetleg családi arcképeinket is. A teát már főzték. Otthagytam őket. A teadélután várakozáson felül sikerült. Fél tízig maradt együtt a meghitt társaság, s alig tudott elválni. Mérnök cimborám szerényen fogadta a bókokat, munkásságomat jelentéktelen semmiségnek nevezte, bevezette őket dolgozószobámba – véletlenül az ebédlőbe nyitott, de ez egyáltalán nem volt baj –, s a baráti emlékezés tűnődő mosolyával hallgatta, mi mindent élt meg azóta mézszínű amerikai barátom. A nyelvtanárnő a megértő hitvest alakította. Folyton a

szavába vágott, és ellentmondott neki. Másnap a szálló küldönce levelet hozott, s egy gyönyörű fehér orgonaágat. A hálás amerikaiak küldték. Biztosítottak, hogy soha életükben nem mulattak ily jól, s bármily sok szépet hallottak felőlünk, nem hitték, hogy én ily ragyogóan szellemes, megvesztegetően közvetlen vagyok, s feleségem ily házias és vendégszerető. Az amerikaiak hazautaztak. Otthon elmondták mézszőke barátomnak, milyen kedvesen fogadtuk őket, s mézszőke barátom áradozó levélben köszönte meg figyelmünket. Azóta állandóan levelezünk. Barátságunk mind inkább elmélyül. Hallom, hogy a mérnök is gyakran találkozik a nyelv tanárnővel. A hazugság annyi, mint egy porszem. Azt reméltem, hogy elröppen a levegőbe. Nem így történt. Egyre jobban nő. Izgatottan várom a fejleményeket.

54.

Az amerikai fiatalember

Kitől kapott levelet a történet elején az elbeszélő? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A Rég nem látott amerikai ismerősétől.
B Egy állástalan mérnöktől.
C A későbbi amerikai vendégektől.
D Egy magyar szállodától.

55.

Az amerikai fiatalember

Milyen kapcsolat van a két amerikai között? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A Nem ismerik egymást.
B Egy helyen nyaraltak.
C Régi barátok.
D Távoli rokonok.

56.

Az amerikai fiatalember

Miért mondja le az első találkozót az elbeszélő? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A Az egész család betegen fekszik.
B Nem akar találkozni az amerikaiakkal.
C Túl sokáig dolgozik aznap.
D Sürgősen el kellett utaznia.

57.

Az amerikai fiatalember

Miért lett volna kínos bevallani a második találkozó lemondásakor, hogy beteg a család?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

58.

Az amerikai fiatalember

Írj két olyan kifejezést az 5. és a 6. szövegrészből, amelyek arra utalnak, hogy az elbeszélő lelkiismeret-furdalást érez!

1. . . . . .
. . . . . .
2. . . . . .
. . . . . .

59.

Az amerikai fiatalember

Miért sikerült megtéveszteni a külföldieket a látogatás alkalmával?

. . . . . .

. . . . . .

. . . .

60.

Az amerikai fiatalember

Miért nevezi a mérnök az elbeszélő munkásságát „jelentéktelen semmiségnek”? Satírozd bea helyes válasz betűjelét!

A Mert nem becsüli sokra az elbeszélő munkásságát.
B Mert nem ismeri alaposan az elbeszélő munkásságát.
C Mert rossz képet akar festeni az elbeszélőről.
D Mert szerénykedni próbál az elbeszélő nevében.

61.

Az amerikai fiatalember

Mivel árulta el majdnem a mérnök, hogy nem azonos azzal a személlyel, akinek kiadja magát az amerikaiak előtt?

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

62.

Az amerikai fiatalember

Melyik szereplőt tartották az amerikaiak humorosnak és közvetlennek valójában? Satírozd be a helyes válasz betűjelét!

A A történet elbeszélőjét.
B A mézszőke fiatalembert.
C Az angoltanárnőt.
D Az állástalan mérnököt.

63.

Az amerikai fiatalember

Milyen gesztussal fejezték ki az amerikaiak, hogy jól érezték magukat a találkozón? Satírozd
be a helyes válasz betűjelét!

A Áradoztak a családról a mézszőke barátnak.
B Dicsérték a családfőt és a feleségét.
C Egy orgonaágat küldtek a családnak.
D Meghívták a családot Amerikába.

64.

Az amerikai fiatalember

Összesen hány amerikaival találkozott az elbeszélő a történet során?
Satírozd be a helyes válasz betűjelét!
A eggyel
B kettővel
C hárommal
D néggyel

65.

Az amerikai fiatalember
Hogyan viszonyul a főszereplő a saját hazugságához az utolsó bekezdésben?
Satírozd be a helyes válasz betűjelét!
A Ártatlan dolognak tartja továbbra is.
B Kiszámíthatatlannak tartja a következményeket.
C Megbánta, hogy hazudott.
D Úgy véli, szükségszerű volt, és újra ezt tenné.

66.

Az amerikai fiatalember
Számozással állítsd időrendbe a történet eseményeit, kezdd a legkorábbival!
_____ Az ürügyből valóság válik
_____ A színjáték
_____ Egy régi ismeretség
_____ Mi jöhet még?