

szervezésre szórványban a tömb-megye anyagi támogatásával. Kulturális programok, iskolák közötti kapcsolatok, tapasztalatcserék, szakmai megbeszélések – és minden szinten kapcsolatépítés. Ez teljesedett ki az idők során, ma a program egy közösségi hálózat irányába fejlődik. Ennek a kapcsolatépítésnek a keretében javasolták a Magyar Szórvány Napja megszervezését, ennek időpontját Bethlen Gábor erdélyi fejedelem születésnapjára – november 15. – időzítették.

A tömb vállalja fel a szórványt – és ennek a kapcsolatrendszernek ki kell dolgozni a részleteit, itt is stratégiára van szükség. Ismét Vetésit idézem: „Magán is segít az, aki másoknak kezet nyújt. Nem lehet igazi keresztyén, akinek szomszédjában éheznek. A testvéri kapcsolattal pedig mindkét testvér gyarapszik. Lám, ez a kapcsolatok értelme és célja.”³²

Papp Z. Attila

Oktatás a (nyelv)határon: közelkép a kárpátaljai magyar szórványoktatásról

Jelen tanulmány egy 2012 novemberében több Kárpát-medencei régióban végzett felmérés kárpátaljai adatainak értékelését tartalmazza.¹ A kutatás keretében a kárpátaljai magyar szórványoktatás eredményességéről igyekeztünk képet kapni egy magyar, illetve ukránra is lefordított iskolai teszt segítségével. Vizsgálatunkkal ugyan csak néhány szórványnak tekintett kárpátaljai településre, illetve az ott működő iskolákba jutottunk el, de reményeink szerint ezáltal közelebbi szakmai bepillantást kaphatunk az ott zajló pedagógiai munka hatékonyságáról.

Az oktatási hatékonyság vizsgálatát standardizált módon, két szinten igyekeztük elemezni. Egyrészt arra próbáltunk választ kapni, hogy a kárpátaljai magyar szórványtelepüléseken iskolarendszeren belül és kívül magyar nyelvet tanulók milyen nyelvi kompetenciákkal rendelkeznek. Ennek keretében a tanulók szókincsére, szövegértésére helyeztük a hangsúlyt. Másrészt a kérdőíves felmérés lehetőséget ad arra is, hogy az oktatás hatékonyságát a pedagógiai hozzáadott érték (PHE) meghatározásával mérjük.

A kérdőív összeállítása során több szakmai kihívással találkoztunk. Helyi tereptapasztalataink, illetve háttérinterjúink alapján is nyilvánvalóvá vált, hogy az egyes helyszínek sok tekintetben teljesen más mintázatot rajzolnak ki. Vannak ugyanis helyszínek, ahol a gyerekek zöme ukrán nemzetiségű, máshol meg a magyar nyelv megértése nem okoz különösebb gondot. Az oktatás megszervezése sem egységes, főleg ahol iskolarendszeren kívüli magyar nyelvoktatás zajlik, ott életkor szerinti

³² Vetési László: Székelyföld és szórvány – tények és illúziók. Letöltés helye: <http://www.irodalmilap.net/?q=cikk/vetesi-laszlo-szekelyfoeld-es-szorvany-tenyek-es-illuziok-22-1>; letöltés ideje: 2015.09.15.

¹ Jelen írás „társtanulmánya” a csángóföldi tapasztalatokat tartalmazza, amely itt olvasható: Papp Z. Attila – Márton János: Peremoktatásról varázstanalítva. A Csángó Oktatási Program értékelésének tapasztalatai. *Magyar Kisebbség. Nemzetpolitikai Szemle*, 2014. 2. (72.) 7–32. A kutatást a Teleki László Alapítvány finanszírozta, köszönet érte.

vegyes csoportokkal találkozni. Ezen egyszerű tényeknek köszönhetően máris felmerült az a kérdés, milyen nyelven készítsük el a kérdőívet, illetve lehet-e életkor/osztály-specifikus kérdőíveket használni? Végül mindkét szempont alapján, azaz a használt nyelv és az alkalmazott tesztek jellegét tekintve vegyes kérdőív mellett döntöttünk.

Első megközelítésben lehet, meglepő, hogy egy – többek között – magyar nyelvi szintet mérő tesztet nem csak magyarul állítottunk össze, de ennek komoly módszertani okai vannak. A kérdőív ugyanis három részből tevődött össze: 1. szocio-demográfiai és egyéb háttér-adatok (ukránul); 2. magyar nyelvismeretre, szövegértésre vonatkozó rész; 3. egy matematikai-logikai kompetenciát mérő rész (szintén ukránul). Mivel értékelésünk során nem volt mód bemeneti és kimeneti mérésre, ezért a nyelvi kompetenciákat más kompetenciaterülettel kell összevetnünk. Ennek során azt akarjuk tesztelni, hogy az általában vett matematikai-logikai gondolkodás pozitívan kihat-e a magyar nyelvi kompetenciákra?

A tesztek első és harmadik részét ukrán nyelven, a magyar nyelvi szintfelmérést, szövegértést értelemszerűen magyarul szerkesztettük, és lehetőséget adtunk arra, ha a kérdést a tanuló nem érti, jelezze. A szocio-demográfiai adatokat és egyéb családi, illetve a gyerekek magyar nyelvtanulásával, illetve jövőképével kapcsolatos információkat azért tartottuk szerencsésebbnek ukrán nyelven kitölteni, mert e részben az adatok megbízhatósága, illetve a kérdőívek kitöltésének időbeli felgyorsítása volt a cél. E háttér adatok függvényében fogjuk majd az adatokat értelmezni, hiszen az iskolai vagy kompetenciabeli teljesítményt a családi háttérrel, a környezet nyelvi állapotával, illetve a gyerek adataival (nem, életkor) igyekszünk majd magyarázni. E részben a gyerekek jövőképének feltérképezésére is kitértünk, éppen azért, hogy választ kapjunk arra is, a magyar nyelv elsajátításának mintegy rejtett tanterveként a jövőtervekben megjelenik-e valamilyen módon Magyarország?

A háttér adatok szintjén rákérdeztünk a nemzetiségre és a nyelvhasználatra is. A nyelvhasználat szintjén azt tudakoltuk, hogy a szülőkkel, nagyszülőkkel, testvérekkel és barátokkal magyarul, ukránul vagy oroszul szoktak-e beszélgetni.

A kérdőív második és harmadik része teszt feladatokat tartalmazott. Mivel a tesztek kitöltése életkor szempontjából heterogén csoportot célt meg, a feladatok hierarchikusan egymásba szerveződtek, a könnyebektől a nehezebbek felé haladtunk. Mivel írott tesztről van szó, a szóbeli közlések értékelésére nem nyílt alkalom, és a hangsúlyt a szavak, rövid állítások, illetve egy szövegrészlet elolvasására és megértésére helyeztük.² A nyelvi tesztben az íráskészséget is mértük, ugyanis kissé módosított módon ezúttal magyarul is rákérdeztünk a jövőtervekre. Ennek végső soron hármas célja volt: egyrészt az íráskészség értékelése, másrészt az említett magyar kultúrával kapcsolatos rejtett tanterv hatásának elemzése, harmadrészt pedig lehetőség nyílik arra is, hogy az ukránul megfogalmazott elképzeléseket egybevevessük a válaszok konzisztenciájának mérése szempontjából is.

A matematikai-logikai feladatokat a megbízhatóbb kép kialakítása céljából szintén ukrán nyelven állítottuk össze, ugyanis azt feltételeztük, a feladatokat így könnyebben megértik és realisabb képet kapunk a matematikai kompetenciákról. A feladatok itt is nehézségi szintekbe szerveződtek. Az első feladatot második osztályosok könnyűszerrel teljesíthetik, a második feladatot harmadikos-negyedikes gyerekek is megoldhatják, egy ötödikesnek nem jelenthet nehézséget. A harmadik matematikai feladat a nemzetközi PISA felmérés 15 éveseket megcélzó egyik próba kompetenciatesztjéből származik, de logikus gondolkodással 6-7 osztályosok is megoldhatják.

A nyelvi szintelmérő, illetve a matematikai-logikai feladatok javításánál a részmegoldásokat is pontosítottuk: ha például a B1 nyelvi kérdés 6 itemje közül csak 4-re kaptunk választ, akkor e részeredményeket is kódoltuk, és nem jelöltük helytelenként az amúgy nem teljes választ. Hasonló módon a matematikai feladatok C3-as kérdésének négy alpontját külön kezeltük, azaz mindegyik alpontot a helyes/helytelen válasz kategóriákkal kódoltuk.

² A tesztek Balogh Andrea – Magyar Sára: *Nyelvi szintfelmérő tesztgyűjtemény*. Temesvár, AEGIS Kiadó, 2010. c. munkájából válogattuk.

Az összesített szövegértési és matematikai mutatókat többváltozós statisztikai módszerrel hoztuk létre,³ és a nemzetközi PISA tesztekhez hasonló módon sztenderdizáltuk, azaz úgy alakítottuk ki, hogy átlaguk 500 pont és szórásuk 100 legyen. E szerint minden gyerek teljesítményét egy pontszámmal tudjuk jellemezni, és ezen értékek mintegy 95 százaléka elméletileg a 300-700 pontos intervallumba kell, hogy kerüljön.

A helyi terepmunka során hét, magyar szempontból szórványnak tekinthető kárpátaljai településre jutottunk el. A települések kiválasztása két fő szempont együttes alkalmazása által történt. Először is a szakirodalomból tudjuk, hogy a kárpátaljai magyar szórványban kialakult oktatási formákat három nagyobb csoportba sorolhatjuk:⁴ 1. *hagyománnyal rendelkező iskolarendszerű oktatás* (azok a települések, amelyek megőrizték az intézményes oktatást, mint pl. Visk, Técső, Aknaszlatina); 2. *újonnan intézményesült iskolarendszerű oktatás* (azok a települések, ahol az elmúlt évtizedben helyi civilek alapítottak magyar iskolákat, például Huszt, Rahó, Gyertyánliget, Kőrösmező); 3. *iskolarendszeren kívüli oktatás*, azaz azok a helyszínek, ahol óvodai szinten és/vagy vasárnapi iskolákban sikerült a magyar nyelvoktatást megszervezni, mint például Tiszabogdány, Nagybocksó, Terebesfejérpatak, Taracköz, Kerekhegy, Bustyaháza stb. Másodsor azt is tudjuk, hogy a tágabb értelemben vett szórvány Kárpátalján nem csak a Felső-Tisza vidékét, hanem más térségeket, illetve a nagyvárosi szórványt is jelenti.⁵

E két fő szempont⁶ (oktatás formája és a területiség) alkalmazása alapján végül hét településre jutottunk el, ám kettő kivételével mondhatni teljes körű lekérdezést folytattunk. E hét település a következő: Szolyva,

³ Az egyes feladatok alpontjaira adott helyes válaszokat egy változóba összesítettük, majd pedig a három feladatot összesítettük egy főkomponensbe.

⁴ Ld. Orosz Ildikó: A magyar anyanyelvű/anyanyelvi oktatás és képzés helyzete Kárpátalján (1991-2010). In: *A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Intézetének tanulmánygyűjteménye*. Poli Print, Ungvár. 2010. 87-137. Az egyes szórványtelepülések magyar nyelvű képzésének részletesebb taglalásáról itt is olvashatunk: Orosz Ildikó – Csernicskó István – Ambrus Pál – Kristafori Olga: *A magyar nyelvű/nyelvi oktatás stratégiai kérdései Kárpátalján*. 2008 Kézirat. 3.5. alfejezet.

⁵ Ebből a megfontolásból kutatásunk első szakaszában interjú vizsgálatunk Munkácsra is kiterjedt, de ott a második szakaszban nem töltöttük ki kérdőíveket.

⁶ Természetesen szempont volt a rendelkezésünkre álló idő- és pénzkeret is, illetve a helyszínek fogadókészsége.

Huszt, Bustyaháza, Técső, Gyertyánliget, Rahó, Kőrösmező. E felsorolásból látható, hogy területi szempontból szórtak a kiválasztott helyszínek, az oktatás formáját tekintve pedig mindhárom típust bevettük. Bustyaházán és Gyertyánligeten nem sikerült teljes körű lekérdezést végrehajtanunk: előbbin kimaradtak a felsősök, utóbbiban kimaradtak az alsósok.

A tesztet 294 tanulóval töltöttük ki, amely a célcsoport mintegy negyedét teszi ki.⁷ Ha mintaként tekintünk a kérdőívet kitöltők körére, és figyelembe vesszük azt is, hogy a célcsoport mintegy 25 százalékat értük el, akkor azt tudjuk kijelenteni, hogy 95 százalékos valószínűséggel a minta hibahatára plusz/mínusz 4,9 százalékpont. Feltételezve, hogy a szórvány világa Kárpátalján is lokalitások szövevényét alkotja, és elismerve azt is, hogy nem áll rendelkezésünkre további pontos nemzeti- és egyéb iskolastatisztika az összes szóba jöhető település/képzés/intézmény vonatkozásában, a minta reprezentativitását az egész kárpátaljai szórvány vonatkozásában lehetetlen megállapítani. A kiválasztás említett elveinek alkalmazása, valamint az a tény, hogy majd mindenhol teljes körű lekérdezést sikerült megvalósítani azonban feljogosít arra, hogy a területiség és iskola típusa, illetve az érintett helyszínek szintjén, a jelzett hibahatár mellett reprezentatívnak tekintsük a mintát.

1. táblázat. A mintába került tanulók száma és aránya

	Tanulók száma	%
Bustyaháza	21	7
Gyertyánliget	20	7
Huszt	49	17
Kőrösmező	34	12
Rahó	16	5
Szolyva	62	21
Técső	92	31
Összesen	294	100

⁷ Kutatásunk első szakaszában a KMPSZ mint a helyi képzések zömének szervezője és/vagy támogatója intézményi adatlapot töltött ki, amelyből az derült ki, hogy a 2011/2012-es tanévben 1200 tanulót érintett szórvány oktatási program. A kitöltési arányt ehhez viszonyítva becsültük meg (megjegyzendő, hogy Técső nem szerepel a KMPSZ adatai között).

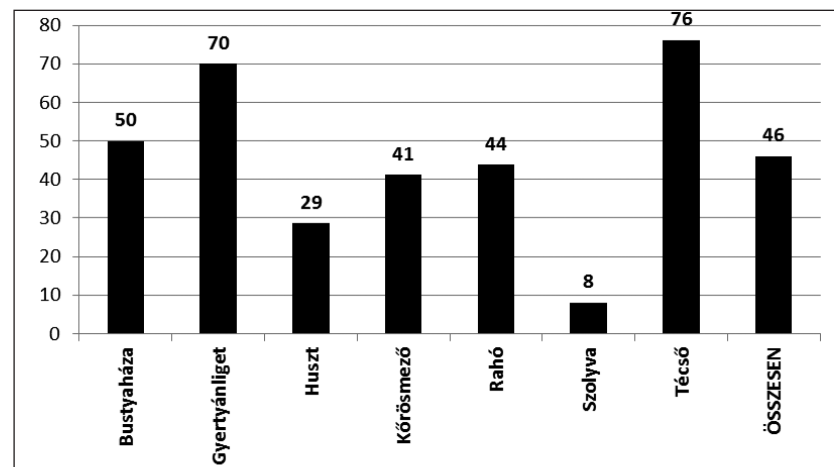
Módszertani szempontból fontos megemlítenünk azt is, hogy a tesztek kitöltését helyi szinten három külső személy bonyolította le.⁸ E külső szereplőknek két fontos feladatuk volt: egyrészt kérdezőbiztosként segítettek a kérdőív első részének (a háttér adatok) kitöltésének elősegítésében, másrészt pedig a megbízhatóbb adatgyűjtést elősegítendő felügyelték a tanulókat, hogy a kérdőív második és harmadik részében egymásról ne másoljanak.⁹

A tesztek háttéradatai között rákérdeztünk a gyerekek nemzeti-ségére is. Noha magyar szempontból szórvány régiókról, a nyelvhatár környezetéről van szó, nem ritkán a vegyes házasságokban született (magyar vagy ukrán nemzetiségű) gyerekek, illetve a magyar felmenőkkel akár nem is rendelkező többségi gyerekek is részt vesznek a magyar nyelvoktatásban. Kérdés tehát, hogy egyáltalán mekkora a magyar és ukrán nemzetiségű gyerekek aránya e képzésekben. Mivel a nemzeti-ségi identitás területén a többes kötődéssel is számoltunk, a tanulók több nemzetiséget is megjelölhettek. Adataink szerint a minta fele ukrán nemzetiségű, 39 százaléka magyar nemzetiségű és 7 százaléka magyar-ukrán kötődést jelölt meg. A fennmaradó 4 százalék az egyéb nemzetiségű kategóriát választotta vagy nem válaszolt a nemzeti-ségi kérdésre. Ha a magyar, illetve az ukrán nemzetiséget említő tanulók arányait vizsgáljuk, azt állapíthatjuk meg, hogy összességében a diákok 46 százaléka a magyar nemzetiséget is, 57 százalékuk pedig az ukrán nemzetiséget (is) megemlítette. A magyar nemzetiségűek Gyertyánligeten és Técsőn abszolút többséget alkotnak (70, illetve 76 százalék), míg Szolyván alig találni magyar nemzetiségűt (mindössze 8 százalék említette a magyart), ám Huszton is a tanulók kevesebb, mint harmada vallotta magát magyarnak. A magyar nemzetiségűek alacsony aránya feltételezhetően kihat majd a magyar nyelvi kompetenciákra is, de ugyanakkor élesen felveti az iskola és/vagy a magyar nyelvű képzés fenntartásának is a kérdését.

⁸ Köszönet ezúttal is Séra Magdolnának és Molnár Anitának a lekérdezés során nyújtott segítséget.

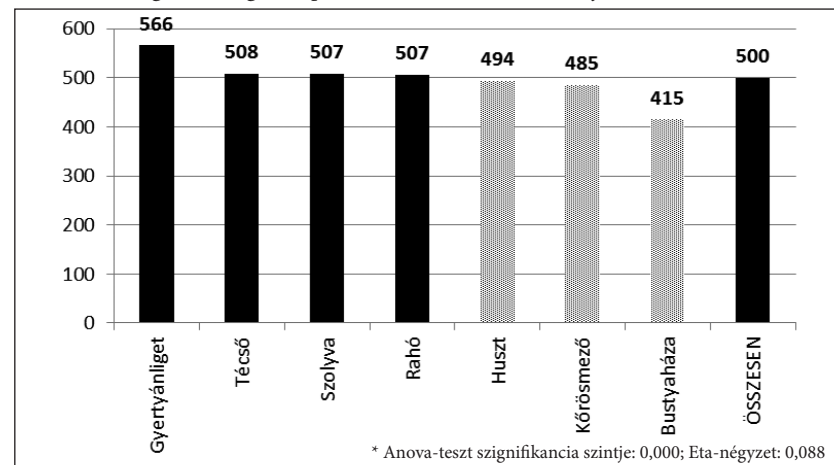
⁹ Arra is akadt példa, hogy a teremben rendszerint jelen lévő pedagógust kellett „kordában” tartani, mert minduntalan segíteni akart a diákoknak.

1. ábra. Magukat magyarnak (is) vallók aránya települések szerinti bontásban (igen válaszok százalékában)



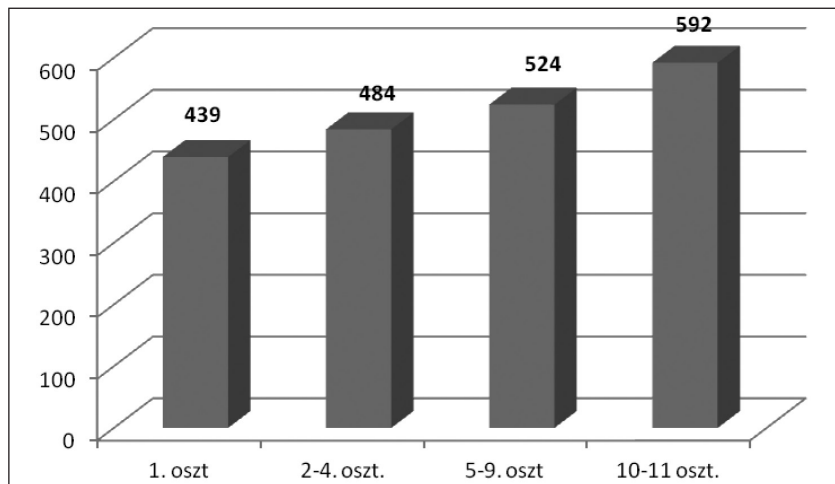
Vizsgáljuk meg először az egyes településeken mért szövegértés átlagait. Említettük már, hogy mérőeszközünk alapján az átlagos szövegértést 500 pontra állítottuk be, így a települések teljesítményeit ehhez tudjuk viszonyítani. Az alábbi, 2. ábrán a pontozott (világos) mintázattal kitöltött települések az átlaghoz képest alulteljesítettek.

2. ábra. Szövegértés átlagai települések szerinti bontásban (teljes minta)



Látható, hogy az összesített eredmények alapján Gyertyánliget meszszenenően átlag felett teljesített, Técső, Szolyva, Rahó kis mértékben átlag fölött, Huszt, Kőrösmező kis mértékben átlag alatt, míg Bustyaháza jóval átlag alatt. Csakhogy ezek az adatok sok szempontból félrevezetőek lehetnek. Először is nyilván nem mindegy hányadik osztályosokat, illetve hány évesek adatait tükrözik a település szintű adatok, ugyanakkor az is fontos szövegértést befolyásoló tényező lehet, hogy a válaszadó gyerek milyen nemzetiségű, egyáltalán szűkebb és tágabb környezetében használja a magyar nyelvet stb. Mivel előbbi, nemzetiségi adataink során láttuk, hogy Gyertyánliget az egyik olyan hely, ahol relatív kimagasló (70 százalékos) arányban magyar nemzetiségűeknek vallották magukat a diákok, feltételezhető, hogy magyar nyelvi szövegértésük szintjéhez ez is hozzájárult – ám erre a későbbiekben még visszatérünk.

3. ábra. Szövegértés átlagai évfolyamok szerinti bontásban (teljes minta)



Ha az eredményeket az osztályok¹⁰ szerinti bontásban vizsgáljuk, látható, hogy – értelemszerűen – a nagyobb osztályba járók egyre job-

¹⁰ Mivel bizonyos helyszíneken teljes körű volt a lekérdezés, itt-ott első osztályosok és 10-11. osztályosba járó diákok is kitöltötték a kérdőíveket – noha eredetileg csak máso-

ban tudnak magyarul. (3. ábra) Ha a települések adatait az osztályok szerint kialakított csoportok szerint vetjük össze, láthatjuk, hogy az alsó és felső évfolyamokon (a 2.-4., illetve az 5.-9. osztályok szintjén) a települések között kialakult sorrend eltér egymástól is, de a teljes mintán mért sorrendhez képest is. (ld. 4. és 5. ábrák)

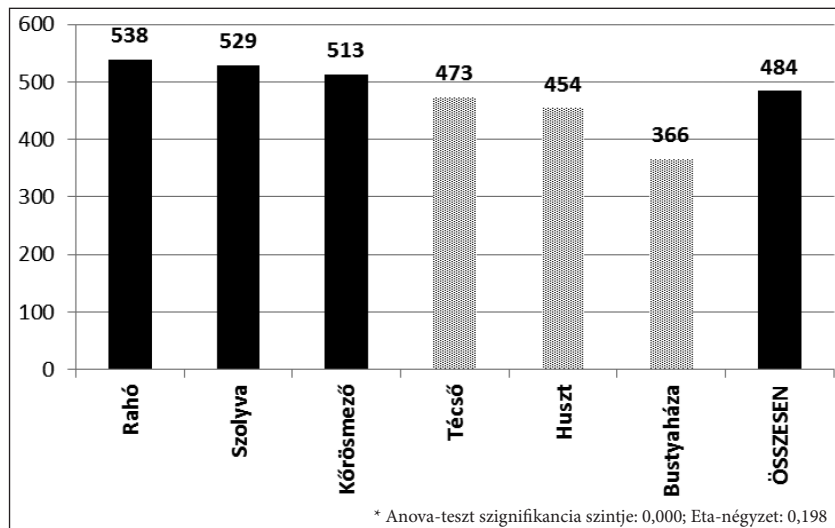
Az alsóbb évfolyamokon Rahó és Szolyva vezet, de Kőrösmező is az osztályátlag (484 pont) felett teljesített. Noha természetesen nem ugyanazokról a személyekről van szó, érdekes módon mindhárom település a felsőbb osztályokban átlag alatti teljesítményt nyújtott. Técső és Huszt viszont ellentétes tendenciát mutat: e két helyszín alsóbb szinteken gyengén, míg felsőbb szinteken átlag fölött teljesítettek. Sőt azt is láthatjuk, hogy a felsőbb osztályokban Gyertyánliget a teljes minta adataival ellentétben (ld. 2. ábra) már nem kiugróan jónak számít, hanem Técső után „csak” a második helyet foglalja el. Az ábrák alatti statisztikák arról is árulkodnak, hogy a települések közötti különbségek egyre nagyobbak a magasabb osztályok felé haladva: míg a 2. és 4. osztályosok csoportjában a településhez való tartozás 19,8 százalékban magyarázza meg a szövegértést, addig ez a nagyobb osztályokban már felmegy 24,4 százalékra. Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy a magasabb iskolai szinteken látványosabbak a különbségek, mint az alsóbb szinteken. Ez végső soron érthető is, hiszen az alsóbb szinteken elméletileg homogénebbek a kompetenciák,¹¹ az iskola/település hatása az évek múltával jobban érződik az iskolában (ez így van más típusú kompetenciákkal is). Csakhogy éppen az lenne a kérdés, az iskola a képességek kiegyenlítődéhez, avagy a képességek heterogénebbé válásához járul-e hozzá? Kárpátalján úgy tűnik, e kompetenciaterületen az iskolák-települések közötti különbségek növekednek, azaz az iskola hatása a magasabb képzési szinteken a különbségek felerősödéséhez vezet.¹²

dik osztálytól a legmagasabb általános iskolai osztályig (ez Kárpátalján a IX. osztály) terveztük a lekérdezést. A későbbi adatok ismertetésekor azonban csak a 2.-4., illetve az 5.-9. osztályok szintjén összesített adatokra fogunk kitérni.

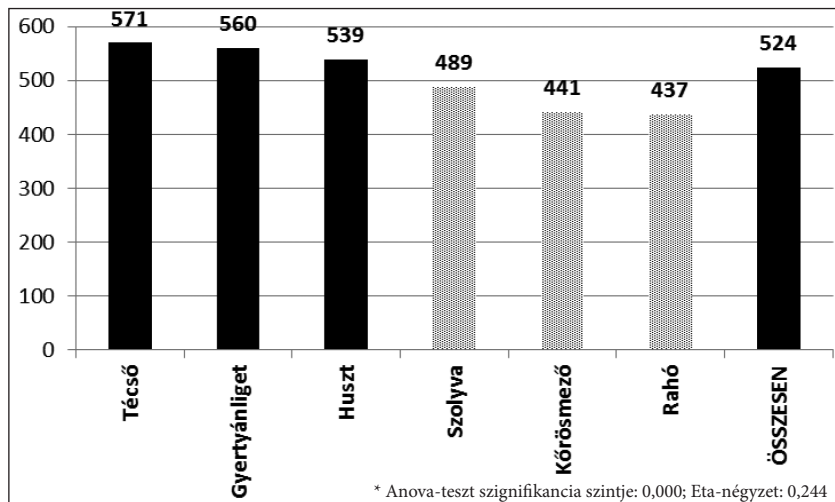
¹¹ Természetesen a családi háttérnek, illetve az óvodáztatásnak már itt is van hatása.

¹² Jelen kutatás moldvai csángók körében folytatott részénél éppen fordított jelenséget tapasztalni: az ottani képzések a kezdeti nagy kompetenciabeli különbségeket csökkentik a nagyobb iskolai szintek felé haladva.

4. ábra. Szövegértés átlagai települések szerinti bontásban (II–IV. osztály)



5. ábra. Szövegértés átlagai települések szerinti bontásban (V–IX. osztály)



Az iskolai (ezúttal szövegértési) eredményeket iskolán belüli és iskolán kívüli, úgynevezett kontextuális tényezőkkel is magyarázhatjuk. Ezen utóbbiak az iskolával ugyan szorosan nem függenek össze, de hatá-

suk számbavétele elengedhetetlen a kompetenciaszintek magyarázatakor. Speciális kutatási helyzetünkben itt kiemelt helyen kell említünk az egyes településeken élő magyar nemzetiségűek számát és arányát, a gyerekek társadalmi nyelvhasználati szokásait (kivel, milyen nyelven szokott beszélni). Szintén e magyarázó csoportba sorolhatjuk, a gyerekek családi, szocio-ökonómiai és nemzetiségi hátterét is.

A belső meghatározottság tekintetében kétségtelenül az életkor és ezzel összefüggésben az, hogy a gyerek hányadik osztályba jár, vagy hány éve tanul magyarul, a magyar nyelvi órákon való iskolarendszerű vagy azon kívüli részvétel, de akár a gyerek önértékelése és jövőtervei is befolyásolhatják a teljesítményt.

Annak érdekében azonban, hogy jobban megértsük, mi rejtőzik az általunk mért nyelvi szintek mögött, röviden bemutatunk néhány idevágó adatot. Az első tesztkérdés során a gyerekeknek hat kifejezésből egy vonallal hozzá kellett rendelniük a megfelelő ábrát. E feladat a gyerekek elemi szókincsét, szöveg felismerését méri, és azt találtuk, hogy mintegy 82 százalékuk teljes értékű, azaz mind a hat item esetében helyes választ adott. Kissé másképpen vizsgálva ugyanezt, azt is megállapíthatjuk, hogy átlagosan 5,2 helyes választ adtak a tanulók,¹³ és érdekes módon ez az átlag nem tér el szignifikánsan a fiúk és lányok között.¹⁴ Szignifikáns magyarázó erővel e tekintetben az otthoni könyvek léte, illetve a gyerek életkora mutat, más háttérváltozó (könyvek száma, szülők foglalkozása, számítógép otthoni léte) nem. Könnyen belátható módon továbbá szignifikánsan magasabb átlagértéket kaptunk, a magyar nemzetiséget vallók, illetve azok körében, akik használják a magyar nyelvet a különféle személyközi kapcsolataikban.

A második tesztkérdésben ábrákhoz rendelt állításokról (rövid tőmondatokról) kellett a diákoknak eldönteniük, hogy helyes vagy helytelen. Négy ilyen ábra volt, tökéletes (azaz négy helyes) választ pedig a diákok 72,1 százaléka adott, de megjegyzendő, hogy 21 százalékuk

¹³ Ugyanezen értékek a Csángó Oktatási Programban: 85 százalék, illetve 5,5-ös sikeres találati átlag.

¹⁴ Ez azért érdekes, mert a nemzetközi tapasztalatok, illetve saját csángóföldi tapasztalataink alapján is, a fiúk szövegértésben rendszerint szignifikánsan alacsonyabb szintet érnek el.

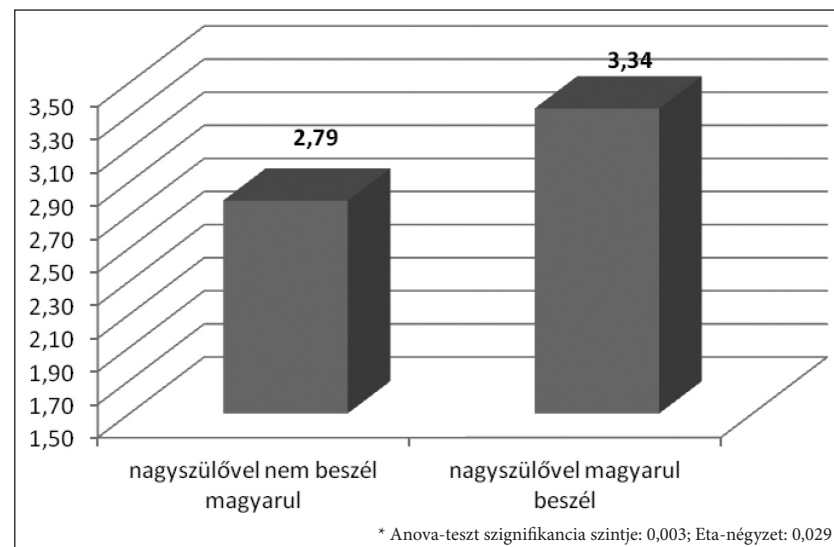
pedig egyetlen helyes választ sem tudott megadni.¹⁵ A háttérváltozók esetében ezúttal is csak az otthoni könyv léte mutat (0.10 alatti) szignifikáns hatást: a könyvvel rendelkezők mintegy 93 százalékos valószínűséggel nagyobb mértékben adtak helyes választ, mint azok, akiknek egyáltalán nincs könyvük otthon. Statisztikailag továbbá itt is kimutatható, hogy a nagyobb osztályosok (és az idősebbek) magasabb mértékben adtak helyes válaszokat. A nemzetiségi és nyelvi változók hatása szintjén a magyar nemzetiség növelte a helyes válaszadás valószínűségét, a nyelvek esetében azonban mintha-mintha megjelenne a szakirodalomból parafrázált „intézményesült nagymamák” hatása: míg például a szülőkkel való magyar nyelvű kommunikáció nem fejt ki szignifikáns hatást e magyar szövegértési problémák megoldására, a nagyszülők hatása már egyértelműen kimutatható. (6. ábra) Igaz, a nagyszülőkön kívül a barátokkal folytatott magyar nyelvű kommunikáció is pozitív hatást fejt ki. Érdekes ezen eredményeket „összeolvasni” a nem szignifikáns hatást kifejtő vonatkozásokkal is: a szülők és testvérek nem fejtenek ki statisztikailag jelentős hatást, míg a szűkebb családi körön kívüli kommunikációs helyzetek igen. Úgy értelmezhetjük ezt, hogy a magyar nyelv hatása akkor érvényesül a szövegértésnek ezen az elemi szintjén, ha használata kilép a családból, azaz a gyerek képes használni azt a megszokott környezetétől eltérő informális világban. (Ez még érthetőbb, ha belegondolunk, alanyaink fele nem magyar nemzetiségű.)

A nyelvi teszt harmadik kérdéscsoportja során a gyerekeknek egy rövid szöveget (népmese részletet) kellett elolvasniuk, és utána a szöveg kapcsán feltett négy kérdésre szabadon kellett válaszolniuk. A válaszokat több szempontból is kódoltuk (tartalmi, nyelvhelyesség, szóhasználat), a kialakított szövegértés mutatóhoz (az 5. ábrán 500-as átlagpontszámmal jellemzett értékekhez) azonban csak a tartalmi vonatkozást vettük figyelembe. E harmadik kérdéscsoportra tehát a tökéletes válasz azt jelentené, ha mind a négy kérdésre tartalmilag helyes választ kapunk. Adataink szerint ez a kárpátaljai szórványban mindössze 2,4 százalé-

¹⁵ Ugyanezek az arányok a csángóföldi kutatásban: 58,9 tökéletes, és 16,8 százalék teljesen hibás válasz. Átlagosan mindkét régióban hasonló értéket mutatnak, de Kárpátalján nagyobb az eredmények szórása, amely újra az iskolák közötti nagyobb eltérésekre utal.

nak sikerült, három helyes választ 6,8 százalékuk adott, míg a gyerekek kétharmada nem tudott egyáltalán válaszolni. Mindez azt jelenti, hogy átlagosan egynél is kevesebb (0,62) helyes választ tudtak adni.¹⁶ Az egy jó választ sem adókat az iskolai szintek szerint is részletezve megállapíthatjuk, hogy a 2.-4. osztályosok 78 százaléka, míg az 5.-9. osztályosoknak pontosan fele nem értette a kérdéseket vagy teljesen helytelen választ adott. A háttérváltozók között ezúttal is az otthoni könyv léte magyarázza szignifikánsan¹⁷ az eredményeket. A nyelvhasználatnak és nemzetiségnek azonban erőteljes szignifikáns hatása van: az összes magyar nyelvhasználati forma, illetve a magyar nemzetiséghez való tartozás mintegy 7 százalékban megmagyarázza a szövegértés területén elért teljesítményt.

6. ábra. A B2 feladatra adott helyes válaszok átlaga a nagyszülőikkel magyar nyelven folytatott beszélgetés függvényében



¹⁶ Ugyanezek az adatok a csángóföldi elemzésünkben: 7 százalék tartalmilag teljesen helyes, 11 százalék három helyes válasz, 52 százalék teljesen helytelen válasz vagy válaszhiány, átlag 1,07.

¹⁷ Szign. 0.061

Pedagógiai hozzáadott érték (PHE) a családi háttér és a nyelvi változók szerint

Ha a három tesztkérdés alpontjaira adott válaszok alapján létrehozuk az egységes 500 pontos átlaggal jellemezhető szövegértés indikátort, akkor azt is megvizsgálhatjuk, milyen háttérváltozókkal magyarázhatjuk ennek alakulását. A nemzetközi oktatáskutatói tapasztalatok szerint az iskolai teljesítményeket a családháttér-változóval szokták magyarázni. A családháttér-index (CSHI) egy olyan összetett mutató, amely a szülők iskolai végzettségét, munkaerő-piaci helyzetét, és a család különféle javakkal való ellátottságát tartalmazza. Kérdőívünkben mi is rákérdeztünk néhány, családi háttérre utaló tényezőre, és amelyek szignifikáns hatást mutattak, azokból létrehoztunk egy standardizált változót. Mivel a szövegértést kis mértékben magyarázták a különféle háttérváltozók, a CSHI-t a matematikai kompetenciát¹⁸ magyarázó adatok alapján hoztuk létre. Megfigyelhető, hogy a matematikai kompetenciákat mindössze két háttérváltozó (az otthoni könyvek száma, illetve a számítógép léte) mintegy 16 százalékban megmagyarázza.¹⁹

2. táblázat. Matematikai kompetenciát magyarázó háttérváltozók (R-négyzet: 0,16)

	Standardizálatlan együtthatók		Standardizált együttható	t	Sig.
	B	Std. hiba	Beta		
Konstans	465,811	13,629		34,178	,000
Hány könyvetek van?	,350	,058	,369	6,005	,000
Számítógép (0 – nincs; 1 – van)	27,446	14,988	,113	1,831	,068

Függő változó: MATEK

¹⁸ Ezúttal nem részletezzük, de jelezzük, a matematikai kompetenciát kifejező standardizált változót is a tesztünkben szereplő három kérdés és alpontjaira adott helyes válaszok alapján hasonló logikával hoztuk létre, mint a szövegértést (átlag 500, szórás 100).

¹⁹ Egyéb, a szülők munkaerő-piaci helyzetét kifejező változók bevonása a modell magyarázóerején csak rontott, ezért döntöttünk e kettő mellett. A számítógép hatása csak 0.068 szinten szignifikáns, de így is pusztán léte 27 ponttal járul hozzá a matematikai teljesítmény növekedéséhez.

Ahhoz hogy az oktatás hatékonyságát fel tudjuk térképezni, a már említett pedagógiai hozzáadott értéket (PHE) kell kiszámolnunk. Statisztikai értelemben a PHE azokat az értékeket jelenti, amelyet az egyes diákoknak el kellene érniük a CSHI becslése szerint. A PHE értékek tehát azt mutatják meg, hogy a becsléshez képest alul- vagy felül teljesít-e egy diák. Ha igaz az például, hogy a családi háttér szignifikánsan kihat az iskolai teljesítményekre, akkor teljesen nyilvánvaló, hogy a tehetősebbek jobban, a szegényebb közegből származó gyerekek pedig gyengébben teljesítenek. A tényleges teljesítmények összehasonlítása ezért megtévesztő lehet, hiszen a különbségek nem biztos, hogy a pedagógiai munka eredményességének köszönhetőek, hanem a családi háttérbeli különbségeknek. Teljesen nyilvánvaló ugyanis, hogy jobb háttérrel rendelkező gyerekekkel könnyebb magasabb teljesítményt (pontszámokat) elérni, mint az ingerszegény közegből származó gyerekekkel. A PHE tehát annak kifejeződése, hogy a családi háttérhez mennyit tesz hozzá, avagy mennyit vesz el az iskolában/képzésben a pedagógus/oktató.²⁰

A nemzetközi PISA mérésekben továbbá figyelembe vesznek egy ún. méltányossági indexet is, amely azt fejezi ki, hogy egy egységnyi elmozdulás a CSHI szintjén hatványozott vagy arányos elmozdulást okoz-e a teljesítmények szintjén. Magyarán ez az index azt fejezi ki, a tehetősebbek egyre jobban teljesítenek-e, vagy az iskolai teljesítmények inkább kiegyenlítődnek.²¹

A létrehozott CSHI és a méltányossági mutató a magyar nyelvi szövegértést szignifikáns módon 4,5 százalékban megmagyarázza. Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy a (nemzetiségtől függetlenül létrehozott) családi háttérnek nincsen nagyon nagy hatása a szövegértésre. Az alábbi táblázatban az említett méltányossági index negatív, ami arra is utal, hogy a tehetősebb szülők gyerekeiről nem mondhat-

²⁰ Statisztikailag a PHE kiszámítása regressziós becslések reziduálisait jelenti.

²¹ Statisztikailag ez azt jelenti, hogy a lineáris regressziós modellbe nem csak a CSHI-t, hanem annak négyzetét is betesszük. A méltányossági index és CSHI négyzetének standardizálatlan B értéke. Ha ez az érték negatív, akkor az oktatási rendszer a méltányosság, ha pozitív, akkor a méltánytalanság irányába mutat.

jük el, hogy egyre jobbák is lennének magyar nyelvi kompetenciák területén.

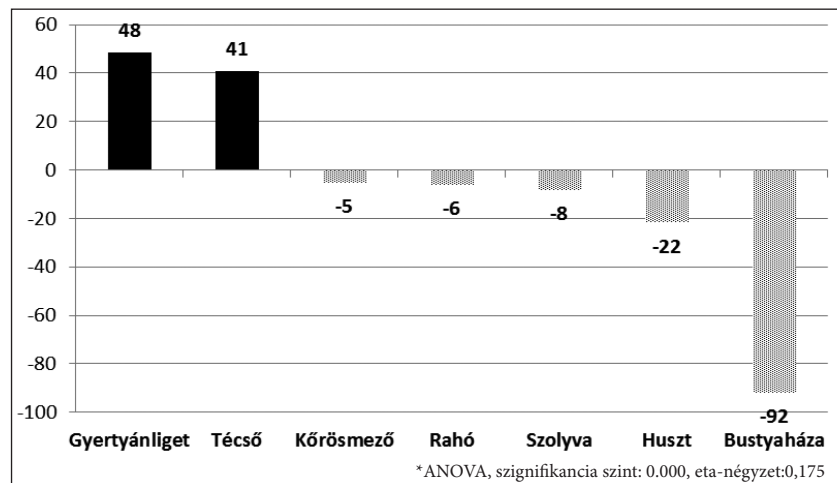
Ha a fenti modell alapján számoljuk a PHE-ket (7., 8. és 9. ábrák) azt látjuk, hogy Gyertyánliget és Técső átlag fölött teljesít, míg a többi helyszín átlag alatt, és kis eltérésekkel ugyanazok a mintázatok alakulnak ki, mint, amit az összesített adatok esetében is láttunk. (vesd össze: 4. és 5. ábrák)

3. táblázat. Szövegértés a családi háttérváltozók szerint (R-négyzet 0,045)

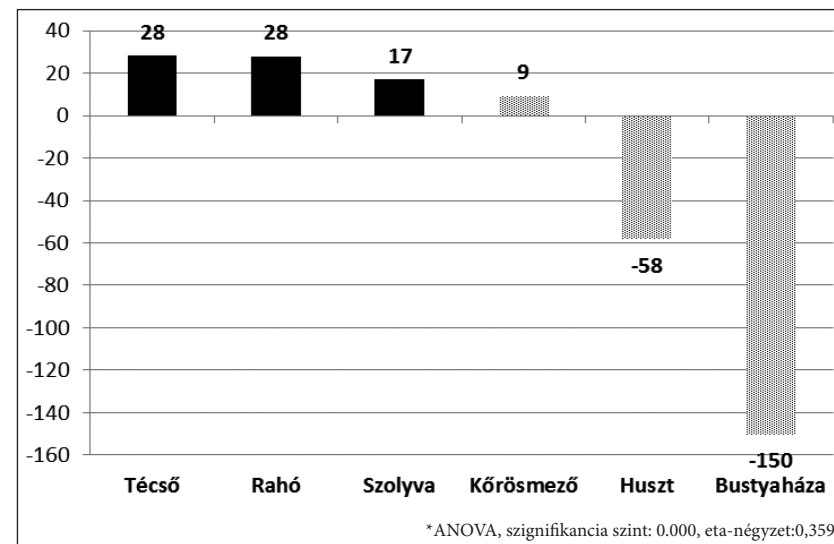
	Standardizálatlan együttthatók		Standardizált együtttható	t	Sig.
	B	Std. hiba	Beta		
Konstans	521,925	6,530		79,931	,000
CSHI	16,594	6,335	,177	2,619	,009
CSHI négyzete	-6,284	2,408	-,177	-2,610	,010

Függő változó: SZÖVEGÉRTÉS

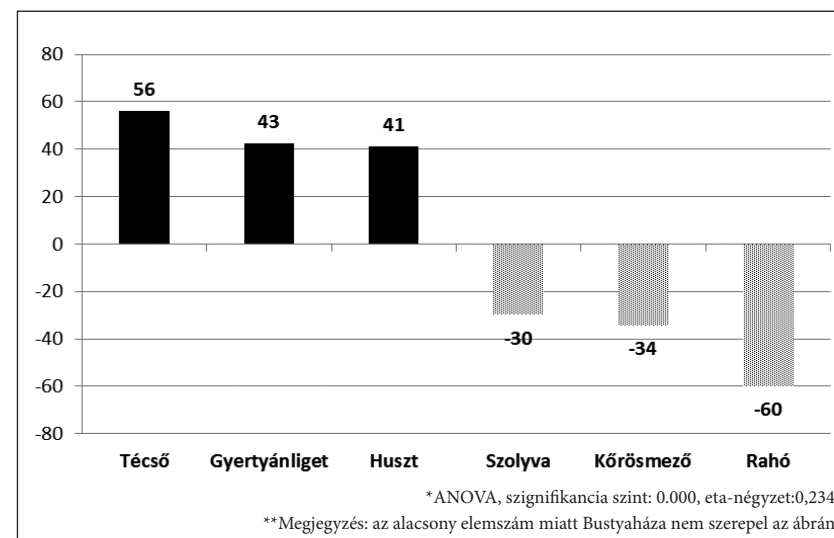
7. ábra. Pedagógiai hozzáadott érték településenként (teljes minta, a pontozott mintázattal kijelölt részek szignifikánsan átlag alatt teljesítettek)



8. ábra. Pedagógiai hozzáadott érték településenként (2-4 osztályosok, a pontozott mintázattal l kijelölt részek szignifikánsan átlag alatt teljesítettek)



9. ábra. Pedagógiai hozzáadott érték településenként (5-9 osztályosok, a pontozott mintázattal kijelölt részek szignifikánsan átlag alatt teljesítettek)



A szövegértés alapjául szolgáló tesztfeladatok ismertetésekor is jeleztük már, leginkább a különféle társas helyzetekben folytatott magyar nyelvű kommunikációnak van pozitív hatása. Ezért a modellt kibővítjük a magyar nyelvi kommunikációs helyzetekre és a nemzetiséget firtató kérdésekre adott válaszokkal. Először is regisztrálnunk kell, hogy a modell magyarázottságát kifejező R-négyzet érték megugrott, azaz a családi háttér, illetve a nyelvi, nemzetiségi változók már mintegy 20 százalékban megmagyarázzák a magyar nyelvi készségeket. Ugyanakkor látjuk azt is, hogy a nyelvi változóknak van nagyobb hatása, és statisztikailag legmeggyőzőbb mértékben a nagyszülőkkel és a barátokkal való kommunikáció segíti a magyar nyelvismeretet, míg a szülőkkel való magyar kommunikáció inkább csak ront a gyerekek magyar nyelvismeretén. Mindebből legalább két dolog következik: ha a gyerekek szabadidejébe beépül a magyar nyelvhasználat, akkor az automatikusan hozzájárul a nyelvi készségek fejlődéséhez, másrészt ez azért lenne fontos, mert e készségek fejlesztése függetlenedne a szülők hatásától.²² Magyarán: nem azon kell csüggedni, hogy a szülők beszélnek-e avagy nem magyarul a gyerekekkel, hanem meg kell teremteni azokat az informális kereteket, ahol a gyerekek magyarul beszélhetnek.

Ha figyelembe vesszük a családi hátteret, illetve a nyelvi, nemzeti-ségi vonatkozásokat, a PHE azt az erőfeszítést jelenti, amelyet az iskolának és/vagy a képzésnek ki kell fejtenie ahhoz, hogy e körülményeket leküzdve sikert érjen el. Könnyű belátni, hogy egy jobbára magyarul beszélő gyerek magyar nyelvi készsége nyilvánvalóan magasabb, mint azé, aki csak elvétve a barátaival ejt néhány szót magyarul. A PHE azt fejezi ki ebben a példában, hogy a képzés képes-e a magyar közegben élő gyerek eleve létező nyelvismeretét bővíteni, míg a második esetben képes-e arra, hogy a magyar nyelvismeretet otthonról nem hozó gyerekeknek az alapokat megtanítsa.²³ A PHE tehát a különféle háttér tényezők alapján becsülhető és a ténylegesen mért iskolai teljesítmények

²² A lineáris regresszióban szereplő B és beta értékek a parciális hatások mértékét fejezik ki, tehát azt, hogy önmagukban, a többi bevont változótól függetlenül milyen hatást fejtenek ki.

²³ A PHE-t statisztikailag a fenti (4. táblázat) lineáris regressziós modellből számoljuk ki, és a bevont változók által meg nem magyarázott, ún. reziduális értékeket jelentik.

közötti különbséget jelenti: ha ez az érték pozitív, akkor az iskola/képzés az adottságokhoz képest jól teljesít, ha pedig negatív, akkor a körülményekhez képest alulteljesít.

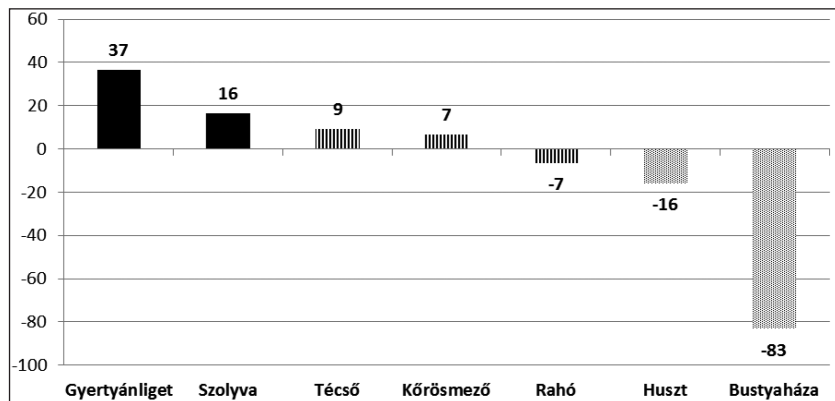
4. táblázat. Szövegértés magyarázata a családi háttér és a nyelvi változók függvényében (R-négyzet: 0,198)

	Standardizálatlan együtthatók		Standardizált együttható	t	Sig.
	B	Std. hiba	Beta		
Konstans	475,188	9,816		48,410	,000
CSHI	4,153	6,165	,045	,674	,501
CSHI négyzete	-2,454	2,271	-,070	-1,081	,281
Szülőkkel magyarul beszél (0 - nem; 1 - igen)	-4,338	14,694	-,024	-,295	,768
Nagyszülőkkel magyarul beszél (0 - nem; 1 - igen)	38,563	13,454	,210	2,866	,005
Testvérekkel magyarul beszél (0 - nem; 1 - igen)	23,076	15,777	,118	1,463	,145
Barátokkal magyarul beszél (0 - nem; 1 - igen)	28,430	13,591	,151	2,092	,038
Nemzetisége - magyar (0 - nem; 1 - igen)	17,355	14,167	,094	1,225	,222

Függő változó: SZÖVEGÉRTÉS

Az alábbi diagram (10. ábra) a családi háttér, illetve a nyelvi, nemzeti-ségi adottságok figyelembevételével számított hozzáadott értékeket mutatja települések szerinti bontásban. Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy Gyertyánliget és Szolyva a körülményeihez képest szignifikánsan átlag fölött teljesít, míg Huszt és Bustyaháza az adottságaihoz képest is gyengén teljesít. A másik három település átlagos teljesítményt nyújtott. Ha összevetjük a PHE szerint kialakult sorrendet az „első ránézésre” látható eredményekkel (2. ábra), akkor megállapíthatjuk, hogy például Szolyva már határozottan átlag fölött teljesített, míg a látszólag jól teljesítő Técső gyakorlatilag nem tér el lényegesen az átlagtól. Rahó látszólag átlag fölött teljesített, de a PHE-k alapján valójában átlag alatti szövegértési szintet mutat. Bárhogyan is nézzük, az is látszik, Bustyaháza jóval elmarad a körülményekhez képest adható becslésekhez képest.

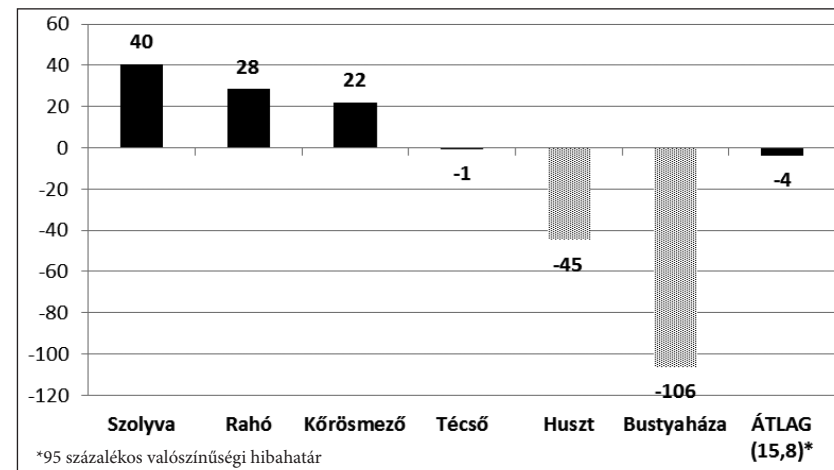
10. ábra. Pedagógiai hozzáadott érték a családi háttér, illetve a nyelvi, nemzetiségi adatok figyelembevételével (teljes minta)



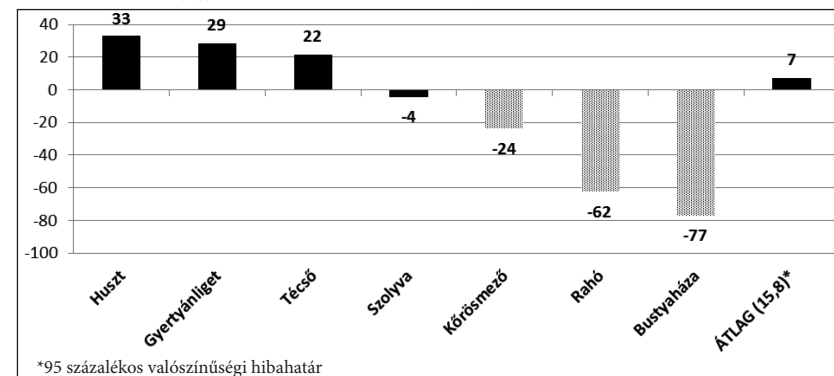
Ha a PHE-t iskolai szintek szerint vizsgáljuk, láthatjuk, hogy az alsóbb szinteken Huszt és Bustyaháza szignifikánsan gyengébben teljesít adottságaihoz képest, míg a felsőbb osztályokban Bustyaháza mellett Rahó és Kőrösmező is alulmarad a várható eredményekhez képest. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy Bustyaházán iskolarendszeren kívüli oktatás zajlik, így érthetőek ezek az adatok.²⁴ Összevetve ezeket az adatokat is a mért (látszólagos) szövegértési szintekkel (4. és 5. ábra) megállapíthatjuk, hogy az alsóbb szinteken a látszólag jól teljesítő Rahó csak kis mértékben teljesített pozitívan. Técső is látszólagosan bizonyult sikeresnek a felsőbb szinteken, a pedagógiai hozzáadott értéke mindkét szinten átlagosnak tekinthető.

²⁴ A teljesebb kép kedvéért a PHR alapjául szolgáló modell kibővíthetjük majd úgy, hogy az iskolai képzés formáját is figyelembe vesszük.

11. ábra. Pedagógiai hozzáadott érték a családi háttér, illetve a nyelvi, nemzetiségi adatok figyelembevételével (2.-4- osztályok)



12. ábra. Pedagógiai hozzáadott érték a családi háttér, illetve a nyelvi, nemzetiségi adatok figyelembevételével (5.-9- osztályok)



Összegzés

Tanulmányunkban arra tettünk kísérletet, hogy a kárpátaljai magyar szórványoktatás lehetőségeiről standardizált tesztek alapján, a nyelvi kompetenciák statisztikai értelmezése alapján nyújtsunk képet. Oktatás-szociológiai szempontból azonban nem az volt a fő kérdésünk, hogy a

kutatásba bevont települések (iskolák, diákok) eredményeit pusztán felmutassuk, hanem az, hogy az eredményeket háttérváltozók, nevezetesen a családi háttér, illetve a nyelvi állapot alapján is megbecsüljük.²⁵

A kutatásba 7 település közel 300 diákja került be. Noha magyar szempontból szórvány településekről, a nyelvhatár környezetéről van szó, nem ritkán a vegyes házasságokban született (magyar vagy ukrán nemzetiségű) gyerekek, illetve a magyar felmenőkkel akár nem is rendelkező többségi gyerekek is részt vesznek a magyar nyelvoktatásban. Adataink szerint a minta fele ukrán nemzetiségű, 39 százaléka magyar nemzetiségű és 7 százaléka magyar-ukrán kötődést jelölt meg, a többiek az egyéb kategóriát jelölték meg. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy a magyar szórványoktatás célcsoportja nem kizárólag az önmagukat magyar nemzetiségűnek tartó gyerekek teszik ki.

Az eredményeket település és oktatási szinteken értelmezve megállapíthatjuk, hogy vannak olyan helyek, ahol a 2-4 osztály eredményei átlag fölöttiek, de a magasabb iskolai szinteken ezek leromlanak (pl. Rahó, Szolyva, Kőrösmező), és van, ahol mindez fordítva történik (pl. Técső, Huszt). Ez felveti azt a kérdést is, milyen tényezők járulhatnak hozzá a változásokhoz.

A nyelvhasználati szokásokat megvizsgálva azt találtuk, a nagyszülőkön kívül a barátokkal folytatott magyar nyelvű kommunikáció is pozitív hatást fejt ki, a szülőkkal és testvérekkel folytatott magyar nyelvi kommunikáció viszont nem fejtenek ki statisztikailag jelentős hatást. Úgy értelmezhetjük ezt, hogy a magyar nyelv hatása akkor érvényesül a szövegértésnek ezen az elemi szintjén, ha használata kilép a családból, azaz a gyerek képes használni azt a megszokott környezetétől eltérő informális világban is.

A családi háttérre utaló tényezők közül az otthoni könyvek száma, illetve a számológép léte a matematikai kompetenciákat mintegy 16 százalékbán megmagyarázza. A magyar nyelvi szövegértést viszont a családi háttér index (CSHI) és a méltányossági mutató mindössze 4,5 százalékbán magyarázza meg. Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy a (nemzetiségtől függetlenül létrehozott) CSHI-nek nincsen különösebb hatása

a szövegértésre, sőt az is látszik a méltányossági mutató alapján, hogy a tehetősebb szülők gyerekeiről nem mondhatjuk el, hogy egyre jobbak is lennének magyar nyelvi kompetenciák területén.

Ha a modellbe bevonjuk a nyelvi, nemzetiségi változókat már mintegy 20 százalékbán meg tudjuk magyarázni a magyar nyelvi készségeket. E modellből is leszűrhetjük azt, ha a gyerekek szabadidejébe beépül a magyar nyelvhasználat, akkor az automatikusan hozzájárul a nyelvi készségek fejlődéséhez. Ugyanakkor e készségek fejlesztése bizonyos értelemben függetlenedik a szülők hatásától, ami érthető, ha figyelembe vesszük, hogy a magyar szórványoktatás sok esetben nem magyar nemzetiségű (anyanyelvű) gyereket céloz meg.

Elemzésünknek egyáltalán nem volt célja, hogy bizonyos településeket jó vagy rossz színben tüntessen fel. Fő célunk az volt, hogy bemutassuk a szórványoktatás területén is lehet és kell méréseket végezni, hiszen az oktatási folyamatok adatolása nélkül nem lehet sikeres, külső szereplőket is meggyőző oktatásfejlesztéseket végrehajtani.

²⁵ Terjedelmi okokból jelen tanulmány nem tér ki a módszertani részben jelzett jövőtervek, illetve a szövegértés és matematikai gondolkodás kapcsolataira.