

Міністерство освіти і науки України

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

Кафедра філології,

Реєстраційний №

Бакалаврська робота

**Мовні компетенції 5-9 класів загальноосвітніх шкіл з угорською мовою
навчання Закарпаття на основі емпіричного дослідження**

_____Товт Янош Олександрович _____

Студент IV-го курсу

Спеціальність: угорська мова та література

Освітній рівень: бакалавр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол № _____ / 201_

Науковий керівник: Черничко С.С., д.ф.н., професор

Завідувач кафедри: Ковтюк Іштван Я.

к.ф.н., доцент

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

Протокол № _____ / 201_

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

Кафедра філології,

Бакалаврська робота

**Мовні компетенції 5-9 класів загальноосвітніх шкіл з угорською мовою
навчання Закарпаття на основі емпіричного дослідження**

Освітній рівень: бакалавр

Виконав: студент__IV__-го курсу

спеціальності: угорська мова та література

Товт Янош Олелсандрович

Науковий керівник: Черничко С.С., д.ф.н., професор

Рецензент: Бергсасі А.Ф. к.ф.н., доцент

Марку Аніта О. к.ф.н., доцент

Берегове
2017

UKRAJNA OKTATÁSÜGYI ÉS TUDOMÁNYOS MINISZTERIUMA

II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA

FILOLÓGIA TANSZÉK

**AZ 5-9. OSZTÁLYOS TANULÓK SZÖVEGÉRTÉSE KÁRPÁTALJA
MAGYAR TANNYELVŰ ISKOLÁIBAN EGY EMPIRIKUS VIZSGÁLAT
ADATAI ALAPJÁN**

Szakedolgozat

Készítette: Tóth János

IV. évfolyamos magyar

szakos hallgató

Témavezető: Cserniczkó István, PhD,habil. professor

Recenzens: Beregszászi Anikó PhD docens

Márku Anita PhD docens

Beregszász – 2017

ЗМІСТ

Список ілюстрацій.....	5
Список таблиць.....	6
I. ВСТУП	7
1.1 Тема дослідження.....	8
1.2 Мета дослідження	9
1.3 Гіпотези	9
1.4 Аналіз фахової літератури.....	9
II. РОЛЬ МОВИ У ПІЗНАННІ	14
IV. ПРО РОЗСЛІДУВАННЯ	17
V. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ	20
Висновки	55
Резюме українською мовою	57
Список використаних джерел	59
Додатки.....	61

TARTALOM

Ábrák jegyzéke.....	5
Táblázatok jegyzéke	6
I. BEVEZETÉS	7
1.1 A munka tárgya	8
1.2 A munka célja	9
1.3 Hipotézisek	9
1.4 Szakirodalmi áttekintés	9
II. A NYELV SZEREPE A MEGISMERÉSBEN	14
IV. A VIZGÁLATRÓL	17
V. A kutatás eredményei	20
A kutatópontok bemutatása.....	22
Összefoglalás.....	55
Ukrán nyelvű összegzés (резюме)	57
Felhasznált irodalom jegyzéke	59
Mellékletek.....	61

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra Nemek közötti eltérés a három oktatási intézményben átlagosan.....	26
2. ábra. Szövegértési különbségek a nemzetiségek között Barkaszón.....	27
3. ábra A hallgatók eredményei, édesanyjuk anyanyelve szempontjából Barkaszón.....	28
4. ábra A hallgatók eredményei, édesapjuk anyanyelve szempontjából Barkaszón.....	28
5. ábra A diákok eredményei a vizsgált intézményekben édesanyjuk legmagasabb iskolai végzettsége alapján.....	29
6. ábra A diákok eredményei a vizsgált intézményekben édesapjuk legmagasabb iskolai végzettsége alapján.....	30
7. ábra A tanulók szövegértése iskolai osztályzatuk alapján a három vizsgált intézményben átlagosan.....	31
8. ábra. A diákok szövegértése az olvasás szeretete tükrében Barkaszón	32
9. ábra A diákok szövegértése az olvasás szeretetének tükrében a három vizsgált oktatási intézménybe	32
10. ábra A diákok szövegértése kedvenc időtöltésük alapján a három vizsgált intézményben átlagosan	33
11. ábra Az 1. feladatot helyesen megoldók aránya	34
12. ábra A diákok átlagteljesítménye a 2. feladat alapján	36
13. ábra a diákok teljesítménye a 3. feladat alapján	37
14. ábra A 4/A feladatot helyesen megoldók aránya.....	38
15. ábra 4/B feladat megoldásnak aránya iskolánként százalékokban.....	39
16. ábra Az 5. feladaton szerzett pontok aránya iskolánként.....	40
17. ábra A 6. feladaton szerzett pontok aránya iskolánként.....	42
18. ábra A 7. feladaton szerzett pontok aránya iskolánként.....	43
19. ábra A 8. feladaton szerzett pontok aránya iskolánként.....	44

20. ábra	A 9. feladaton szerzett pontok aránya iskolánként.....	48
21. ábra	A 10. feladaton szerzett pontok aránya iskolánként.....	50
22. ábra	Az iskolák átlagteljesítménye a teszten.....	49
23. ábra	Az osztályok átlagpontszáma a vizsgált intézményekben átlagosan.....	53
23. ábra	A 9. osztályok átlagpontjainak összevetése más kutatások eredményeivel.	54

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. A kutatás alapadatai	21
2. táblázat. A kutatás alapadatai, Barkaszó	23
3. táblázat. A kutatás alapadatai, Szernye	24
4. táblázat. A kutatás alapadatai, Csongor.....	25

I. BEVEZETÉS

A szövegértéssel kapcsolatos magyarországi és kárpátaljai tanulmányokat olvasva szomorúan jutottak eszembe Kölcsey intelmei:

„Teljes birtokában lenni a nyelvnek, melyet a nép beszél: ez az első s elengedhetetlen feltétel.”

Csaknem minden tanulmány az évek óta alacsony szinten stagnáló szövegértésről számol be. Ez pedig igencsak meglepő, hiszen a reformkor nagy költőinek imént idézett gondolatai összhangban vannak a mai módszerészek, kutatók gondolataival.

A mai kor embere számára a gyors információszerzés az életben való boldogulás elengedhetetlen feltétele. Az információk befogadása és feldolgozása az agyunk számára egyre nehezebbé válik. Ugyanannyi idő alatt jóval több inger ér bennünket, ezek értelmezése az idő rövidege miatt megnehezül. Az információszerzés eszközei közül az olvasás és az írás szinte nélkülözhetetlen az egyén számára. Kimondható, hogy a társadalmi érvényesüléshez az írásbeliségen át vezet az út (Steklács 2009).

Steklács János találóan fogalmaz, amikor azt mondja, hogy az olvasás és az írás nélkülözhetetlen az egyén számára. A szövegértésben való jártasság nem korlátozódik csupán a magyar nyelv, vagy irodalom tantárgyakra, könnyen rájöhettünk, hogy matematikai feladatok megoldásában, hivatalos szövegek értelmezésében, tájékozódásban és még sok más területen is nagy hasznát vesszük.

A szövegértés és szövegalkotás képessége, tágabban a kommunikációs képességek, meghatározó módon befolyásolják az iskolai, a munkaerő-piaci és a társadalmi érvényesülést, a sikerességet, az egyén elégedettségét, önbecsülését (vö. Pusztai 2008).

Sőt maga a tantárgy pedagógia is az értő olvasóvá való nevelést tűzte ki céljául.

Ennek ellenére valahogyan mégis hiba csúszik a leginkább célokkal és elhatározásokkal is jól megolajozott gépezetbe.

Elhatároztam, hogy szakdolgozatom témájaként a szövegértést fogom választani. Jó kutatási terepnek bizonyult szülőfalum Barkaszó, és a vele szomszédos két település Csongor és Szernye. Fontosnak tartottam, hogy ne tehetséggyógyító iskolákat vizsgáljak, és ne csupán kibocsátás előtt álló osztályokat, hiszen ilyen jellegű kutatások már születtek. Leginkább azonban azért bizonyult jó kutatási terepnek a három település, mert nemzetiségi összetételükben, a tanulók létszámában és egyéb alapadatokban is nagy hasonlóságot mutat a három intézmény. Ezek az iskolák Kárpátalján vannak, ezekbe az iskolákba kétnyelvű környezetben élő gyerekek járnak (Munkácsi járás), és ezeket az iskolákat is érinti a városi iskolák, gimnáziumok elszívó ereje. (vö. Ferenc 2014/4)

Kárpátaljai magyarként elmondhatom, hogy kétnyelvű környezetben, ahol a magyarság kisebbségben él, fontos odafigyelni arra, hogy a diákok körében lehetőleg egyre kisebb területre szűküljön a funkcionális illiteráció. Már említettük, hogy szövegértésre óriási szüksége van a ma emberének. A funkcionálisan analfabéta ember hátrányt szenved, még inkább elmondható ez a kisebbségben élő funkcionálisan analfabéta emberről, aki anyanyelvén sem értő olvasó, hogy a másodnyelvi kompetenciáról szó se essék. Fontos tehát Kárpátalján a funkcionális illiteráció jelenségét kutatni.

I.1. A munka tárgya

Dolgozatom tárgya a Barkaszói Középiskola, a Szernyi Általános Iskola valamint a Csongori Általános Iskola 5–9. osztályos tanulóinak szövegértési vizsgálata.

I.2. A munka célja

Munkám célja felmérni a Barkaszói Középiskola, a Szernyi Általános Iskola valamint a Csongori Általános Iskola 5–9. osztályos tanulóinak szövegértését egy empirikus vizsgálat adatai alapján. Szeretném kideríteni, milyen eltérések figyelhetők meg az egyes korosztályok szövegértésében, illetve milyen különbségek vannak a magyar és az ukrán tannyelvű osztályok szövegértésében. További célom, megfigyelni azt, hogy milyen hatással vannak a különböző társadalmi körülmények, szociális helyzet az egyén szövegértési képességére.

Ezenkívül vizsgálataim tárgyát képezné még a nemek közötti különbségek megfigyelése,

valamint kideríteni mennyire van összhangban a magyar nyelv és irodalom tantárgyból kapott év végi érdemjegy a szövegértési eredmény sikerességével.

Szeretném megfigyelni és elemezni, mely típusú feladatok okozták a legnagyobb nehézséget a diákoknak.

A kapott adatokat szeretném összevetni más kutatások eredményeivel.

I.3. Hipotézisek

A vizsgálat előtt a következő hipotéziseket állítottam fel:

- Az idősebb diákok jobb eredményeket érnek el, mint fiatalabb társaik.
- Azok a tanulók, akiket az elmúlt évben jó jegyre értékelték, jó eredményt érnek el a szövegértési teszten is.
- A tanulók szövegértési eredményeit befolyásolja majd szociális háttérük.
- Azok a tanulók, akik szeretnek olvasni, jobb eredményt érnek el, mint olvasni nem szerető társaik.
- A nemek között lesznek eltérések a szövegértés eredményességét tekintetbe véve.
- A magyar tannyelven tanuló diákok, és az ukrán tannyelven tanuló diákok eredményei között lesznek eltérések.

I.4. Szakirodalmi áttekintés

A szövegértés témája rendkívül népszerű, mivel a téma napjainkban egyre aktuálisabb, így egyenesen arányos a téma aktualitása a szakirodalom sokszínűségével.

Tóth Beatrix a szövegértés fejlesztéséről elmélkedve arra a következtetésre jut, hogy az olvasás fogalma napjainkban megváltozott. Szerinte több tényező együtthatása kellene ahhoz, hogy a napjainkban is alacsony szinten stagnáló szövegértési eredmények a diákok körében javuljanak. (Tóth 2006) Ez az alapvetés Kárpátalján is megállja a helyét. Kutatómunkám során megtapasztaltam, hogy a diákok rossz hozzáállása, kedvezőtlen szociális háttere, a szakképzett tanárok hiánya, tankönyvi hiányosságok és egyéb tényezők egyszerre hatnak rosszul a szövegértésre.

A szöveg típusa, műfaja és általános nyelvi sajátosságai nagyban befolyásolják a szöveg megértésének folyamatát, írja Horváth Zsuzsanna: A szövegértés, mint koherenciaképző a tanításban és a tanulásban című munkájában. Továbbá felveti azt a kérdést is, milyen tényezők tartják össze a szöveget, mely elemek teszik egységes, felismerhető egészé, illetve azt, hogyan rekonstruálódik a szöveg az olvasóban, hogyan válik a szöveg egésze olvasattá. (vö. Horváth 2005)

A funkcionális illiteráció szintjeiről, valamint ennek kutatásáról számol be Nemesné Kiss Szilvia és Sajtosné Csendes Gyöngyi: Hátrányos helyzetű tanulók szövegértési problémái című írásában. A szerzők elmondják: „Az írásbeliség az alapja a társadalomba való beilleszkedésnek. Ennek egyik meghatározó területe az olvasás, azon belül is a szövegek értelmezésének képessége.”

Arató László egyik tanulmányában olyan problémákat vet fel, melyek véleményem szerint Barkaszón is megfigyelhetők, mint az a későbbi kutatásból kiderül: A közoktatás tömegessé válásával az alapkészségek, képességek területén mutatkozó problémák egyre szélsőségesebben jelentkeznek a hazai iskolákban. Az azonos évfolyamra járó tanulók közötti különbségek radikálisan megnőnek. A hatéves korban meglévő ötévnyi fejlettségbeli különbség (van, aki a három és fél éves és van, aki a nyolc és fél éves gyermek szintjén van) 16 éves korra a duplájára növekedhet.(vö. Arató 2006)

Arató még ugyanebben a tanulmányában arra enged következtetni, hogy a szövegértési és szövegalkotási problémák kiküszöbölése egy jó stratégia kidolgozásán múlik: A kompetenciákat megalapozó alapkészségek, képességek kifejlődése többéves folyamat eredménye, amely egyénenként nagy eltérést mutat. Ezért a legfontosabb feladat a készségek, képességek egyéni kifejlődését támogató stratégiák és módszerek kidolgozása és elterjesztése. Külföldi és hazai kutatások azt bizonyítják, hogy egyféle képesség pusztán önmagában való, más képességektől szegregált fejlesztése a gyakorlatban kivitelezhetetlen. (vö. Arató 2006)

Az általam vizsgált három oktatási intézmény mindegyikére jellemző, hogy a tehetséges diákokat elszívják tőlük a tehetséggondozó intézmények, jellemző továbbá, hogy egy korosztályon belül óriási eltérés mutatkozik. Volt ahol 30 pont különbség is volt a legjobb és legrosszabb dolgozat között. Arató László szerint ez Magyarországon sem ismeretlen jelenség.

„A magyar iskola erősen szelektív. A tanulók egyéni hátrányainak növekedésében nagy szerepe van az iskolák közötti teljesítménykülönbségek nemzetközi összehasonlításban is feltűnően

magas értékének. A különféle hazai iskolatípusok közötti teljesítménykülönbség kb. 71%, míg például a PISA-felmérésekben több területen – közöttük éppen a szövegértés és szövegalkotás területén – kimagasló teljesítményeket elérő Svédországban csupán 9%. Ugyanakkor az iskolán belüli különbségek nálunk 25% körüli értéket mutatnak, míg Svédországban ez a mutató 73%. Ezek az adatok azt a tapasztalatot igazolják, hogy – szemben a svéd komprehenzív iskolamoddal – Magyarországon az iskoláknak csupán egy szűk csoportja válogat a jó adottságú gyermekekből, míg más iskolák a pusztá fennmaradásukért küzdenek, s többek között emiatt is éppen a tanulói hátrányok ledolgozásában nem tudnak elég hatékonyak lenni.” (Arató 2006)

A nemek közötti eltérések magyarázatában nagy segítségemre voltak Fényes Hajnalka, Rostás Rita és más kutatók munkái.

Fényes Hajnalka Nemek szerinti iskolai eredményesség és férfihátrány hipotézis című cikkében hosszasan értekezik a nemek közötti különbségekről, majd többek között a következő eredményre jut: “Hipotéziseinkkel összhangban középfokon (illetve főleg a gimnáziumokban, amelyre adataink 90%-a vonatkozott) a lányok rosszabb háttérmutatóik ellenére eredményesebbek (több nyelvvizsga, jobb átlagok, merészebb továbbtanulási tervek, több tanulmányi versenyen való részvétel).” Ezek a megállapítások összhangba vannak az általam kapott eredményekkel, hiszen összességében az én kutatásomban is eredményesebbek voltak a lányok. (vö. Fényes 2009)

Rostás Petra és Fodorné Bajor Borbála szintén több aspektusból vizsgálja a Könnyebb a lányoknak, mert a fiúk elevenen születnek című cikkében a nemek közötti eltérést. Vizsgálják a tanórai interakciókat, valamint gyerekek saját magukról való vélekedését is. (Rostás 2003)

A Monitor '97 vizsgálat megállapítja: „Ha a tanulók neme szerint vizsgáljuk meg a teljesítmény eltéréseket, azt látjuk, az olvasás kivételével minden korosztályban és minden területen a fiúk teljesítménye jobb volt a lányokénál.” (Bánfi 1999, 19. o.)

A szövegértéssel kapcsolatosan kárpátaljai kutatások is születtek, melyek irányadóak voltak számomra, és nagyban meghatározták kutatásomat.

Badó András a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatóinak szövegértési képességét vizsgálta. Több általa használt a szociológiai háttér feltárására alkalmazott kérdést saját munkámba is beépítettem. Bár a kutató a főiskolai hallgatók szövegértését vizsgálta, néhány szinten

találtam hasonlóságot az adatok között, így például mindkét kutatásban lényegesen jobban teljesítenek azon adatközlők, akik magyar anyanyelvűek, akiknek a szülei felsőoktatási intézményben végeztek, akiknek a szülei magyar anyanyelvűek. Eltérő adatokat látunk azonban, ha a nemek teljesítményét vizsgáljuk meg. A főiskolán a szövegértési mérleg nyelve mintegy 13%-kal a férfiak oldalára billent. Kutatásom során máshol is találkoztam ezzel a jelenséggel. Fényes Hajnalka is erre a következtetésre jut a nemekkel foglalkozó tanulmányában: „Felsőfokon azonban nem ilyen egyértelmű a helyzet. Belépéskor megvan a lányok előnye (többen tanulnak tovább, jobbak az érettségi eredményeik, több nyelvvizsgájuk van), a tanulmányok során azonban egyes mutatók szerint Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis 97 (OTDK, publikációk, szakkollégiumi tagság11, doktori tervek) már a fiúk vannak előnyben. Ezek az eredmények már előrevetítik a fiúk nagyobb munkaerő piaci sikerességét, különösen a tudományos karrier tekintetében. A fiúk, ha már egyetemre, főiskolára mennek (és nem „vesznek el” a szakmunkás képzésben), akkor a PhD képzés és a kutatói pálya hangsúlyosabban szerepelhet terveikben.” (vö. Fényes 2009)

Fábián Beáta 9 kárpátaljai oktatási intézményben végzett kutatást 10. osztályos diákok körében. Szomorúan állapítja meg, hogy az általa vizsgált intézményekben a diákok szövegértése 50% alatti. A kutató szerint az iskolai oktatás nem fektet elég hangsúlyt a szövegértési kompetencia fejlesztésére.

„Olyan iskolai programok kidolgozására lenne szükség, melyek révén célzottan javíthatóak lennének a tanulók kompetenciái”. – írja a kutató Magyar és ukrán tannyelvű iskolákban tanuló magyar nemzetiségű iskolások magyar szövegalkotásának vizsgálata című cikkében.

Szilágyi Gizella szintén a szövegértést vizsgálja Kárpátalján. Munkája alaposága mellett a kutatásban használt kérdőív hasonlósága miatt is fontos szakirodalom. A kutató 9. osztályos diákok szövegértését vizsgálja gondosan kiválasztott kutatópontokon, így hozva létre reprezentatív mintát. Eredményeit magyarországi eredményekkel is összevetve vonja le következtetéseit:

„A tanulók nehezen boldogulnak a szöveges utasításokkal, az implicit formában megadott információ alapján elvégzendő feladatokkal. A szövegértést és teljesítményt befolyásoló tényezők sokrétűek. Szerepet játszanak a szociális háttér tényezői, mint például a családi minta, a szülők végzettsége, a család anyagi körülmények. Természetesen fontos figyelembe venni a tanulók

motiváltságát, illetve azt, hogy milyen tanulási stílussal és stratégiákkal rendelkeznek az ismeretek elsajátításának útján. „

Csernicskó István A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás színvonaláról című munkájában bemutatja és elemzi a kárpátaljai magyar nyelvű oktatást többek között a független tesztelés eredményeiből kiindulva. A szerző említést tesz a gyenge szövegértési teljesítésről, valamint felhívja a figyelmet arra, hogy fontos a kutatási adatokat nemcsak ukrainai, de magyarországi eredményekkel is összevetni. (Márku Anita, Híres László Kornélia, Ungvár 2015. 14-22 o.)

Papp Z. Attila Iskola és képesség című cikkében egy nemzetközi kutatás eredményeit összegzi, elemzi. Ez a tanulmány nemcsak azért fontos szakirodalom, mert Kárpátalja is kutatási területek részét képezi, hanem mert meglepő eredményeket is közöl. Szlovákiában például jobb eredményeket produkáltak a többségi nyelven tanuló diákok. Kárpátalja ebben a felmérésben csak Szlovákiát tudta megelőzni, ami elszomorító, mert arról tanúskodik, hogy már az elemi osztályokban is akadózik a szövegértés.

„Országok szerinti összehasonlításban megállapíthatjuk, hogy a vajdasági és erdélyi gyerek teljesítettek átlag fölött, a másik két – felvidéki és kárpátaljai – térségben a gyerekek gyengébben teljesítettek. A régiókon belül tannyelv szerint is vizsgálva az eredményeket kijelenthetjük, hogy Romániában és Szlovákiában jelentős eltérés van a magyar és többségi nyelven tanulók között: előbbiben a magyar osztályok, utóbbiban pedig a szlovák osztályok sikeresebbek. A másik két régió iskolai teljesítménye e vonatkozásban meglehetősen homogén.” (Papp Z. Attila 2014/4: 93–125. o.)

II. A szövegértés szerepe a megismerésben, a tanulási folyamatban

II. 1. A szövegértés fogalma

A szövegértésről sok meghatározást találunk a témával foglalkozó szakirodalomban, íme néhány ezekből:

A nemzetközi, valamint a hazai olvasáskutatásban használatos leírás a jó olvasóról hallgatólagosan feltételezi, hogy képes hosszabb szövegek és ábrák elolvasására és értelmezésére,

valamint a mindennapi szükségletein túli általánosításokra. El tudja olvasni a napilapokat, a népszerű regényeket és a magazinokat, az ismeretterjesztő írásokat, olvasás révén is meg tudja ismerni a környezetét, szabadon és biztonsággal tud benne tájékozódni. Nehezebb, összetettebb szövegeket is képes megérteni, elemezni, ezekből következtetéseket levonni. Képes hosszabb terjedelmű olvasmányok – akár több, párhuzamos szempont szerinti – tanulmányozására, eközben képes feltárni a szerzői véleményt, alapállást, ettől megkülönböztetni a tényeket, az idézett különböző nézőpontokat, érzékeli és az értelmezésbe bevonja a kontextuális jellemzőket – pl. hol, mikor jelent meg a szóban forgó szöveg, milyen közönségnek íródott – és a szöveg szerkezeti és nyelvi megformáltságát egyaránt. (Horváth Zsuzsanna: A szövegértés, mint koherenciaképző a tanításban és a tanulásban)

A szövegértést úgy definiáljuk, mint 1 az információhoz való hozzáféréshez és azok visszakereséséhez, 2 a verbális szöveget, képeket, diagramokat, táblázatokat és grafikonokat is tartalmazó nyomtatott vagy kéziratos dokumentumok dekódolásához és megértéséhez, 3 az erre az információra történő reflektáláshoz szükséges készségek és 4 ennek az információnak a felhasználása az egyén tudásának gazdagítására és lehetőségei kibontakoztatására, amelyek révén az egyén részt vehet a társadalom életében, illetve elérheti személyes és társas, társadalmi céljait. (Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai Wolfgang Schnotz és Molnár Edit Katalin).

Az *olvasás* folyamatát a szakirodalomban különféleképpen definiálják attól függően, hogy mely tudományágról van szó. Klasszikus meghatározásban „olvasni annyi, mint gondolkodni, társalogni” (Adamikné 2001). Eszerint az olvasás a kommunikáció egy jellegzetes formája, amelyben az adó és a vevő szerepét az író és az olvasó tölti be, míg az olvasási készség az olvasónak az a képessége, amely lehetővé teszi az írott szövegek megértését (Thorndike 1973; Clay 1993). *Pearson és Stephens* (1994) pszicholingvisztikai szempontú definíciója szerint az „olvasás komplex, szervezett és konstruktív folyamat, amelynek során az egyén hozzájut a jelentéshez”. E bonyolult és összetett folyamat a dekódolásra (pedagógiai terminussal az olvasás technikai szakaszára), valamint a szöveg megértésére bontható. A meghatározások jól tükrözik azt is, hogy az olvasás folyamatában a szöveg megértésének és értelmezésének központi szerepe van, hiszen ez az olvasás célja. Ez egyrészt a szöveg szó szerinti értését, másrészt a mögöttes sorok rejtett üzenetének

dekódolását, az összefüggések feltárását, valamint a szöveg tanulságának megfogalmazását jelenti (Perfetti–Curtis 1986).

A *szövegértést* szintén különféleképpen definiálják, attól függően, hogy mely tudomány megközelítéséről van szó. A pszicholingvisztikában használatos egyik definíció szerint a szövegértés folyamán a szövegben lévő elsődleges ismereteket dolgozzuk fel, ennek alapján ismerjük fel a mélyebb összefüggéseket, valamint vonjuk le a következtetéseket (Perfetti–Curtis 1986). Ez – a pedagógiában szövegértő olvasásnak nevezett – folyamat több részfolyamatot foglal magában; egyfelől a nyelvtani forma és a lexikális jelentés közvetítette értelem meglátását, másfelől az információkra való reakciót, tehát az olvasónak az olvasottakkal kapcsolatos véleményét (vö. Adamikné 2002). A pszicholingvisztika a szövegértésben elkülöníti 1. az olvasó előzetes tudását; 2. a teljes szöveg megértését meghatározó kisebb egységek (szavak, mondatok, mondattömbök, bekezdések, fejezetek) megértési szintjét; 3. tekintetbe veszi az olvasás minőségi fokozatait (szó szerinti megértés, értelmező megértés, kritikai olvasás, kreatív olvasás) annak alapján, hogy milyen mélységben kell egy adott szöveget megérteni. Ennek megfelelően hangsúlyozza a jelentéstan és a szövegtan (szöveggrammatika, szövegszemantika, szövegpragmatika) lényeges szerepét az olvasástanításban és a szövegértés fejlesztésében (Adamikné 2001).

Az olvasászavarral foglalkozó tanulmányok egybehangzóan rámutatnak arra is, hogy a nyelvi folyamatok (a fonológia, a szintaxis, a szemantika) központi szerepet játszanak az olvasási nehézség kialakulásában (Studdert–Kenedy 1986). A kutatási eredmények megerősítették azt is, hogy az olvasástanulás eredményességét vagy eredménytelenségét elsősorban a beszédet létrehozó nyelvi műveletek hatékonysága és az adott nyelv fonológiai szerkezete határozza meg. *Mann* (1984) a nyelvi készségeknek öt olyan szintjét különíti el, amelyek meghatározóak az olvasástanulásban. Ezek a fonetikai észlelés, a mentális szótár, a fonetikai rövid távú emlékezet, a mondattan (szintaxis), a jelentéstan (szemantika). (Laczkó Mária Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás)

Fontos tisztázni még a funkcionális illiteráció fogalmát: A funkcionális illiteráció csupán az utóbbi négy-öt évben használatos fogalom. Szinonimájaként a köznyelv régóta a *funkcionális analfabetizmus* kifejezést használja. Az UNESCO már 1987-ben definiálta a jelenséget, amely szerint: „azok a funkcionális analfabéták, akik nem képesek azokat a tevékenységeket gyakorolni,

melyekhez az írás-olvasás tudás szükséges ahhoz, hogy a társadalomban elboldoguljanak. Nem rendelkeznek sem az írás, sem az olvasás, sem a számolás képességével, melyek egyéni fejlődésüket és társadalmi beilleszkedésüket segítenék” (Steklács 2005: 28). Steklács János 2005. *Funkcionális analfabétizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó. Budapest

II.2. Szövegértési vizsgálatok

Ha körültekintünk a szakirodalomban, azt látjuk, hogy az egyik legnépszerűbb teszt szövegértés vizsgálatára a PISA tesztek. A vizsgálatokat három területen végzik: az olvasás, a matematika és a természettudományok területén. 2000-ben az olvasás- szövegértés, 2003-ban a matematikai műveltség volt a középpontban, 2006-ban pedig a természettudományos műveltség kapott kiemelt figyelmet, míg 2009-ben ismét az olvasás-szövegértés eredményeit vizsgálták részletesebben.

A PISA-mérésben időről időre megjelennek a három vizsgált terület mellett más tantárgyközi keresztkompetenciák is. Ilyen volt az általános problémamegoldó képesség vizsgálata a 2003-as mérésben.

A PISA nagyrészt papír alapú mérés. A kiválasztott diákok egy négyszer félórás tesztet töltenek ki. A teszt tartalmazhat kérdéseket a műveltségi területtel kapcsolatos tanulói attitűdökre vonatkozóan is. Ezen felül további 20-30 percet vesz igénybe a háttérkérdőív kitöltése, amely a tanuló véleményeire, értékválasztásaira és ambícióira kérdez rá, valamint otthoni és iskolai környezetéről gyűjt információt. (Badó 2010)

„A Monitor-vizsgálat 1986-ban kezdődött, majd 1991-től 1997-ig kétévente rendezték meg, és a tanulók szövegértés és matematikai képességét vizsgálták, és tulajdonképpen a 2000- es években indult kompetenciamérés elődjének tekinthető. A mérés legfőbb célja az volt, hogy az egymást követő évfolyamok közötti változásokat képesek legyenek megfigyelni, ennek megfelelően a tartalmi keret is leginkább a híd- és láncfeladatok rendszerére koncentrált. Az egymást követő korosztályok teljesítményét a láncfeladatokkal, míg a korábbi vizsgálatok eredményeivel való összevetést a hídfeladatok rendszerével biztosították. A szövegtipológiai és a gondolkodási

műveletek szerinti felosztás a kompetenciamérésben máig használt hármas felosztás, azaz az elbeszélő, a magyarázó, ismeretközlő és a dokumentum típusú szövegek. Elbeszélő szövegeknek tekintik a cselekményes történeteket (mese, novella, esszé stb.). A magyarázó-ismeretközlő szövegek leginkább céljuk szerint különböztethetők meg, mivel leginkább tanulásra, ismeretközlésre szánt szövegek tartoznak ide, és általában tényeket tárgyilagosan, viszonylag száraz módon közölnek, esetleg érvelnek vagy alátámasztanak véleményeket, következtetéseket. Végül a dokumentum típusú szövegek általában alakilag térnek el az előbb tárgyalt két másik szövegtípustól, hiszen leginkább táblázatokat, grafikonokat, menetrendeket tartalmazó szövegek tartoznak ide. Bár a Monitor-vizsgálatok különböző gondolkodási műveleteket határoztak meg, ezek pusztán az általános feladatmegoldásra vonatkoztak, nem pedig az egyes feladatokra speciálisan. A tesztek összeállítói úgy vélték, a tanulók sorban végighaladnak mindegyik, vagy a legtöbb gondolkodási műveleten minden egyes feladat során, így ezek százalékos meghatározására nem került sor. A gondolkodási műveletek az identifikációval kezdődnek, amely a szövegben található tények, adatok azonosítását jelenti. A kapcsolatok és összefüggések azt jelöli, amelynek segítségével az olvasó az ok-okozati, rész-egész, előzmény-következmény kapcsolatokat azonosítja. Produkciónak vagy értelmezésnek hívják a szövegben található implicit üzenetek felismerését. Ehhez kapcsolódik a jelentés kifejezése, amelyen a szöveg szavainak, mondatainak, bekezdéseinek helyes értelmezését értik. Végül a kommunikatív aspektusok teszik lehetővé a szöveg rejtett üzeneteinek, a stílusesszók hatásainak és a szöveggörnyezet jelentésének kikövetkeztetését.” (Szilágyi 2016, 26. o)

A diákok képességeit az oktatási hivatal honlapján megtalálható tesztel mértem fel. (lásd mellékletek)

A vizsgálat során alkalmazott feladatsor két részből állt. Az első szakasz a kitöltőt érintő szociológiai tényezőkre kérdez rá. Az ide vonatkozó kérdések a következők voltak: iskola neve, az adatközlő lakhelye, neme, nemzetisége, anyanyelve, a szülők anyanyelve és iskolai végzettsége, a gyerek osztályzata magyar nyelvből. Ezeknek a kérdéseknek a célja az, hogy ismeretek szerezzünk a tanulók szociológiai hátteréről. Az adatok elemzése, értelmezése során ugyanis összefüggéseket fedezhetünk fel az adatközlők szociológiai jellemzői, illetőleg szövegértése kompetenciái, produkciói között.

A vizsgálat második része, egy feladatlap, amely tíz feladatból állt. Ezeknek az elvégzésére 45 perc áll a diákok rendelkezésére. Az írásbeli feladatlappal összesen 50 pont szerzhető. A feladatlap vegyesen tartalmaz nyelvtani, irodalmi, szövegértési, helyesírási, kommunikációs és szövegalkotási feladatokat.

„1. feladat: A szavak átírása betűk behelyezésével. A feladat célja, hogy egyszerű, játékos módon felmérje: képesek-e a tanulók egyszerű szöveges feladat értelmezésére, megoldására. 2. feladat: Kifejezések párosítása jelentésekkel.

A feladat egyrészt vizsgálja egyes szólások ismeretét, másrészt felméri, hogy az adatközlők hogyan birkóznak meg az egymáshoz illeszkedő kérdések/válaszok párosításával.

3. feladat: Egy szituáció értelmezése. A szituatív nyelvhasználat, a helyzethez igazodó nyelvi készség ismeretét ellenőrző feladat.

4. feladat: Nyelvtani feladat: szófajok felismerése, -val, -vel toldalékos szó. Az általános iskolai tananyag legnagyobb részét kitöltő grammatikai ismeretek kéri számon ez a feladat. Célja, hogy megvizsgálja: képes-e a tanuló az elméleti nyelvtani ismereteket alkalmazni a gyakorlatban.

5. feladat: Helyesírás: hosszú, illetve rövid mássalhangzók beillesztése. Látszólag csupán helyesírási feladat, valójában azonban információkat nyújt a tanulók szövegértési kompetenciáiról is: képes-e az adatközlő alternatívák közül az adott helyzetnek megfelelően választani.

6. feladat: Képvers értelmezése: Hárs Ernő: Vadludak. Első látásra irodalomelméleti feladat. Voltaképpen azonban a szövegértelmezési készségeket méri fel: azt, hogyan képesek a gyerekek a vizuális élményt összekapcsolni az írott szöveg megértésével, illetőleg azt, képesek arra, hogy az olvasott szövegből nyert, abban implicite szereplő információk alapján válaszoljanak egy kérésre.

7. feladat: Nyelvtani feladat: szófajok felismerése. Akárcsak a 4. feladat, ez is a tanulók grammatikai ismereteinek alkalmazását vizsgálja.

8. feladat: Játékos, összetett feladat: szófajok felismerése, szavak átírása. Az írott szöveg értelmezéséhez elengedhetetlenül szükséges a fejlett olvasási készség. A feladat játékos formában azt méri fel, hogy a szövegben anagrammaként elrejtett információkat képesek-e megtalálni a gyerekek.

9. feladat: Szövegértéses feladat. Ez a feladat a teszt központi része. A feladat több kisebb egységre osztható. Az írott szövegben explicit vagy implicit formában szereplő információk kikeresésének, majd alkalmazásának készségét vizsgálja.

10. feladat: Rövid fogalmazás (írott összefüggő szöveg alkotása). A korábbi feladatok a szövegértést vizsgálták. Ez a feladat az aktív szövegalkotás készségét próbálja felmérni egy rövid fogalmazás (kötött témájú szöveg alkotása) révén. A feladat célja az, hogy megvizsgálja: van-e összefüggés a szövegértési, illetőleg szövegalkotási készségek és képességek között. A feladat révén képet nyerhetünk továbbá az iskolában elméletben elsajátított grammatikai, illetőleg stilisztikai (szövegalkotási), valamint helyesírási tananyag gyakorlatban történő alkalmazásáról is.” (Szilágyi 2016)

III. A vizsgálat eredményei

III.1. A kutatás leírása

Mint azt már a fentiekben említettem, kutatásomat a Barkaszói Középiskola, a Szernyi általános iskola, valamint a Csongori általános iskola tanulói között végeztem. A magyar tannyelvű osztályok közül az 5–9. osztályban töltöttek ki tesztek, míg Barkaszón az ukrán tannyelvű osztályok közül a hat és a nyolcadik osztály vet részt a vizsgálatokban. Minden osztályban 45 perc állt a tanulók rendelkezésére, amit igyekeztek maximálisan kihasználni. A diákok spontán kapták meg a tesztek, nem voltak előzőleg értesítve erről. A felmérésben összesen 192 diák vett részt. A tesztre adható összpontszám 50 pont volt. Megjegyzem, még a legjobb eredmények is alig ütötték meg a 27–35 pontot. A következő táblázat a kutatás alapadatait mutatja be:

1. táblázat. A kutatás alapadatai

Lakhely	Barkaszó: 54 Szernye: 69 Rafajna: 1, Csongor: 68.
Nemek	LÁNY: 93, FIÚ: 99
Nemzetiség	MAGYAR: 51 UKRÁN: 9.
Anyanyelv	MAGYAR 167, UKRÁN:25.
Édesanyja anyanyelve	MAGYAR:185 UKRÁN: 7
Édesanyja legmagasabb iskolai végzettsége	EGYETEM, FŐISKOLA: 24 KÖZÉPISKOLA: } SZAKISKOLA: } 168 1-4 OSZTÁLY: }
Édesapja anyanyelve	MAGYAR: 182 UKRÁN: 10
Édesapja legmagasabb iskolai végzettsége	EGYETEM, FŐISKOLA: 19 KÖZÉPISKOLA: } SZAKISKOLA: } 173 1-4 OSZTÁLY: }

III.2 A kutatópontok rövid bemutatása

Barkaszó kistelepülés a Munkácsi járáson belül, mely a „majdnem tisztán magyarlakta” településekhez tartozik. 2236 főnyi lakosságának 65%-a magyar nemzetiségű, 21%-a roma nemzetiségű (bár a romák nagy százaléka magyar anyanyelvű) és 12%-a ukrán nemzetiségű. A romák nagy része az úgynevezett „cigányiskolába” jár, mely a helyi cigánytáborban található épület. A romák ily módon történő oktatása nem ritka jelenség Kárpátalján.

A település rendelkezik korszerű középiskolával, melyben ukrán tannyelvű oktatás is folyik. Orvosi rendelővel is rendelkezik a falu, vasútvonal köti össze a települést Kárpátalja nagyvárosaival.

Szernye Barkaszóval szomszédos település, mely a „majdnem tisztán magyarlakta” településekhez sorolható a Munkácsi Járáspan. Lakossága 1979 fő, melynek 85%-a magyar nemzetiségű, csupán 1% ukrán nemzetiségűek aránya, és 13%-ot tesz ki a roma lakosság. (Molnár József, Molnár D István.... 83. oldal) Hasonlóan Barkaszóhoz itt is számottevő a romák száma, akiknek egy része a helyi iskolába integrálódik, míg egy részük a helyi úgynevezett „tábori” vagy cigány iskolában részesül oktatásban. A Szernyi Általános Iskolában nem folyik ukrán tannyelvű oktatás, ez a lakosság nemzetiségi összetételével is indokolható. Azok a szülők, akik ukrán tannyelvű oktatást szeretnének választani gyermekeik számára a Barkaszói Középiskolába íratják be gyermekeiket. A kutatás alapadatait bemutató táblázatban meglepőnek tűnik, hogy a nyolc ukrán nemzetiségű diák közül csupán egy tekinti anyanyelvének is az ukrán nyelvet. A Szernyi Általános Iskola azért is bizonyult jó választásnak számomra, mivel nagyban hasonlít a barkaszói, valamint a csongori iskolára, ha a kutatás alapadatait vesszük figyelembe. Az alapsokaság alig 1-5 főben tér el a vizsgálat tárgyát képező másik két oktatási intézménytől, a nemek aránya szintén kiegyenlített, mindemellett a szülők anyanyelvét és legmagasabb iskolai végzettségét tekintve is számos hasonlóság figyelhető meg.

Csongor jelenleg több mint 2300 lelket számláló szinte teljes egészében magyarok lakta település a Csap-Nagydobrony–Munkács útvonal mentén terül el, a Szernye-kanális partján. A község 23 kilométerre fekszik Munkácstól. A településen csupán általános iskola található. Nemzetiségi összetétele: 93,45 magyar, 2% ukrán, 55 roma.

2. táblázat. A kutatás alapadatai Barkaszón

Lakhely	Barkaszó: 54 Szernye: 4 Rafajna: 1, Csongor: 1.
Nemek	LÁNY: 29, FIÚ: 31
Nemzetiség	MAGYAR: 51 UKRÁN: 9.
Anyanyelv	MAGYAR 52, UKRÁN:8.
Édesanyja anyanyelve	MAGYAR:54 UKRÁN: 6
Édesanyja legmagasabb iskolai végzettsége	EGYETEM, FŐISKOLA: 8 KÖZÉPISKOLA: } SZAKISKOLA: } 52 1-4 OSZTÁLY: }
Édesapja anyanyelve	MAGYAR: 51 UKRÁN: 9
Édesapja legmagasabb iskolai végzettsége	EGYETEM, FŐISKOLA: 9 KÖZÉPISKOLA: } SZAKISKOLA: } 51 1-4 OSZTÁLY: }

3. táblázat. A kutatás alapadatai:Szernye

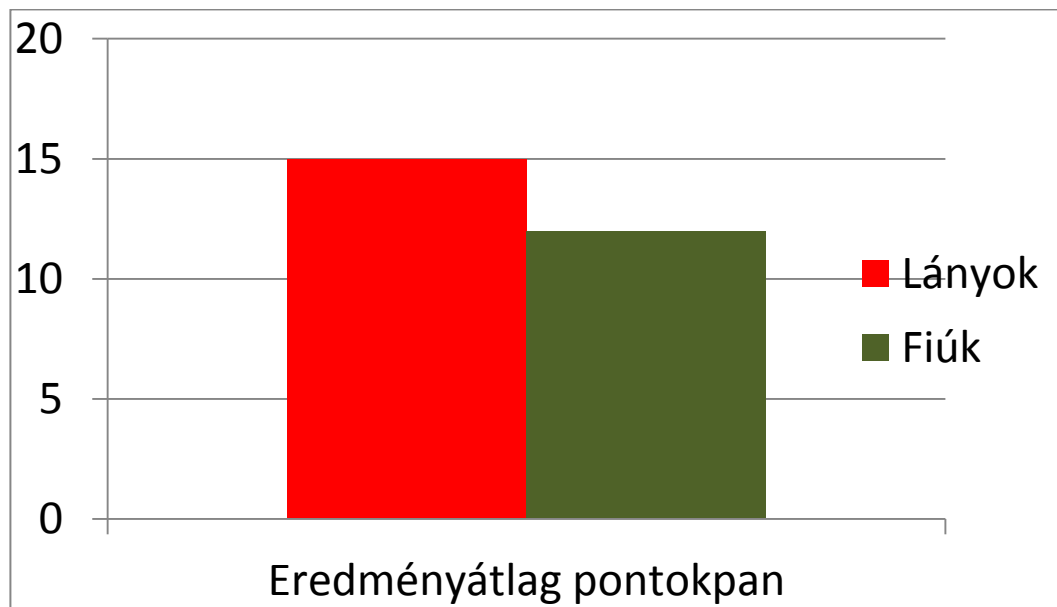
Lakhely	Szernye: 65
Nemek	LÁNY: 30, FIÚ: 35
Nemzetiség	MAGYAR: 57 UKRÁN: 8.
Anyanyelv	MAGYAR 64, UKRÁN:1.
Édesanya anyanyelve	MAGYAR:64 UKRÁN: 1
Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége	EGYETEM, FŐISKOLA: 5 KÖZÉPISKOLA: 32 SZAKISKOLA: 18 5-8 OSZTÁLY: 6 NEM VÁLASZOLT: 4
Édesapja anyanyelve	MAGYAR: 64 UKRÁN: 1
Édesapja legmagasabb iskolai végzettsége	EGYETEM, FŐISKOLA: 7 KÖZÉPISKOLA: 34 SZAKISKOLA: 15 5-8 OSZTÁLY: 5 NEM VÁLASZOLT: 4

4. táblázat. A kutatás alapadatai: Csongor

Lakhely	Csongor: 67
Nemek	LÁNY: 34, FIÚ: 33
Nemzetiség	MAGYAR: 58 UKRÁN: 9
Anyanyelv	MAGYAR 67,
Édesanya anyanyelve	MAGYAR:64
Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége	EGYETEM, FŐISKOLA: 3 KÖZÉPISKOLA: 43 SZAKISKOLA: 4 5-8 OSZTÁLY: 15
Édesapja anyanyelve	MAGYAR: 67
Édesapja legmagasabb iskolai végzettsége	EGYETEM, FŐISKOLA: 3 KÖZÉPISKOLA: 33 SZAKISKOLA: 8 5-8 OSZTÁLY: 23

IV. A kutatás eredményei

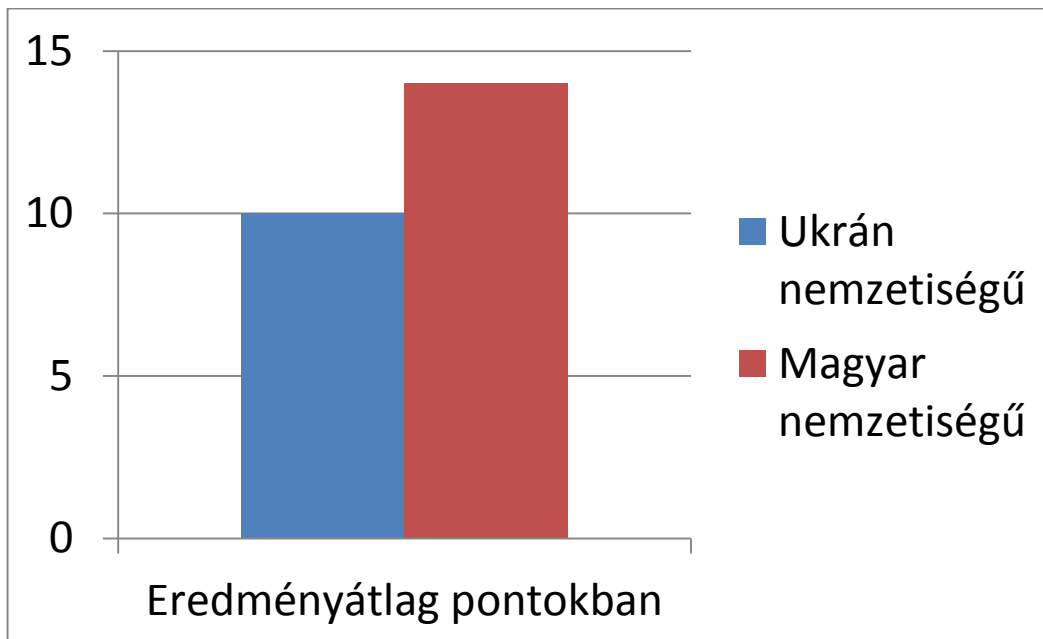
A kutatás eredményeit először a szociológiai adatok tükrében elemzem.



1. ábra Nemek közötti eltérés a három oktatási intézményben átlagosan

Az 1. ábra jól mutatja, hogy a nemek közötti különbségek terén a lányok átlagosan 3 ponttal jobban teljesítettek a fiúktól. Ez az eredmény várható volt, hiszen sok kutatás hasonló eredményeket mutat. Érdekes tény azonban, hogy a Csongori általános iskolában a fiúk voltak jobbak, 2 ponttal előzték meg a lányokat. Ez azzal magyarázható, hogy a lányok körében több olyan szülő van, akik alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek. Ezekben a családokban más az értékrend, a fizikai munkának nagyobb értéket tulajdonítanak, sok család nem látja, milyen út vezet a tanuláson keresztül a boldogulásig az életbe.

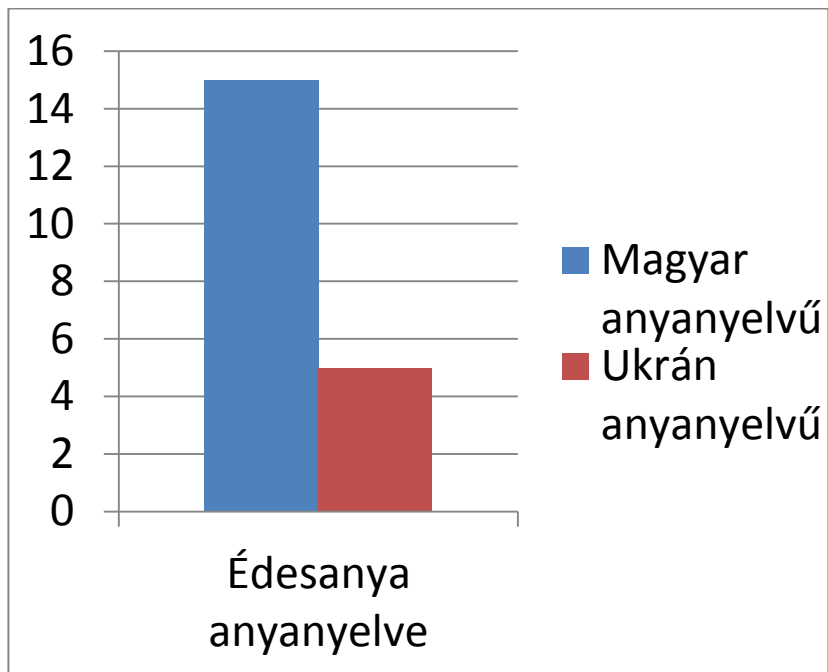
A nemzetiségi adatok csupán Barkaszón reprezentatívak, hiszen azok a gyerekek, akik a Csongoron és Szernyén ukrán nemzetiségűnek vallották magukat, néhány ponttal lejjebb magyar anyanyelvűnek vallották magukat, mi több mindkét szülőjüket magyar nemzetiségűnek és anyanyelvűnek jegyezték be. Pontjaikba ugyanolyan átlageredményt értek el, mint magyar nemzetiségi társaik. Mindez arra enged következtetni, hogy az adott oktatási intézményekben a gyerekek egy kis része identitászavarban van. Ez nem is csoda, hiszen nemzetiség és állampolgárság kérdése sokszor még felnőtt fejekben is zavaros.



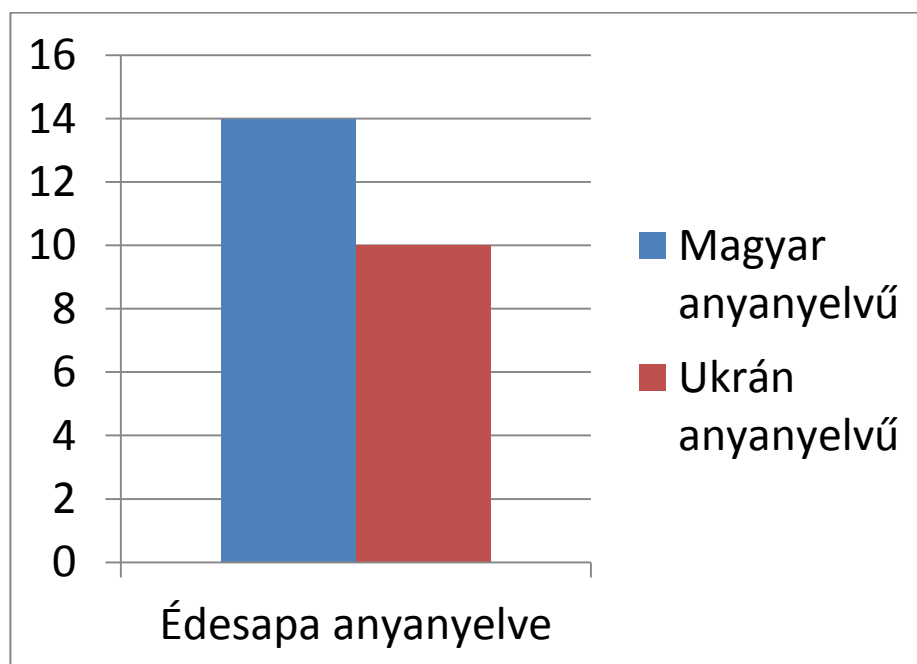
2. ábra. Szövegértési különbségek a nemzetiségek között Barkaszón

Mivel Barkaszón van ukrán tannyelvű iskola, így az adatközlők anyanyelve, és szüleik anyanyelve között is csak itt volt lényeges eltérés. Csongoron és Szernyén csupán magyar anyanyelvű adatközlők voltak.

A várt papírforma igazolódott be, amikor tanulók szövegértését édesanyjuk anyanyelve alapján mértem fel Barkaszón. Figyelemre méltó a tíz pontos különbség, ami pontosan mutatja, hogy milyen fontos szerepe van az édesanyának a nevelésben. Az édesapák anyanyelvét figyelembe véve a szövegértésnél nem volt ilyen nagy ráhatás.



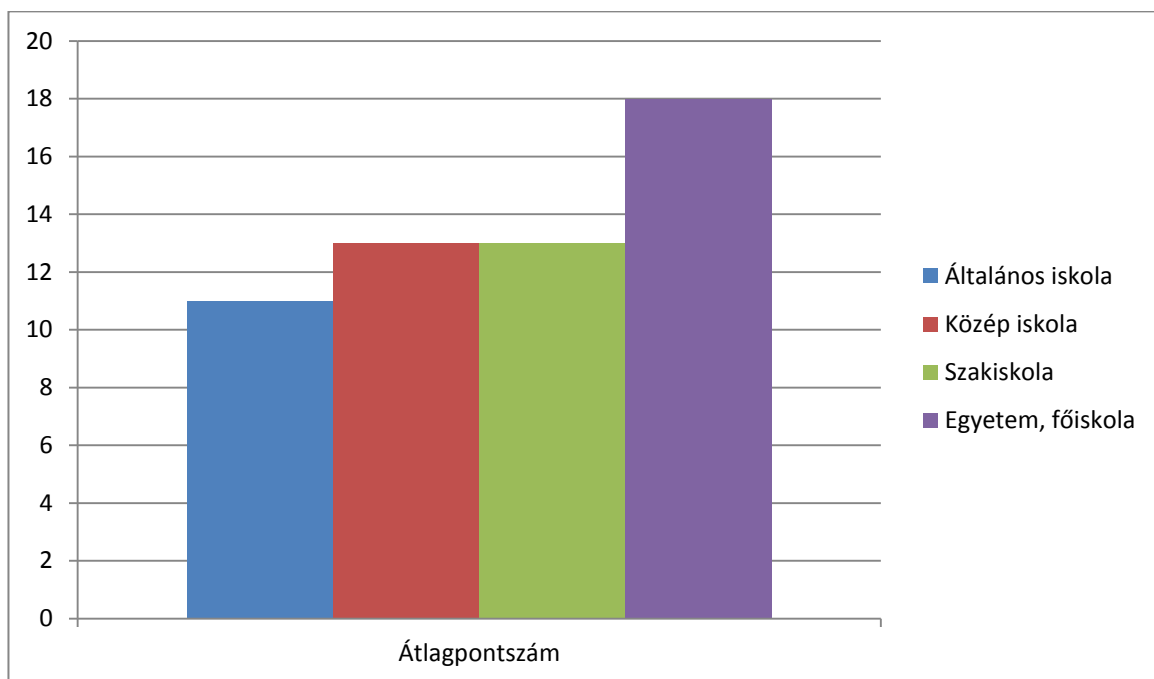
3. ábra A hallgatók eredményei, édesanyjuk anyanyelve szempontjából Barkaszón



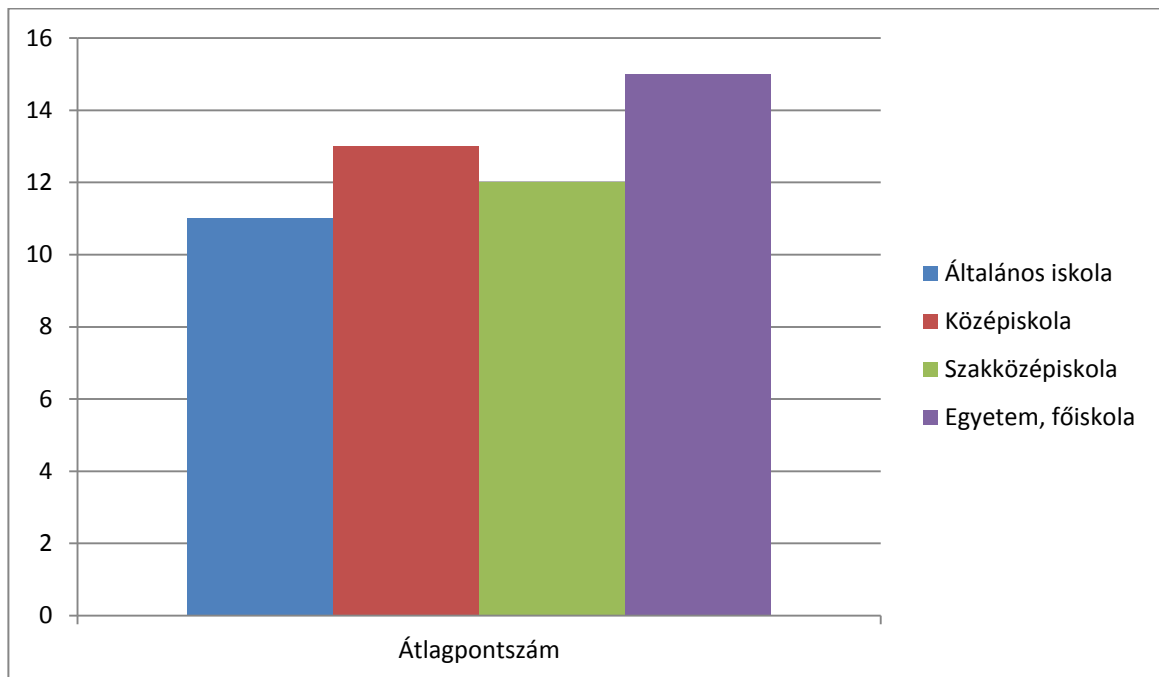
4. ábra A hallgatók eredményei, édesapjuk anyanyelve szempontjából Barkaszón

A három vizsgált intézményben a szülők legmagasabb iskolai végzettségének hatását a szövegértésre véve figyelembe, szinte egyforma adatok jöttek ki. A várt papírforma igazolódott be, amikor tanulók szövegértését édesanyjuk anyanyelve alapján mértem fel. Figyelemre méltó az 5 pontos különbség, ami pontosan mutatja, hogy milyen fontos szerepe van az édesanyának a nevelésben.

Az édesapák iskolai végzettségét illetően már nem tapasztaltam lényeges különbséget. Ennek az lehet az oka, hogy az édesapák kevesebbet foglalkoznak gyermekeikkel. Kárpótálján egyre nehezebb olyan munkát találni, mellyel az édesapák el tudnák tartani családjukat.

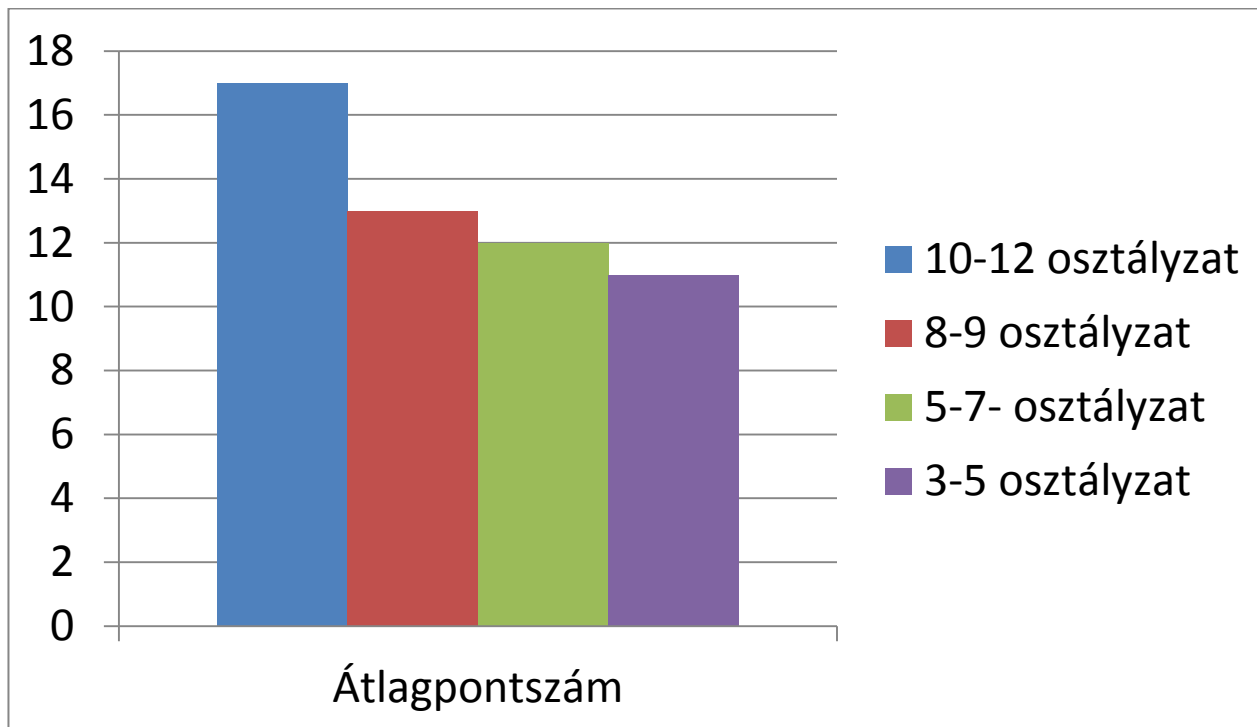


5. ábra A diákok eredményei a vizsgált intézményekben édesanyjuk legmagasabb iskolai végzettsége alapján



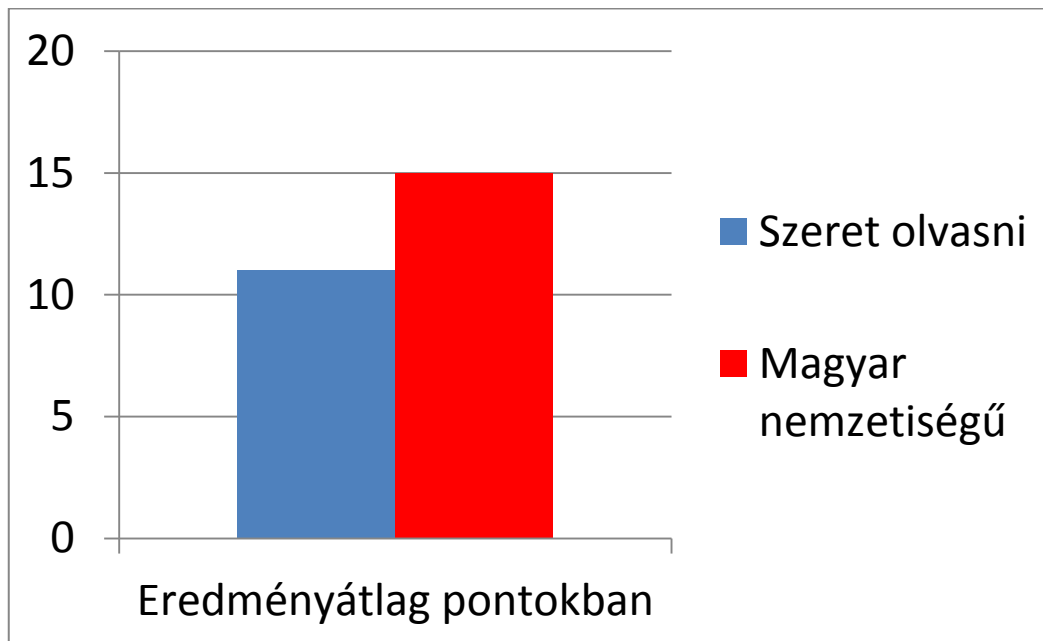
6. ábra A diákok eredményei a vizsgált intézményekben édesapjuk legmagasabb iskolai végzettsége alapján

Mindezek után arra is kíváncsi voltam, milyen jegyre értékelték magyar nyelvből a tanulókat az elmúlt évben, hiszen amint már említettük, a maximális pontszám felét is csak néhány tanulónak sikerült elérni. Alapvetően négy csoportra osztottam a tanulókat: 1. 10-12 osztályzat, 2. 8-9 osztályzat, 3. 5-7 osztályzat, 4. 3-5 osztályzat. Az eredmények jól mutatják, hogy az iskolai osztályzat alapján növekszik a szövegértési teljesítmény, de jóval elmarad a megkívánt átlagtól.

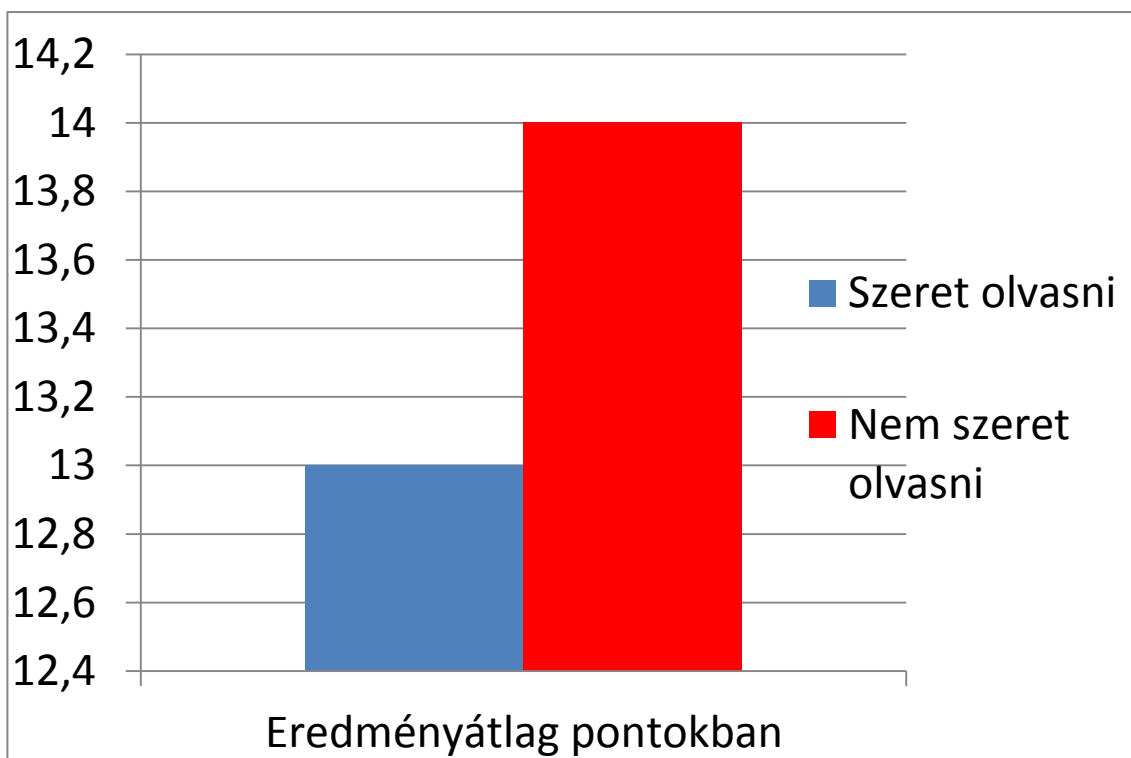


7. ábra A tanulók szövegértése iskolai osztályzatuk alapján a három vizsgált intézményben átlagosan

Amikor arra kérdeztem rá, hogy szeret-e a diák olvasni, az adatközlők 70%-a azt válaszolta, hogy szeret olvasni, ennek ellenére, csak Barkaszón figyelhető meg az a jelenség, hogy az olvasni szeretők jó szövegértők is. Mindez azt bizonyítja, hogy a szövegértést nem lehet más kompetenciáktól elválasztva vizsgálni, azonban ez az eredmény mindenképpen meglepő, Csongoron 2, Szernyén átlagosan 4 ponttal jobbak, akik nem szeretnek olvasni



8. ábra. A diákok szövegértése az olvasás szeretete tükrében Barkaszon

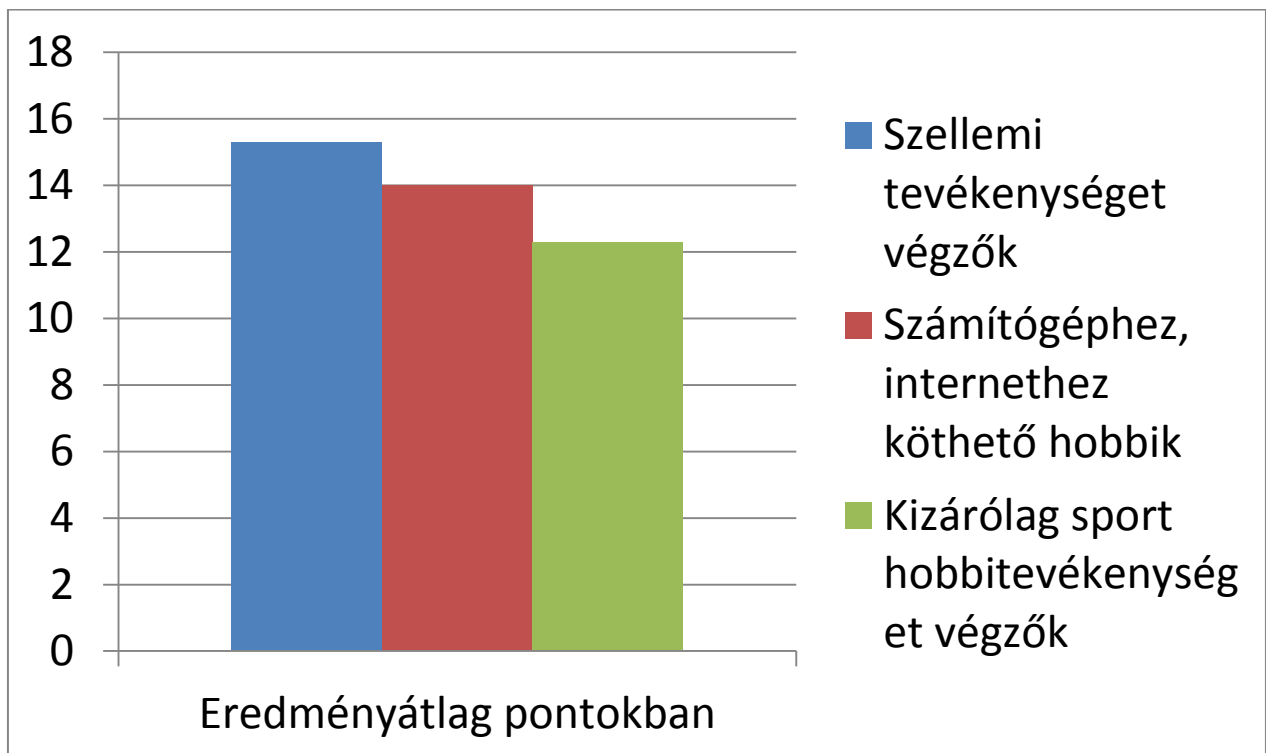


9. ábra A diákok szövegértése az olvasás szeretetének tükrében a három vizsgált oktatási intézménybe

Az utolsó kérdésben a tanulók kedvenc időtöltésére kérdeztem rá. Rengeteg válasz született, de itt is el tudunk különíteni három nagy csoportot:

1. Számítógéppel kapcsolatos hobbik (Számítógépes játékok, Facebook)
2. Szellemi kikapcsolódás (olvasás, zenehallgatás, rajzolás stb.)
3. Kizárólag sport.

Jól látható, hogy azok a tanulók, akiknek a sport a hobbijuk, gyengén teljesítettek, mivel ezt sokszor a tanulás rovására végzik. A legjobban azok teljesítettek, akik szabadidejükben is szívesen művelődnek. Azok, akik szívesen végeznek számítógépes tevékenységet, nem maradtak el sokkal, mivel elkerülhetetlen módon az interneten is találkozhatnak szövegekkel, melyet értelmezniük kell.



10. ábra A diákok szövegértése kedvenc időtöltésük alapján a három vizsgált intézményben átlagosan

Munkám további részében prezentálom, miként végeztek a tanulók az egyes feladatok teljesítésében. Minden feladat után a tanulók teljesítményét százalékos alakban bemutató diagram látható.

1. Toldj be egy-egy betűt a következő szavak belsejébe úgy, hogy újabb értelmes szó keletkezzen! Az új szót írd a pontsorra!

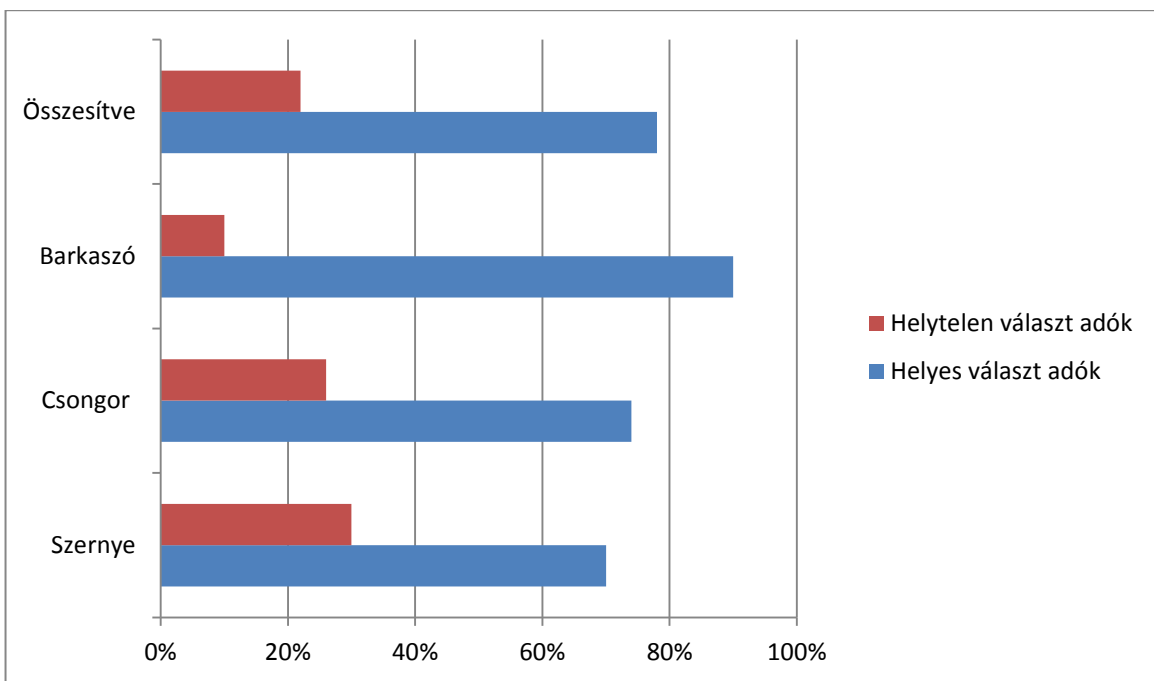
p1.; BUTA - BUKTA vagy KERT – KERET

A) LÁMA

B) MANÓ

C) PERC

A feladatot elég nagy százalékkal sikeresen oldották meg:



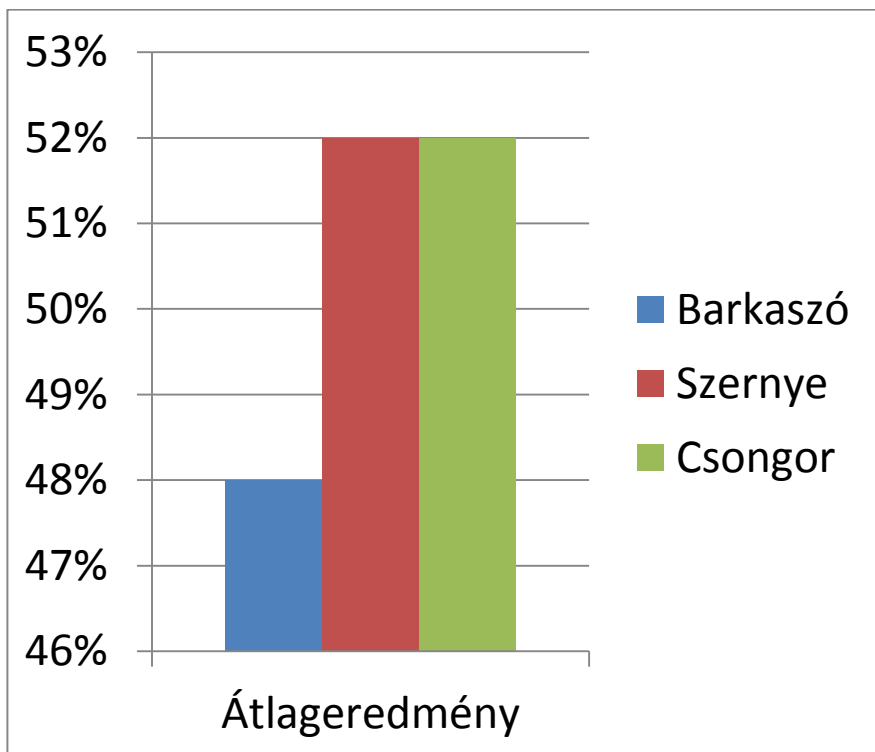
11. ábra Az 1. feladatot helyesen megoldók aránya

2. Párosítsd a kifejezéseket a jelentésekkel! Válaszd ki, és írd a kifejezések mellé a pontozott a vonalra a megfelelő számot! Vigyázz, három jelentés kimarad!

- a) ujjat húz vele
- b) a szeme sem áll jól
- c) leveszi róla a kezét

- d) nyakon csíp
- e) ujjal mutogatnak rá

1. utolér, elfog
2. rossz híre van
3. kiáll az igazáért
4. elszomorodik, szomorú lesz
5. beleköt
6. csintalan
7. nem áll mellette
8. kiválasztják



12. ábra A diákok átlagteljesítménye a 2. feladat alapján

3. a) Milyen kommunikációs helyzetben (beszédhelyzetben) hangozhatott el az alábbi városi párbeszéd?

.....

- Jöjjenek gyorsan, nagy baj van!
- Hová kell mennünk? Kicsoda ön?
- A második szomszédba. a szomszéd vagyok.
- Honnan beszél, uram?
- Innen, a telefonfülkéből,
- De hol van az a fülke?
- A posta előtt.

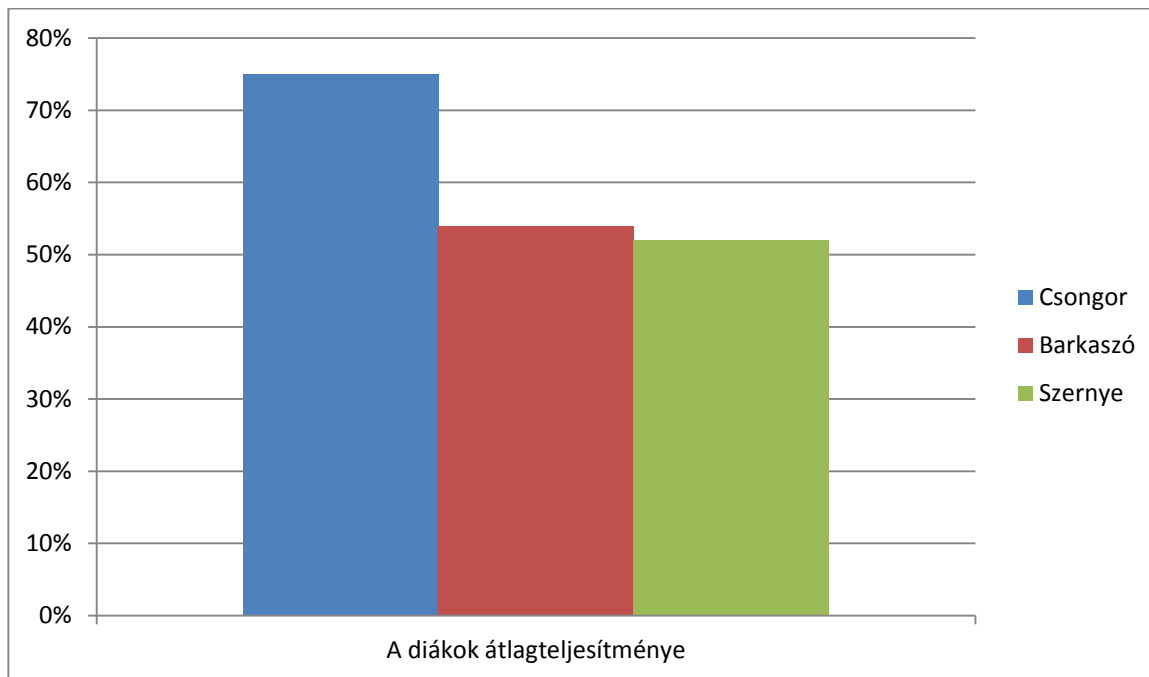
b) Miért nem érhetette el a célját a telefonáló? A köszönés/elköszönés elmaradásán kívül nevezze meg két hiányosságot!

1.

hiba.....

2.

hiba.....



13. ábra a diákok teljesítménye a 3. feladat alapján

4. Milyen mondatrész a következő mondatokban a *-val/vel* ragos szó? Írd a pontozott vonalakra a mondatrész pontos megnevezését (pl. helyhatározó) ! (Magadnak segítségül elemezheted a mondatokat.)

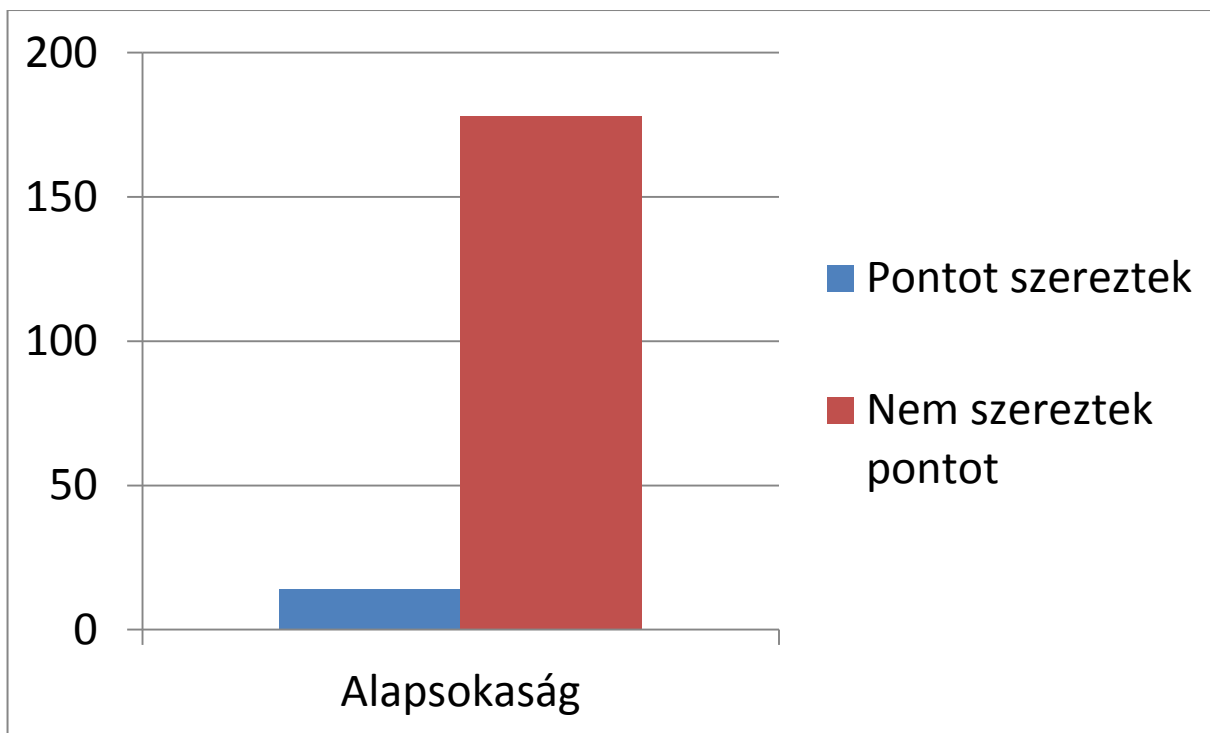
- A. Toldi a jó **késsel** a cipót főszeletelte,
- B. S a **cipóval** a húst jóízűen nyelte,
- C. Vitték a királyhoz Toldit nagy **pompával**.
- D. **Nyugtával** dicsérd a napot.
- E. Még sosem foglalkozott elméleti **kérdésekkel**.

b) Alkoss két különböző szórendű mondatot az összes megadott szó felhasználásával úgy, hogy a mondatok jelentése igazolja a megadott állításokat! A megoldásokat írd a pontozott vonalra a megfelelő következtetések elé!

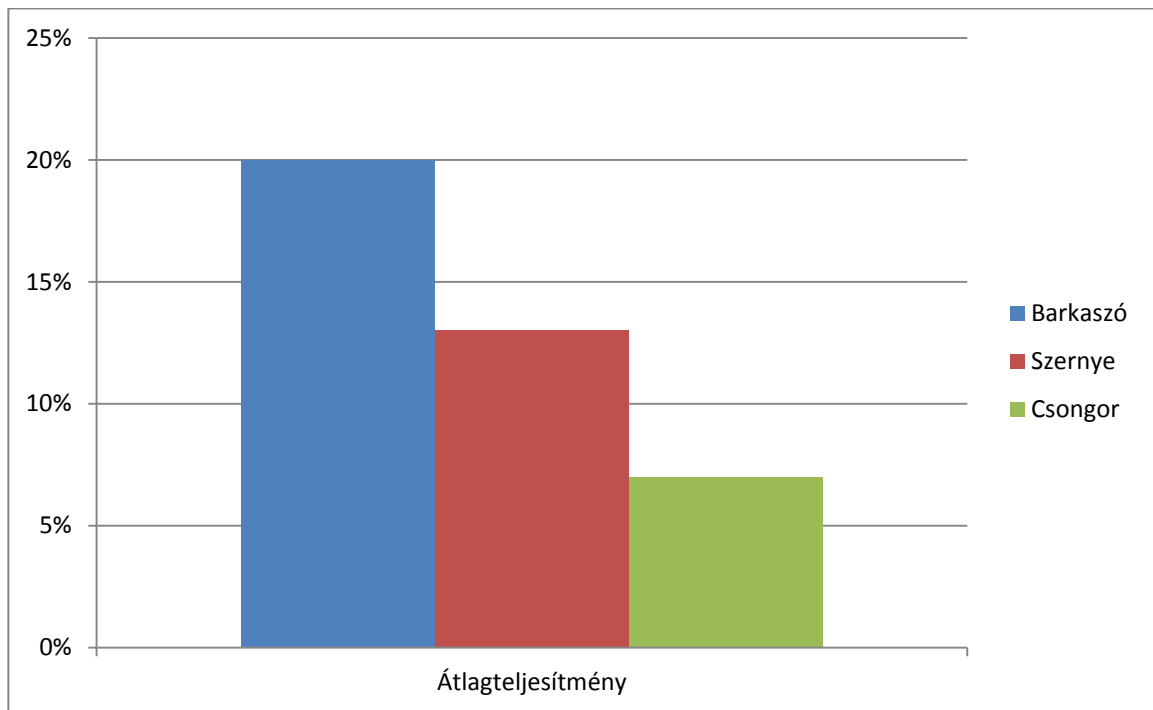
a, csak, Jancsi, nyersen, paradicsomot, szereti

A), a testvérei nem.

B), a paprikát nem.



14. ábra A 4/A feladatot helyesen megoldók aránya



15. ábra 4/B feladat megoldásnak aránya iskolánként százalékokban

5. Írd be a táblázatba a megfelelő számot aszerint, hogy milyen mássalhangzót kell írni a következő szavakban!

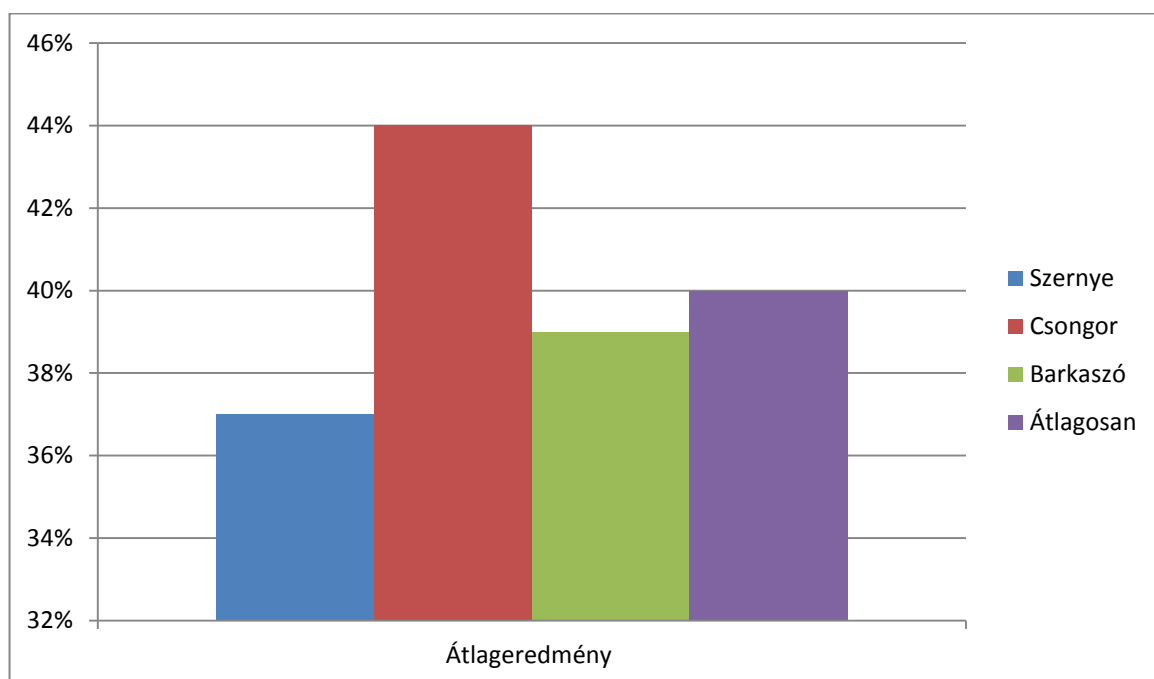
1 = rövid

2 = hosszú

X = mindkettő lehet

a) bölcse...ég (s)	
b) te...ik (l)	

c) szégye... (l)	
d) fő...ön (j)	
e) ját...anak (sz)	
f) taga... (d)	



16. ábra Az 5. feladaton szerzett pontok aránya iskolánként

6. Olvasd el figyelmesen Hárs Ernő *Vadludak* című versét, majd válaszolj a kérdésekre!

Hangok

Sarki

sírnak

tájról

át az

délre

égen

szállnak

vadlúd

búcsút

	árnyak	mondva
	hosszú	víznek
	V-ben	fának
Bárha		Ezért
jég és		jajgat
hó lep		úgy a
mindent		vadlúd
válni		mikor
mégis		ősszel
fáj a		húzni
szívnek	halljuk	

a) Milyen összefüggés van a vers témája és a formája között?

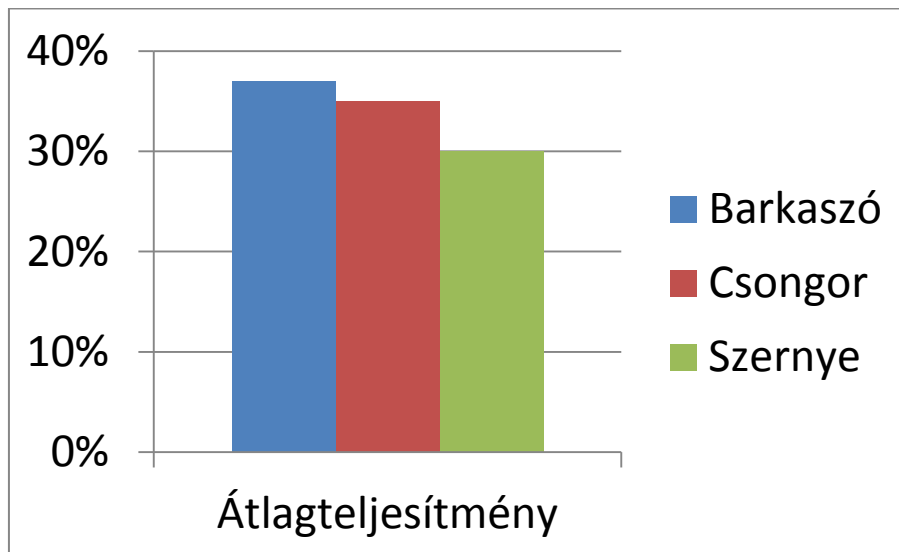
.....

b) Milyen költői eszköz a „húzni halljuk” ?

.....

c) Húzd alá az egyetlen igaz állítást!

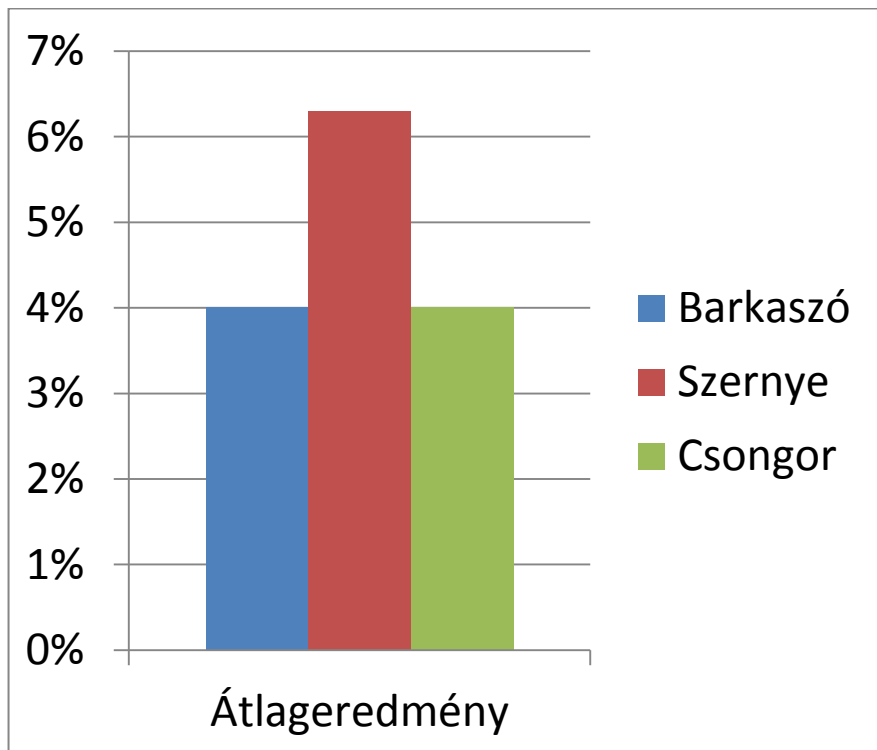
- I. A vers ütemhangsúlyos ritmusú.
- II. A versben a sorok egyáltalán nem rímelnek.



17. ábra A 6. feladaton szerzett pontok aránya iskolánként

7. A fenti versből keress egy-egy példát az alábbi meghatározásokra!

- a) indulatszóból képzett ige
- b) határozói igenév
- c) általános névmás
- d) mély hangrendű többes számú főnév



18. ábra A 7. feladaton szerzett pontok aránya iskolánként

Meglepő eredmények születtek a 7. feladatnál a diákok körében, nagyon kevés a 10%-ot sem meghaladó a helyes választ adók száma, annak ellenére, hogy az iskolában a grammatikatanítás koránt sincs elhanyagolva.

8. Népszerű írónk, Lázár Ervin nagyon kedvelte a játékos névadásokat, ezekkel olykor jellemezte is meséinek szereplőit. Erre hozunk most két példát.

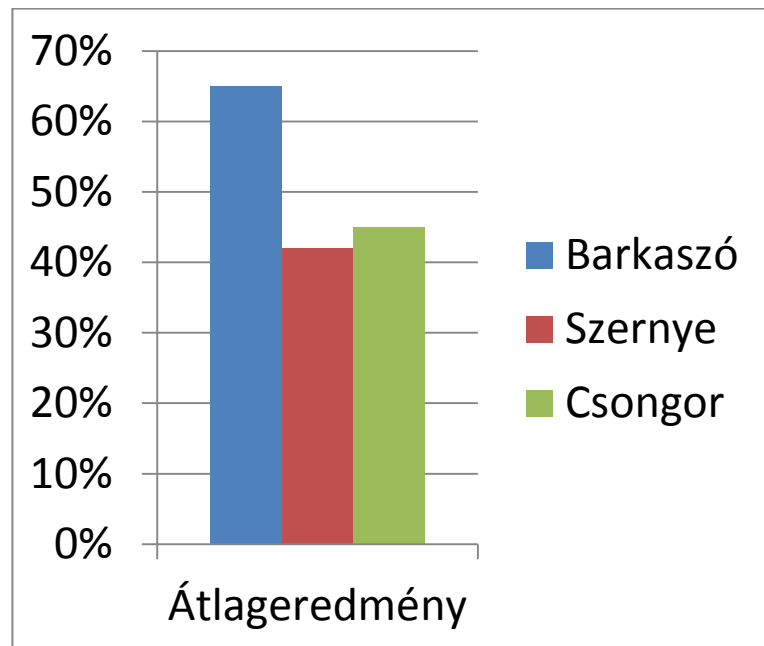
a) **Ríz Tejbeg**, a norgol óriás az egyik mesében hadat üzen egy ételnek. Vajon melyiknek?

.....

b) **Áttentő Redáz** „egy rossz arcú alak. Hétpróbás gazembernek látszik. Tele van sötétséggel.”

Vajon melyik két melléknév összevonásából jött létre a neve?

Az egyik melléknév:A másik melléknév:.....



19. ábra A 8. feladaton szerzett pontok aránya iskolánként

A 8. feladaton látható, hogy Barkaszó egyénileg kiemelkedő, 20%-os előnyre tett szert. Szernyén a jó választ adók fele 5-6. osztályos

9. Olvasd el figyelmesen az alábbi szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

SCRABLE

Kártyajáték — Szabályok (részlet alapján)

A kártyajátékot különböző korú és képességű játékosok is játszhatják együtt, akár nagyobb csoportokban is. A játék során 3 keresztretjvényekhez hasonló módon egymásba kapcsolódó szavakat kell alkotni a betűkártyák felhasználásával, melyeknek eltérő pontértékük van.

A játék menete

Keverjétek meg alaposan a kártyákat, és helyezétek őket a betűkkel lefelé az asztalra! A játék kezdetén minden játékos húz egy betűkártyát, így határozva meg a sorrendet — az kezd, aki az

ábécé elejéhez legközelebb álló betűt húzza. Ezután tegyék vissza a lapokat a pakliba! Ezt követően minden játékos 7 betűkártyát kap. Az első játékost az óramutató járásával megegyező irányban követik a többiek. Minden játékos minden körben kártyát cserélhet, passzolhat, vagy elhelyezhet egy szót az asztalon. Az első játékos két vagy több betűkártyája felhasználásával a lehető legjobb szót alkotja meg, majd elhelyezi azt az asztalon vízszintes (balról jobbra olvasva) vagy függőleges (felülről lefelé olvasva) irányban. Átlósan nem lehet szavakat lerakni. A következő játékos az asztalon szereplő szavak bármelyikét kiegészítheti a kártyái segítségével. Úgy, hogy újabb értelmes szó jöjjön létre. Az egyszerre lerakott összes lapnak egy sorban vagy oszlopban kell elhelyezkednie. Amikor rákerül a sor, bármelyik játékos dönthet úgy, hogy egy vagy akár az összes kártyáját kicseréli, ám ez esetben csak a következő körben kerül újra játékba. Ahány kártyát egy játékos lerakott, annyi új kártyát húz a pakliból.

Győzelem

A játékosok addig játszanak, amíg egyikük ki nem rakta valamennyi lapját, és nem tud újabb kártyát húzni, mert elfogyott a pakli. Ekkor mindenki összeadja a kezében maradt kártyák értékét, és levonja azt összpontszámából. Ha az egyik játékos minden lapját kijátszotta, a többiek kezében lévő kártyák összértékét hozzáadhatja saját pontjaihoz. Az győz, akinek a legtöbb pontja van.

Engedélyezett szavak

A Magyar értelmező kéziszótárban található bármely szó felhasználható, kivéve azokat, amelyeknek csak nagy kezdőbetűs alakja használatos, szintén kivéve a rövidítéseket és a ragokat, valamint a kötőjellel írt szavakat. Azok az idegen szavak, amelyeket már a magyar nyelv részének tekintünk, szintén felhasználhatók. Szótár vagy szószedet csak akkor használható, ha a játékosok az éppen lerakott szavak érvényességét kívánják ellenőrizni.

a) Igazak vagy hamisak a Scrable játékra vonatkozó állítások? Húzd alá a megfelelőt!

- | | | |
|---|------|-------|
| A) A gyerekek a felnőttekkel együtt is játszhatják. | igaz | hamis |
| B) Csak jó helyesírók játszhatják. | igaz | hamis |
| C) Minden körben mindenkinek kell lapot húznia. | igaz | hamis |

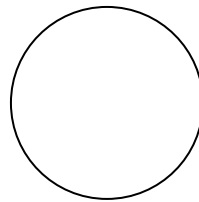
D) Az a nyertes, aki a legtöbb kártyát tette le. igaz hamis

E) A szótárral ellenőrizni lehet a szó létezését a lerakás előtt. igaz hamis

c) A következő ábrán a játékosok elhelyezkedését és első húzott betűkártyáját láthatod. Határozd meg, ki kezdi a játékot, és írd a pontozott vonalra a játékosok játékbeli sorrendjét!

Gergő „M”

Kata „B”



Bence „C”

Tomí „Z”

Jutka „O”

Az 1. játékos neve:

.....

A 2. játékos neve:

A 3. játékos neve:

.....

A 4. játékos neve:

Az 5. játékos neve:

c) Mikor marad ki valaki egy körön belül a játékból?

.....

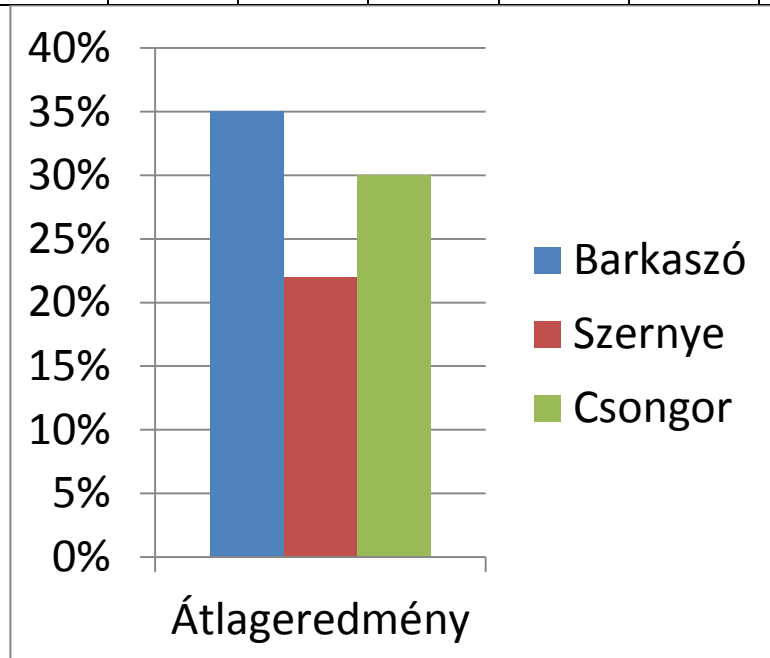
.....

d) Döntsd el, érvényesek-e az alábbi megoldások a játékban! Karikázd be az **érvényes** szavakat!

FÖLD KB. IZEG-MOZOG RÁDIÓ BALATON

e) A kezdő játékos betűkártyáiból az ÓRA szót szeretné kirakni. A megadott lehetőségek közül karikázd be a helyeseket!

Ó	R	A				Ó	Ó	R	
	R			A	R	Ó		A	Ó
		A				R			R
						A			A



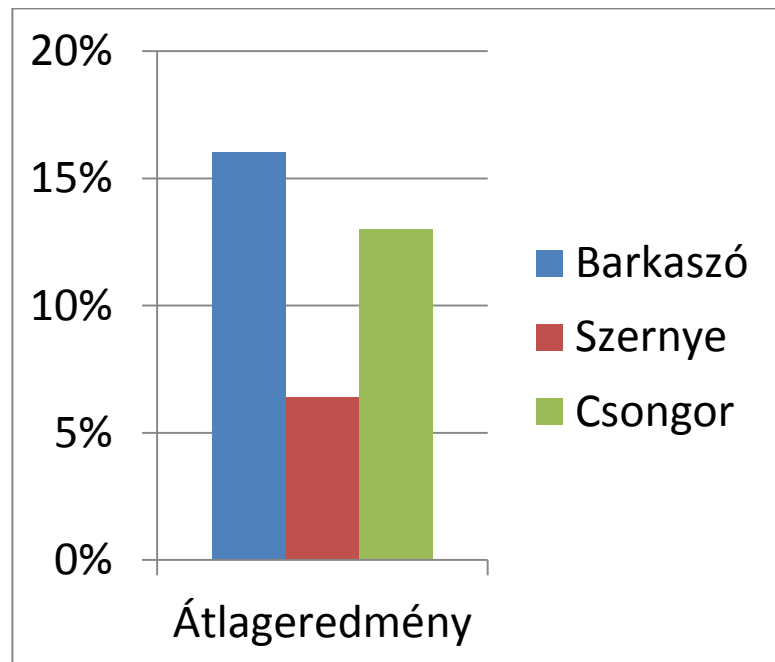
20. ábra A 9. feladaton szerzett pontok aránya iskolánként

Szernyén a szövegértési részen az alapsokaság 41%-a 1 pontot sem szerzett a szövegértési részen. A 0 pontra teljesítők fele 7-8. osztályos. Átlagosan 22% -os teljesítményt nyújtottak a diákok.

Barkaszón csupán 4 tanuló nem szerzett pontot. Míg Csongoron csupán 2 nulla pontos tanuló van, ám elszomorító, hogy mindketten 8. osztályba járnak.

10. Egy 2012-es felmérés szerint a tizenévesek 60 %-a naponta internetezik, és kétharmaduk rendelkezik legalább egy közösségi oldalon saját profillal.

10-12 mondatban fogalmazd meg a véleményedet erről a jelenségről! Mutasd be az internet, illetve a közösségi oldalak használatának legalább 2-2 előnyét, illetve hátrányát!



21. ábra A 10. feladaton szerzett pontok aránya iskolánként

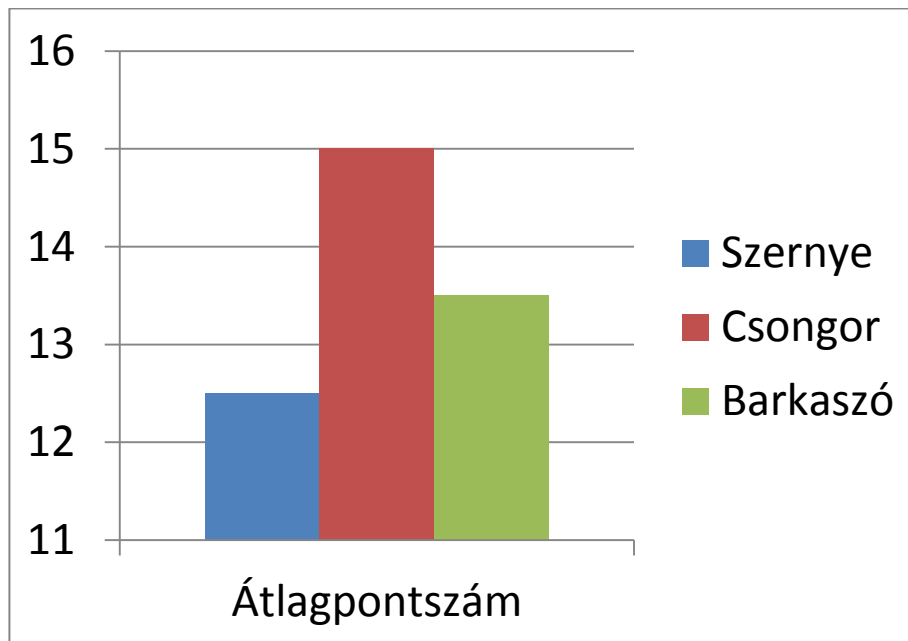
Meglepően kevesen választották a fogalmazást, pedig 10 pontot lehetett szerezni ezen a feladaton, ez azt mutatja, hogy félnek a tanulók megfogalmazni gondolataikat, és még mindig ördögtől való rossznak tartják, ha egyszerűen meg kell fogalmazni egy általuk is ismert jelenségről a véleményüket. Ezenkívül az is elmondható a diagram alapján, hogy sokan nem tudják beosztani idejüket, 1-2 pontot érő feladatokon elidőznek, miközben nem marad idejük a nagyobb volumenű feladatokra. Ez később nagy gondot okozhat a központosított érettségi során, ahol szinté limitált idő áll a diákok rendelkezésére, és sok feladat nagyobb horderejű.

A Csongori Általános iskolában 34 diák ír fogalmazást, melyből 19 szeret olvasni. A fogalmazásírók fele 8. osztály alatt jár, ezenkívül 19 lány írt fogalmazást. Míg a 9-8. osztály 19%-os teljesítményt nyújtott, addig az 5. osztály 33%-os teljesítményt nyújtott ebben a feladatban.

A Szernyi Általános Iskolában 15-en írtak fogalmazást, ez nagyon kevés diák átlagosan, de még inkább elszomorító az az adat, hogy közülük csupán 2 diák írta meg fogalmazását 2 pont fölött.

Barkaszón 4 tanuló írt fogalmazást 5 pont felett, és 26 diák írt fogalmazást, ami ebben a feladatban a legjobb teljesítmény.

Mindezek után érdekes adatot közöl a 22. ábra, mely az iskolák közötti eltérést mutatja be. Jól látszik, hogy az átlag pontszámok nem érik el a maximálisan várható teljesítmény felét. Csongor elől jár szerzett pontokban, ám azt is figyelembe kell venni, hogy ennek az intézménynek az igazgatója magyartanár, így ennek a tantárgynak nagyobb figyelmet szentel.



22. ábra Az iskolák átlagteljesítménye a teszten

Még érdekesebb adatot közöl, az osztályonkénti teljesítményt bemutató ábra. Jól látszik hogy a három oktatási intézmény teljesítményét figyelembe véve mindenütt jobb a 6. osztály a 7-8. osztályoktól. Ez megdöbbentő adat, hiszen az iskola nem az élethosszig tartó felejtést tűzte ki céljául. A hetedikes diákok rossz teljesítésének egyik oka lehet, az éppen aktuális tankönyvekben felmerülő hiányosságok, melyek a szövegértési feladatokra vonatkoznak. Nagyon kevés ilyen feladat lelhető fel, és azok sem felelnek meg a 7. osztályos diákoknak való szövegértési feladatok kritériumainak, hiszen ebben az osztályban más, a szöveg implicit tartalmaira is rákérdező feladatokra lenne szükség.

„NÉMA OLVASÁS

A cinegefészek

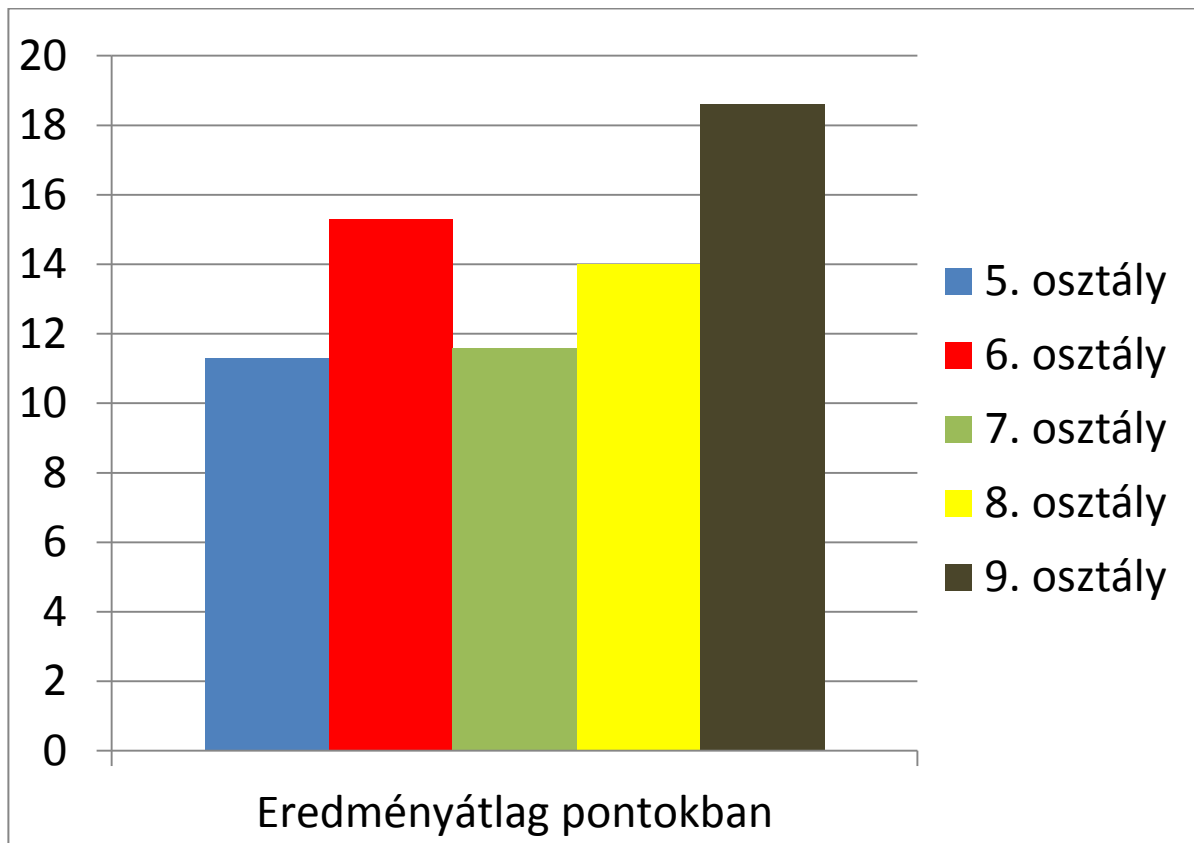
Biz az régen volt, mikor én életemben először álmodtam sarkantyús csizmával, de még most is sírhatnékam van, ha rágondolok, hogy milyen rossz volt abból a gyönyörű álomból fölébredni. Hullott a könnyem, mint a záporosó, és szegény szülém még friss lángossal se tudta elállítani. - Hej, édesanyám - szóltam hozzá -, ha énnekem sarkantyús csizmám volna! Édesapám éppen akkor lépett be a szobába. Nyakában volt a csíkos tarisznya, vállán a nyitóka, indulóban volt a szőlőbe. - No,

gyerekem, jössz-e velem hernyót szedni? — kérdezte tőlem. Nem szóltam semmit, édes szülém felelt helyettem. - Nem szeret ez már menni sehová, csak ahol a sarkantyús csizma terem. - No az pedig éppen a szőlőben terem - mondta komolyan édesapám. De már akkor fogtam is a kezét, búcsúztam is kifelé az ajtón, hogy el ne vigye valaki a sarkantyús csizmámat, mire kiérünk. - Apám, melyik fa termi a sarkantyús csizmát? - Mindjárt, gyermekem, mindjárt - mosolygott, azzal lerakta a holmiját a nagy eperfa árnyékába, és megfogta a kezem. — No, gyere velem! Kimentünk a szőlő végére: ott megálltunk a körtefa alatt. Telis - teli volt az fakadó bimbóval, mint csillaggal a Tejút. - Látod-e ott azt a cinegefészket? — mutatott föl apám a fa tetejére. - Látom. - No, hát abban van a te sarkantyús csizmád. Apám elment megkerülni a szőlőt, a cinegevarga meg abban a pillanatban röppent ki a fészekből. Néztem utána, szerettem volna megszó lítani, de aztán jobbat gondoltam. Másztam föl, mint a mókus, de majd leszédültem, ahogy belenéztem a takaros kis fészekbe. Négy icipici tojásnál egyéb nem volt benne. Éppen az utolsó tojáskát loccsantottam szét, mikor nagy lelkesedve odafutott apám: - Vigyázz, te, kárt ne tégy a fészekben! Egy kicsit ijedten huppantam le a fáról: - A fészekben nem tettem kárt, csak a tojásokat törtem szét. - No, oda is van akkor a sarkantyús csizma! — csóválta meg apám a fejét. - Hány tojás volt? 210 - Négy. - Abból lett volna négy cinegefióka. Az mind megevett volna naponként ötven — ötven hernyót. - No, ezek már nem esznek meg egy hernyót se - néztem föl egy kicsit elszomorodva a fára. - Majd esznek öhelyettük a hernyók. Tudod-e, mit esznek? - Gyümölcsfavirágot. - Mégpedig minden hernyó minden nap egy virágot - számított tovább édesapám. — Hatezer hernyó hatezer virágot. Harminc nap alatt száznyolcvanezer virágot. Alma, körte, cseresznye lett volna abból. A lmából, körtéből, cseresznyéből, barackból kiárultuk volna a sarkantyús csizmára valót. Ebben a percben hazaérkezett a cinegemadár. Sohase felejtem el jajveszékelését a kifosztott fészek körül. Szívszaggató sírása ma is fülemben cseng. S ma is jobban fáj a szívemnek, mint az, hogy akkor egyszer lett volna sarkantyús csizmám az életben, azt is megették a hernyók. (Móra Ferenc nyomán)

Válaszolj a kérdésekre!

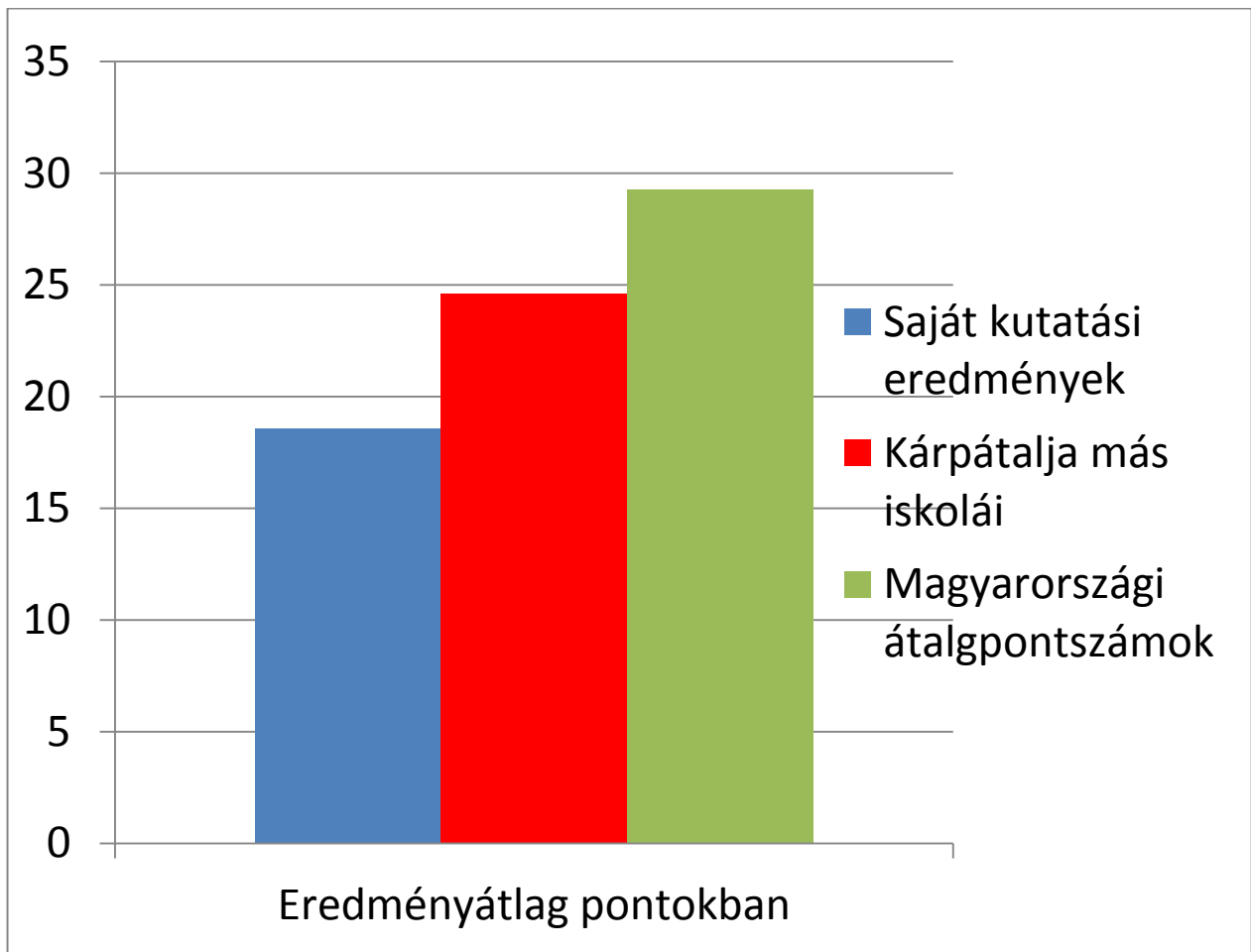
1. Miről álmódott a gyerek?
2. Hova hívja az apa a fiát?
3. Hogyan szólította a főszereplő a szüleit?
a) fater b) szülém c) öreg

5. Te hogyan szólítod a szüléidét?
6. Hol található a madárfészek?
7. M i volt a fészekben?
8. M it csinál a kisleány a fészek tartalmával? a) betakarja b) szétöri c) tesz még hozzá néhány darabot
9. Hány hernyót ettek volna meg a cinegefiókák?
- a) 10-10-et b) 50—50-et c) 100—100-at 211
10. M it esznek a hernyók? a) gyümölcsfavirágot b) mohát c) bogarat 11. Hogyan viselkedik a cinegemadár a történetek láttán?
12. Adj egy másik, találó címet a szövegnek!” (Magyar nyelv (2015, Braun Éva) 210-212. o.)



23. ábra Az osztályok átlagpontszáma a vizsgált intézményekben átlagosan

Az általam vizsgált oktatási intézmények jóval elmaradnak az eddig Kárpátalján vizsgált oktatási intézményektől, valamint a magyarországi átlagtól. (Szilágyi 2016: 66–67. o.)



23. ábra A 9. osztályok átlagpontjainak összevetése más kutatások eredményeivel.

ÖSSZEGLZÉS

Évfolyammunkám keretein belül a Barkaszói Középiskola, a Szernyi általános iskola valamint a Csongori Általános Iskola 5–9. osztályos tanulóinak szövegértését vizsgáltam. A szövegértést egy teszt segítségével mértem, melyet az Oktatási Hivatal honlapjáról töltöttem le. A feladatsor elejére egy kérdőívet illesztettem be, melyben megkérdeztem a diákok nemét, nemzetiségét, anyanyelvét, szüleik nemzetiségét, anyanyelvét, iskolai végzettségét. Ezenkívül rákérdeztem az elmúlt félévben kapott osztályzatra, valamint kedvenc időtöltésre is. Ennek alapján összegeztem a kapott eredményeket.

A kutatásban 192 diák vett részt. A maximálisan elérhető pontszám 50 pont volt, ennek ellenére a legjobb pontok 25–35 pont között, a legrosszabbak 1-5 pont között ingadoztak. Az összes tanuló átlagosan 14 pontra teljesített. Mindezeket látva elmondhatjuk, hogy a diákok szövegértése gyenge 28%-os, ami nem felel meg sem a Magyarországi, sem pedig az Ukrajnai normáknak.

A kutatás folyamán kiderült, hogy az 5, 9 és az ukrán tannyelvű osztályok a papírformát hozva teljesítettek, míg a hatodik osztály megelőzte hetedik és nyolcadik osztályt, ez a jelenség meglepő volt számomra.

Az elmúlt félévben kapott osztályzatok alapján szintén a papírforma igazolódott, minél jobb osztályzathoz jobb jegy járt, ám hozzáteszem, a 60%-ot senkinek sem sikerült elérni.

Kutatásom során beigazolódott az a hipotézisem is, mely szerint a felsőoktatást végzett szülők gyermekei jobb eredményt érnek el, mint azok a társaik, akiknek szülei nem végeztek felsőoktatást.

Azon diákok, akik szeretnek olvasni, lényegesen jobban teljesítettek, mint azok a társaik, akik a nem, vagy néha választ adták az ezzel kapcsolatos kérdésre. Mindez azt mutatja, hogy az olvasáshoz való hozzáállás nagyban befolyásolja a szövegértést.

Érdekes különbségeket figyeltem meg, a kedvenc időtöltést illetően diákoknál. A kutatásaim alapján bebizonyítható, hogy a szellemi tevékenységben kikapcsolódó és a

számítógépes tevékenységekben kikapcsolódó diákok között kevés eltérés figyelhető meg, mindazok pedig, akik kizárólag sportolnak lényegesen rosszabbul teljesítenek, mint társaik.

Összegzésképen elmondhatom, hogy a Barkaszi Középiskola, a Szernyi általános iskola valamint a Csongori Általános Iskola 5–9. osztályos tanulóinak szövegértése nem kielégítő, ez nem jó hír már csak abból a szempontból sem, hogy a felnövekvő kárpátjai magyarság egy olyan részéről van szó, mely kis létszámban él a Munkácsi járás területén belül. Meggyőződésem, hogy ha mihamarabb nem számoljuk fel ezt a problémát, az hosszútávon olyan következményeket vonhat maga után, mint az identitás elvesztése. Azt hogy mi lehet az oka ennek az alulteljesítésnek, azt véleményem szerint pontosan nem lehet megállapítani, mivel ahhoz szükség lenne több adatra, más iskolákban is el kellene végezni a vizsgálatot. Megfigyeléseim azonban arra engednek következtetni, hogy ok lehet a diák nem megfelelő hozzáállása, továbbá a nem megfelelő magyar nyelv és irodalom órakeret, illetve tankönyvi, tantervi hiányosságok.

РЕЗЮМЕ

В своїй тезі я досліджував текстову розумінню учнів 5-9-ого класу Баркасівського ЗОШ І-ІІІ ст.

Обстеження було приведено за допомогою задачами, які склалися із тестів ПІЗА яких я завантажив із сайту МОН. Я додатково включив до задачків анкету, що дала інформацію про соціальні чинників студентів. Так як стаття, рідна мова, національність а тоже рідна мова, національність та освіта батьків. Крім цього ще питав отриманна оцінка в минулому семестрі та улюблені справи. На основі таких данів я порівнював отримані результати.

В даному дослідженні брали участь 60 учнів. Максимальний бал що можна було набрати 50 балів було, проти цього досягнений максимум було 25-27, а самі низькі 3-5 балів. Середній бал учнів складало 14 балів. Дивлячись на результати можемо встановити що текстова розуміння учнів слабо 28%-ова що не відповідає стандартам ні в Україні ні в Угорщині.

Під час дослідження виявилось, що учнів 5. та 9. та учнів з класів українською мовою навчання зробили тести по середньому, коли 6. клас краще відповідав чим 7. та 8. класи що було цікаво для мене.

На основі оцінки отримані в попередньому семестру теж були звичайні результати хоча ніхто не досягав 60%.

Під час дослідження стверджувалась мій гіпотез про те що учнів котрих батьки мали вищу освіту досягли кращі результати чим ті котрих не мали.

Значно краще заповнили тести ті учні котрі люблять читати чим ті котри читають рідко або ніколи. Це показує на те, що ставлення до читання сильно впливає на текстову розуміння.

Я спостерігав цікавий взаємовязок щодо улюблені справи учнів. На основі моїх досліджень можна довести, що учні, котрі відпочивають з розумовим діяльностям кращі чим ті котрі займаються виключно спортом.

Підсумуючи результати можу робити ствердження, що текстова розуміння учнів у 5-9-ого класу Баркасівського ЗОШ I-III ст є не достатний. Це погано навіть з такого точки зору що мова іде про маленький число зростаючих угорців на території Мукачівського району. Я переконаний, що якщо якомога швидше, ми не розраховуємо цю проблему то може спричиняти наслідків як наприклад, втрати ідентичності. Те, що може бути причиною цього поганого результату , на мій погляд, не може бути визначено точно, так як це вимагає більше даних та інші школи також повинні бути перевірені. Мої спостереження дозволяють слідкуватись на те що можуть бути причини не відповідальне ставлення учнів до навчання, не хвата кількості уроків з угорської мови та літератури та недоліки навчальних програм.

Felhasznált irodalom

1. ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2001): Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Trezor Kiadó, Budapest.
2. A. JÁSZÓ ANNA 1996. Az olvasó és a szöveg. *Új Pedagógiai Szemle* 3: 10–16.
3. ARATÓ LÁSZLÓ Szövegértés-szövegalkotás a magyar órán In: Sipos Lajos (szerk.) Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Krónika Nova Kiadó. Budapest. 144–160. 2006
4. BADÓ ANDRÁS :A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatóinak szövegértése egy empirikus vizsgálat adatainak tükrében
5. BÁNFI ILONA: Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999. 6. sz. 14–25. o.
6. BORDÁCS ZSUZSANNA Olvasás – élvezetes olvasás – szövegértés Anyanyelv-pedagógia
7. BRAUN ÉVA: Magyar nyelv, Lemberg, Szvit kiadó, 2015, 210-212. o.)
8. CSERNICKÓ ISTVÁN: A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás színvonaláról In: Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép szerk. : Márku Anita, Híres László Kornélia, Ungvár 2015. 14-22
9. CSETE ÖRS, PAPP Z. ATTILA, SETÉNYI JÁNOS: kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón 44.o In.: Határon túli magyarság a 21. században, tanulmánykötet 2006 Kiadja a Köztársasági Elnöki Hivatal
10. FÁBIÁN BEÁTA Magyar és ukrán tannyelvű iskolákban tanuló magyar nemzetiségű iskolások magyar szövegalkotásának vizsgálata In. : Közoktatás XX. Évfolyam, 2015 3-4. szám 16. oldal
11. FERENC VIKTÓRIA Ami a nemzetközi mérésekben nem látszik: tanulói kompetenciák Kárpátalján Kisebbségkutatás folyóirat 2014/4.
12. FÉNYES HAJNALKA: Nemek szerinti iskolai eredményesség és férfihátrány hipotézis MAGYAR PEDAGÓGIA 109. évf. 1. szám 77–101. (2009)
13. GÓSI MÁRIA Szövegértő olvasás, Anyanyelvpedagógia, In.: <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=25>

14. HORVÁTH ZSUZSANNA: A szövegértés, mint koherenciaképző a tanításban és a tanulásban.
In: Új Pedagógiai Szemle, 2005.
15. IMRE ANGÉLA A hallás utáni szövegértés fejlesztése a Csupa fül klubban Anyanyelv-pedagógia
16. KISS JENŐ: *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995.
17. LACZKÓ MÁRIA 2008. Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 1: 12–22
18. MOLNÁR JÓZSEF, MOLNÁR D. ISTVÁN: *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Magyar Köztársaság Oktatási Minisztériuma, Beregszász, 2005. 83. o.
19. NEMESNÉ KISS SZILVIA – SAJTOSNÉ CSENDES GYÖNGYI Hátrányos helyzetű tanulók szövegértési problémái Anyanyelv-pedagógia
20. NEMESNÉ KISS SZILVIA – SAJTOSNÉ CSENDES GYÖNGYI: *Az alliteráció avagy a funkcionális analfabetizmus Magyarországon*. In: Felnőttképzés VIII. évf. 2010/1Steklács János 2009. Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiákig. Okker Kiadó. Budapest.
21. PAPP Z. ATTILA Mérés értékelés a külhoni oktatásban magyar oktatásban Kisebbségkutatás folyóirat 2014/4.
22. PAPP Z. ATTILA: 2014. Iskola és képesség. Egy 2013-as pilot kutatás tanulságai. Kisebbségkutatás 2014/4: 93–125.
23. PUSZTAI KATALIN: *A szövegértés-szövegalkotás mint a kompetenciafejlesztés eszköze*. 2008
<http://www.pszk13.hu/hefop/szovert.pdf>
24. PLÉH CSABA: *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó, Budapest, 1998.
25. ROSTÁS PETRA ÉS FODORNÉ BAJOR BORBÁLA Könnyebb a lányoknak, mert a fiúk eleve születnek, in.: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/konnyebb-a-lanyoknak-mert-a-fiuk-elevennek-szulettek>, 2003/12
26. TERESTYÉNI TAMÁS 1996. Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: Terts István (szerk.) *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Janus Pannonius Tudományegyetem – PSZM Projekt Programiroda. Pécs–Budapest.

27. STEKLÁCS JÁNOS 2005. *Funkcionális analfabétizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
28. SZILÁGYI GIZELLA : A 9. osztályos tanulók szövegértése Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban, Diplomamunka kézirat Beregszász 2016
29. TÓTH BEATRIX: A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Magyar Nyelvőr 130. évfolyam 4. szám 2006 október-december.
30. WOLFGANG SCHNOTZ ÉS MOLNÁR EDIT KATALIN Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai www.edu.u-szeged.hu/edia/?q=hu/konyvek