

A kötet a KOMP projekt keretében megvalósult, nagyméretű kompetenciamérés eredményeit mutatja be, amely a kárpátaljai magyar tanulók anyanyelvi, matematikai, angol és ukrán nyelvi teljesítményeit, valamint ezek társadalmi, nyelvi, családi és iskolai háttértényezőit vizsgálja. A tanulmányok komplex módon elemzik a kompetenciaeredmények alakulását, a háttérváltozók szerepét, az egyes teljesítményterületek közötti összefüggéseket, valamint a kárpátaljai magyar oktatás sajátos kontextusát. Az elemzések hozzájárulnak a kisebbségi magyar közösség oktatási helyzetének jobb megértéséhez, és szakmailag megalapozott információkkal szolgálnak az oktatáspolitikai és intézményfejlesztési döntésekhez. A kötet nemcsak a kutatás legfontosabb eredményeit összegzi, hanem rámutat arra is, hogyan értelmezhetők a kompetenciaeredmények a kárpátaljai magyar közösség társadalmi valóságában, és milyen irányokat jelölhetnek ki a jövőbeli fejlesztésekhez.

ISBN 978-67-8143-83-1



Hires-László Kornélia, Pallay Katalin — KOMP – Kompetenciák társadalmi kontextusban

KOMP – Kompetenciák társadalmi kontextusban

A kárpátaljai magyar tanulók
kompetenciamérési eredményei
és háttértényezői



Szerkesztette:
Hires-László Kornélia és Pallay Katalin

KOMP – Kompetenciák társadalmi kontextusban

*A kárpátaljai magyar tanulók
kompetenciamérési eredményei
és háttértényezői*

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem

Szerkesztette:

Hires-László Kornélia és Pallay Katalin

Szerzők:

Beregszászi Anikó, Csernicskó István, Daróci Ádám, Hires-László Kornélia,
Husztai Ilona, Kucsinka Katalin, Molnár D. Erzsébet, Molnár D. István, Orosz Ildikó,
Pallay Katalin, Pösze Andrea



Beregszász, 2026



ETO: 371.263:37.015.4(=511.141)(477.87)

Hires-László Kornélia – Pallay Katalin szerk. KOMP – Kompetenciák társadalmi kontextusban. A kárpátaljai magyar tanulók kompetenciamérési eredményei és háttértényezői. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Beregszász, 2026. 380 old.

A HTMKNP KOMP (Kompetencia–Oktatás–Mérleg–Perspektíva) MTA Nemzeti Program támogatásával és az Oktatási Hivatal szakmai közreműködésével valósulhatott meg az a nagy volumenű, egész Kárpátaljára kiterjedő kompetenciavizsgálat, amelynek kárpátaljai megvalósítását a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpontja és Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpontja a koordinálta, a Rákóczi Egyetem szakembereinek közreműködésével. Jelen kötet a 2024. évi mérés eredményeinek részletes elemzését tartalmazza. A kompetenciamérési eredmények bemutatásán túl a vizsgálat a 2022 óta tartó háború által meghatározott társadalmi helyzetre is reflektál, és feltárja a kárpátaljai magyar tanulók társadalmi, családi, nyelvi és oktatási háttértényezőit, valamint ezek kapcsolatát a tanulói teljesítményekkel.

Nyomtatott és elektronikus formában történő kiadásra
javasolta a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Szenátusa
(2026. október 26., 9. számú jegyzőkönyv).

Kiadásra előkészítette a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpontja, Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpontja továbbá Kiadói Részlege.

Szerkesztette: *Hires-László Kornélia és Pallay Katalin*
Szerzők: Beregszászi Anikó, Csernicskó István, Daróci Ádám, Hires-László Kornélia,
Husztai Ilona, Kucsinka Katalin, Molnár D. Erzsébet, Molnár D. István, Orosz Ildikó,
Pallay Katalin, Pösze Andrea

Szakmailag lektorálta:
Kántor Zoltán, PhD – Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,
Nemzetközi és Politikatudományi Intézet; Nemzetpolitikai Kutatóintézet (Budapest)
Lehocki-Samardžić Anna, PhD – Josip Juraj Strossmayer Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék; Glotta Nyelvi Intézet (Eszék)
Váradi Krisztián, PhD – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék;
Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont (Beregszász)

A monográfia megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia támogatta
(HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP)

Kiadó: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem (cím: 90 202 Beregszász, Kossuth tér 6. E-mail: egyetem@kme.org.ua; kiado@kme.org.ua)

Nyomdai munkálatok: Lacz Csilla egyéni vállalkozó (cím: 90 202 Beregszász, Kossuth tér 4. E-mail: kalvinnyomda@gmail.com). Felelős vezető: Lacz Csilla.

ISBN 978-617-8143-83-1

© A szerzők, 2026

© Hires-László Kornélia, Pallay Katalin, 2026

© II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem

Tartalom

Előszó	8
<i>Orosz Ildikó</i>	
A magyar nyelvű oktatás fejezetei Kárpátalján 1991–2026	11
<i>Csernicskó István</i>	
Az anyanyelvi oktatás jogától az eredményes többnyelvűségig: a kárpátaljai magyar oktatás jogi és oktatáspolitikai kereteinek változása (2017–2026)	37
<i>Molnár D. István – Molnár D. Erzsébet</i>	
A kárpátaljai magyar iskolák 2023-as és 2024-es kompetenciovizsgálatának módszertani és településföldrajzi megalapozása	64
<i>Hires-László Kornélia –Pallay Katalin</i>	
A kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás társadalmi környezete a KOMP 2024 háttérkérdőívének tükrében	90
<i>Hires-László Kornélia –Kucsinka Katalin – Pallay Katalin</i>	
A kompetenciamérés háttérkérdőíve alapján kialakított összetett tanulói háttérmutatók	118
<i>Hires-László Kornélia – Kucsinka Katalin– Pallay Katalin</i>	
A kompetenciamérés eredményeinek klaszterezése.....	181
<i>Beregszászi Anikó – Hires-László Kornélia</i>	
Anyanyelvi szövegértés kisebbségi és többnyelvű oktatási térben: a kárpátaljai magyar tanulók kompetenciáinak történeti és empirikus vizsgálata.....	190
<i>Daróci Ádám – Kucsinka Katalin</i>	
A kárpátaljai magyar matematikaoktatás átalakulása és eredményessége: történeti áttekintés és a 2024-es KOMP projekt kompetenciamérés empirikus tapasztalatai	233
<i>Husztli Ilona – Pallay Katalin</i>	
Az angol nyelv oktatásának kihívásai és eredményei a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban: helyzetkép és változások 1991–2024	283

Hires-László Kornélia – Pősze Andrea

Az ukrán mint államnyelv a kárpátaljai magyar oktatásban: történeti háttér,
nyelvpedagógiai változások és tanulói kompetenciák 321

Csernicskó István – Hires-László Kornélia – Orosz Ildikó – Pallay Katalin

Kompetenciák, összefüggések és oktatáspolitikai kihívások a kárpátaljai
magyar oktatásban: a KOMP 2024-es mérés tanulságai..... 362

A kötet szerzői.....375

Előszó

Az elmúlt évtizedek oktatáskutatói eredményei egyértelművé tették, hogy a tanulói eredményesség nem értelmezhető kizárólag a tantárgyi teljesítmények alapján. A 21. századi oktatási rendszerek vizsgálatának egyik központi kérdése, hogy a tanulók tudását és készségeit milyen társadalmi, nyelvi, családi és intézményi tényezők alakítják. A kompetenciamérések ezért nem csupán a tanulói teljesítmények számszerű leírására alkalmasak, hanem olyan elemzési keretet is biztosítanak, amelyben az oktatási eredményesség, a háttértényezők és az iskolarendszer működése egymással összefüggésben vizsgálható.

Ez a megközelítés különösen fontos a kisebbségi oktatás esetében, ahol a tanulói teljesítmények értelmezése nem választható el a nyelvi környezettől, a társadalmi helyzettől és az oktatási intézményrendszer sajátosságaitól. Bár Ukrajna részt vesz a PISA nemzetközi tanulói teljesítménymérésben, a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák tanulói eddig nem jelentek meg olyan önálló vizsgálati csoportként, amely alapján a közösség oktatási helyzetéről részletes és célzott elemzés készülhetett volna. Különösen indokoltá vált ezért egy olyan, a magyarországi Országos Kompetenciamérés módszertani logikájához kapcsolódó vizsgálat létrehozása, amely a kárpátaljai magyar oktatás sajátosságainak figyelembevételével teszi lehetővé a tanulói teljesítmények és azok társadalmi hátterének feltárását. A 2017-ben elfogadott ukrain oktatási törvény, az *Új ukrán iskola* reformfolyamata, valamint a 2022 óta tartó orosz–ukrán háború olyan oktatáspolitikai és társadalmi környezetet teremtett, amely a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás működésére, nyelvi viszonyaira és a tanulók helyzetére egyaránt jelentős hatást gyakorol.

Ebben a társadalmi és oktatáspolitikai környezetben valósult meg a KOMP – *Kompetencia–Oktatás–Mérleg–Perspektíva: A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás strukturális és minőségi változásai az orosz–ukrán háború körülményei között* című kutatási program. A HTMKNP KOMP MTA Nemzeti Program támogatásával és az Oktatási Hivatal szakmai közreműködésével létrejött, egész Kárpátaljára kiterjedő kompetenciavizsgálat a magyar tannyelvű iskolák tanulóinak matematika-, anyanyelvi szövegértési, ukrán nyelvi és idegen nyelvi teljesítményét mérte. A kutatás célja nem az intézmények rangsorolása vagy minősítése volt, hanem annak feltárása, hogy milyen tanulmányi, szociodemográfiai, családi, nyelvi és intézményi tényezők kapcsolódnak a tanulói teljesítmények alakulásához.

A felmérés kárpátaljai megvalósítását a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpontja és Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpontja koordinálta, a Rákóczi Egyetem szakembereinek közreműködésével. Egy ilyen kiterjedt, több intézményt és

nagyszámú tanulót érintő mérés megvalósítása csak széles körű szakmai együttműködésben volt lehetséges. A kutatás előkészítésében, a mérési folyamat megszervezésében, az adatfelvétel lebonyolításában, az adatok feldolgozásában és az eredmények értelmezésében az egyetem több oktatója és kutatója vett részt. Az Oktatási Hivatal által biztosított online mérési felület és az Országos Kompetenciamérés módszertani, illetve technikai keretrendszere olyan szakmai háttérrel teremtett, amely nélkül a vizsgálat ebben a formában és ezen a szakmai színvonalon nem valósulhatott volna meg.

Jelen kötet a 2024. évi mérés eredményeinek részletes elemzését tartalmazza. A tanulmányok a kompetenciaterületeken elért teljesítmények bemutatása mellett a tanulók társadalmi, családi, nyelvi és oktatási háttértényezőit, valamint ezek teljesítménnyel való összefüggéseit is vizsgálják. Különös jelentőséget ad az adatoknak, hogy olyan időszakban rögzítették a kárpátaljai magyar tanulók helyzetét, amikor a közösség társadalmi és demográfiai viszonyait már tartósan meghatározták a 2022 óta zajló háború következményei. A vizsgálat ezért a kompetenciamérési eredményeken túl olyan társadalmi háttér folyamatokra is rávilágít, amelyek a családszerkezet, a szülői háttér, a kulturális és gazdasági erőforrások, a nyelvi környezet, valamint az iskolai és települési sajátosságok szintjén jellemzik a kárpátaljai magyar tanulók helyzetét.

A kutatás megvalósulása a jelenlegi kárpátaljai körülmények között önmagában is jelentős szakmai eredmény. Egy háború által érintett régióban, az oktatási rendszer folyamatos átalakulása és a magyar tananyelvű intézményhálózatot érintő változások közepette különösen nagy jelentősége van annak, hogy megbízható, standardizált és széles körű empirikus adatok álljanak rendelkezésre a tanulói teljesítményekről és azok társadalmi háttéréről. Ezek az adatok nemcsak a jelenlegi helyzet dokumentálását teszik lehetővé, hanem a későbbi mérések számára is olyan összehasonlítási alapot teremtenek, amely hozzájárulhat a hosszabb távú oktatási folyamatok és változások nyomon követéséhez.

A felmérés létrejötté számos intézmény és szakember összehangolt munkájának eredménye. Köszönettel tartozunk az Oktatási Hivatal munkatársainak szakmai közreműködésükért és a mérés megvalósításához biztosított módszertani és technikai háttérért. Köszönet illeti a részt vevő iskolák vezetőit és pedagógusait, akik lehetővé tették és segítették az adatfelvétel lebonyolítását, valamint a szülőket, akik hozzájárulásukkal támogatták gyermekeik részvételét a kutatásban. Külön köszönjük mindazon egyetemi kollégák és kutatóközponti munkatársak odaadó munkáját, akik részt vettek a mérés előkészítésében, megszervezésében és lebonyolításában, továbbá az adatok feldolgozásában, elemzésében és a kötet elkészítésében. Hálával tartozunk a kötet lektorainak is szakmai észrevételeikért és javaslataikért, amelyek hozzájárultak a tanulmányok tudományos színvonalának emeléséhez.

Mindenekelőtt a Magyar Tudományos Akadémiának mondunk köszönetet azért az anyagi és szellemi támogatásért, amely lehetővé tette egy ilyen volumenű kutatási program megvalósítását. A publikáció alapjául szolgáló kutatás és a kézirat elkészítése a HTMKNP KOMP (Kompetencia–Oktatás–Mérleg–Perspektíva) MTA Nemzeti Program támogatásával valósult meg. Bízunk abban, hogy a kötetben közölt eredmények nemcsak a kárpátaljai magyar oktatás jelenlegi helyzetének pontosabb megismeréséhez járulnak hozzá, hanem szakmai alapot teremtenek a további kutatások, fejlesztések és oktatáspolitikai döntések számára is.

A szerkesztők

Orosz Ildikó

A magyar nyelvű oktatás fejezetei Kárpátalján 1991–2026

Bevezetés

Jelen tanulmány a kárpátaljai magyar anyanyelvű oktatás jogi és intézményi feltételeinek alakulását tekinti át Ukrajna függetlenné válásától a 2026. októberi törvénymódosításig. Központi kérdése, hogy az új garanciák milyen mértékben rendezik a 2017 után kialakult nyelvhasználati és intézményi bizonytalanságokat. Az áttekintés megkülönbözteti a jogszabályok tartalmát, a kisebbségi érdekképviselők értékelését és a gyakorlati végrehajtás kérdéseit.

A kisebbségi jogok garanciáinak kialakulása

1991. november 1-jén az Ukrán Legfelső Tanács elfogadta az Ukrajnában élő nemzetiségek jogairól szóló nyilatkozatot, amellyel az állam minden népnek és nemzeti csoportnak garantálta anyanyelvének szabad használatát a közélet minden területén, beleértve az oktatást, a termelést, információk fogadását és terjesztését.¹

1991. december 1-jén Ukrajnában népszavazást tartottak a függetlenségi nyilatkozat megerősítéséről. Kárpátalján a szavazatok 92,59%-a támogatta a függetlenséget, ami meghaladta a 90,32%-os országos arányt. Az országos referendummal egy időben Kárpátalján a megye különleges önkormányzati státuszáról, a Beregszászi járásban pedig egy magyar autonóm körzet létrehozásáról is helyi népszavazást tartottak. A három szavazás részvételi és támogatottsági adatait külön kell kezelni, mivel eltérő területi és választói körre vonatkoztak.

A Kárpátalja Megyei Tanács kezdeményezésére megtartott megyei referendumon a résztvevők 81,4%-a támogatta Kárpátalja különleges önkormányzati státuszát a független Ukrajnán belül. A népszavazási kérdés megfogalmazásakor az autonómia kifejezés helyett a különleges önkormányzati közigazgatási státusz körülírása került előtérbe. A megfogalmazás körüli vitákban Ukrajna területi egységének megőrzése is meghatározó szempont volt.

¹Верховна Рада України. (1991). Декларація прав національностей України [Nyilatkozat az Ukrajnában élő nemzetiségek jogairól]. 1991. november 1., 1771-XII. sz., 3. cikk.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1771-12>

A Beregszászi járásban a szavazók 87,3%-a támogatta egy magyar autonóm körzet létrehozását Ukrajnán belül. A helyi népszavazásokon kifejezett önkormányzati törekvések azonban nem vezettek a kezdeményezett különleges státuszok országos jogszabályi elismeréséhez. A Krím autonómiájának eltérő történeti és jogi előzményei miatt a két folyamat közvetlen összehasonlítása külön elemzést igényel.

Az 1991. november 1-jei jognyilatkozat és a decemberi népszavazások együttesen a kisebbségi jogok megőrzéséhez fűződő várakozásokat is kifejezték. Ez a folyamat politikai értelemben egyfajta társadalmi megállapodásként fogható fel: a kárpátaljai magyarság támogatta Ukrajna függetlenségét, miközben az új állam a kisebbségi nyelvhasználat és az identitás megőrzésének garanciáit hirdette meg. Ez az értelmezés nem jelent külön, jogilag kikényszeríthető kétoldalú szerződést az állam és a közösség között.

Magyarország 1991. december 3-án elismerte Ukrajna függetlenségét, és a két ország diplomáciai kapcsolatot létesített. December 6-án Antall József miniszterelnök és Leonyid Kravcsuk elnök Kijevben aláírta a jószomszédság és az együttműködés alapjairól szóló magyar–ukrán szerződést, amely 1993. június 16-án lépett hatályba. A szerződés a területi integritás kölcsönös tiszteletben tartása mellett a kisebbségi jogok biztosítását is a kétoldalú kapcsolatok alapjává tette. A 17. cikk az 1991. május 31-én aláírt magyar–ukrán kisebbségvédelmi nyilatkozathoz és a hozzá kapcsolódó jegyzőkönyvhöz kötötte az együttműködést.²

Az ukrán parlament 1992. június 25-én fogadta el a nemzeti kisebbségekről szóló törvényt. A 6. cikk a nemzeti kulturális autonómia részeként rendelkezett az anyanyelv használatáról, az anyanyelvű oktatásról, illetve az anyanyelv tanulásáról. A szabályozás a kulturális hagyományok ápolását, a nemzeti jelképek használatát, a vallási életet és a kisebbségi kulturális, valamint oktatási intézmények létrehozását is érintette.³

1992. december 7-én Ukrajna elnökének kárpátaljai képviselője a megyei tanácsban működő KMKSZ-frakció kezdeményezésére rendelkezést adott ki az Ukrán SZSZK nyelvtörvényének és az ukrainai nemzeti kisebbségekről szóló törvénynek a megyei végrehajtásáról. A rendelkezés a kisebbségek által lakott településeken

²Україна; Угорська Республіка. (1991). Договір про основи добросусідства та співробітництва між Україною і Угорською Республікою [Szerződés a Magyar Köztársaság és Ukrajna között a jószomszédság és az együttműködés alapjairól]. 1991. december 6.; hatálybalépés: 1993. június 16.; 17. cikk. Lásd még az 1991. május 31-i kisebbségvédelmi nyilatkozatot (348_322). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/348_004; https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/348_322

³Верховна Рада України. (1992). Про національні меншини в Україні [Ukrajna törvénye a nemzeti kisebbségekről]. 1992. június 25., 2494-XII. sz., 6. cikk. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2494-12>

lehetővé tette az intézmények és a földrajzi nevek kétnyelvű feltüntetését. Kitért a kisebbségi nyelv ismeretének hivatali jelentőségére és a nemzeti jelképek használatára is.

Ukrajna alkotmányát 1996. június 28-án fogadták el. A 10. cikk harmadik bekezdése a kisebbségi nyelvek szabad fejlődését, használatát és védelmét garantálja. Az 53. cikk ötödik bekezdése a nemzeti kisebbségekhez tartozó állampolgároknak a törvénnyel összhangban biztosítja az anyanyelven történő oktatáshoz vagy az anyanyelv tanulásához való jogot az állami és önkormányzati oktatási intézményekben, illetve a nemzeti kulturális egyesületeken keresztül. A 22. cikk harmadik bekezdése tiltja a meglévő jogok és szabadságok tartalmának és terjedelmének szűkítését új törvények elfogadásakor és a hatályos törvények módosításakor; a 24. cikk második bekezdése pedig többek között az etnikai származás és a nyelv szerinti megkülönböztetést tiltja. Az alkotmány Ukrajnát egységes, unitárius államként határozza meg. Ez az államszerkezeti fogalom nem azonos az etnikai homogenitás állításával.⁴

A kisebbségi nyelvhasználat nemzetközi garanciáit a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájának ukrainai ratifikációja is bővítette. A parlament 2003. május 15-én fogadta el a ratifikációs törvényt. A törvényben felsorolt nyelvek között a magyar is szerepelt. A ratifikációs törvény elfogadása és a nemzetközi egyezmény Ukrajnára vonatkozó hatálybalépése eltérő jogi esemény.

A kisebbségi oktatás későbbi átalakításának előzményei közé a KMPSZ 2023-as helyzetértékelése az 1998-as kisebbségi oktatási koncepció tervezetét is besorolja. A szervezet ismertetése szerint a tervezet az elemi oktatás után az államnyelvű oktatás bővítését irányozta elő, de a kisebbségi szervezetek elutasították, és ebben a formában nem vált törvénnyé.⁵

Az oktatáspolitikai keretek további dokumentuma a 2002. április 17-i, 347/2002. számú elnöki rendelettel jóváhagyott nemzeti oktatásfejlesztési doktrína volt. E

⁴Верховна Рада України. (1996). Конституція України [Ukrajna alkotmánya]. 1996. június 28., 254к/96-ВР. sz., 2., 10., 22., 24. és 53. cikk.

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>

⁵Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség. (2023). Права угорської національної меншини України станом на 27.01 2023 року, та пропозиції щодо вирішення проблем [Az ukrainai magyar nemzeti kisebbség jogainak helyzete 2023. január 27-én és javaslatok a problémák megoldására]. Közlés: 2023. március 16. Az 1998-as koncepciótervezethez közvetett forrás. <https://kmpsuz.ua/uk/novini/prava-ugorskoji-nacionalnoji-menshini-ukrajini-stanom-na-27-01-2023-roku-ta-propoziciji-shchodo-virishennya-problem>

stratégiai dokumentumot jogi természeténél fogva meg kell különböztetni az oktatási törvényektől.⁶

Anyanyelvhasználat az oktatás területén 1991 – 2017 között

Az alkotmány és a nemzeti kisebbségekről szóló törvény, valamint az ukrainai oktatási törvény értelmében minden állampolgárnak joga volt megválasztani az oktatás nyelvét. A nemzeti kisebbségek számára olyan intézményeket hoztak létre, amelyekben minden tantárgyat anyanyelven oktattak, és az anyanyelven kívül az államnyelvet és egy általuk választott idegen nyelvet is tanultak. A magyarság történelmét 1989 óta külön tantárgyként oktatják a magyar tannyelvű iskolákban és osztályokban a tanulók identitásának megőrzése érdekében. Az oktatási intézmény megnevezése két nyelven szerepelt a nemzeti kisebbségi iskolák alapszabályaiban, bélyegzőin és a hirdetőtábláin. A nemzeti kisebbségek iskoláiban a dokumentáció részben anyanyelven történt. Ilyen például az órarend, szemléltetők, az osztállysarkok, információs standok a tanulók és a szülők számára, az iskola hivatalos honlapja, az osztálynaplók, amelybe az anyanyelv helyesírása szerint írták be a tanuló vezeték- és keresztnévét, az óra témáját, a szülői értekezletek, sőt a pedagógiai tanács üléseinek jegyzőkönyve is az oktatás nyelvén íródhatott. A nemzeti kisebbségek iskoláiban az iskolai ünnepeken, a szülői értekezleteken, a pedagógiai és módszertani értekezleteken mindenkinek lehetősége volt a számára legmegfelelőbb nyelven beszélni, a személyes érintkezésben a személyek közös nyelvét használták, ami lehetett magyar, ukrán, orosz stb. Az egyes oktatási szintek végén, a 4., 9. és 11. osztály végén nemcsak az államnyelvből, hanem az oktatás nyelvéből is ellenőrizték a tanulók tudását, vagyis minden végzősnek kötelezően vizsgát kellett tennie az ukrán nyelv mellett az oktatás nyelvéből/anyanyelvből. Ezzel ellenőrizték, hogy egy végzős milyen szinten tudja kifejezni gondolatait az oktatás nyelvén (Beregszászi et al., 2001).

A kárpátaljai felsőoktatási intézményekben (UNE és KMF) történő felvételnél minden felvételi vizsgát az oktatás nyelvén (ukrán, magyar, orosz, román) lehetett letenni, az államnyelv ismeretét pedig egy interjú során mérték fel egészen a külső független tesztelés bevezetéséig. Az 1998-as kisebbségellenes oktatási koncepció szellemében 2007-ben bevezették a központi érettségi/felvételi vizsgarendszert, ami pozitív hozzáállás mellett segíthette volna a kisebbségek esélyegyenlőségét a továbbtanulás terén, mert kiszűrte volna a mindegyik vizsgarendszerben meglévő emocionális tényezőket. A központi rendszer bevezetésével azonban minden érettségiző ukrán nyelvből és irodalomból ugyanazt a tesztet írta, amelyet az ukrán anyanyelvű, ukrán tannyelvű iskolákban érettségizettek írtak és ukrán bölcsész szakra

⁶Президент України. (2002). Про Національну доктрину розвитку освіти [A nemzeti oktatásfejlesztési doktrínáról]. Elnöki rendelet, 2002. április 17., 347/2002. sz.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

felvételiztek. Tehát a tesztrendszer nem alakított ki kétszintű érettségit, melyben emelt szinten mérték volna ukránból a leendő bölcsészek nyelvtudását és középszintű tesztekkel azokat, akik nem ukrán szakra szerettek volna felvételt nyerni. Viszont aki az adott évben nem érte el az adott évre vonatkozó alsó ponthatárt, be sem nyújthatta jelentkezését a felsőoktatási intézmények bármelyik szakára. Közben kivették a magyar érettségit, mert nem tudták megszervezni azt a központi rendszerben, elsősorban arra hivatkozva, hogy a kisebbségekre kellene bízni a tesztek javítását és ezt magas korrupciós tényezőnek tekintették. Az első években így a nemzetiségi iskolák végzőseinek mintegy 60–70%-át kirekesztették a továbbtanulásból, mert nem érték el az adott évre meghatározott eredményt az ukrán tesztvizsgán. A központi vizsgarendszerben a többi szaktárgy vizsgáit is ukránul tervezték, de a nagy ellenállás miatt átmeneti időszakban engedélyezték a tesztfeladatok fordítását a nemzeti kisebbségek nyelvére. *Megszűntek a jogi keretek és az anyanyelvűi oktatás lehetősége a szakmai és felsőoktatásban, akár a magániskolákban is (Orosz & Pallay, 2021; Pallay, 2019).*

Az államnyelvi követelmények intézményi alkalmazása már a 2017-es törvény elfogadása előtt vitát váltott ki. A KMPSZ januárban nyílt levélben kifogásolta a magyar tannyelvű intézmények pedagógusainak ukrán nyelvtudásáról kért intézményi adatszolgáltatást. A levél a pedagógusok szakmai bevonásával történő rendezést szorgalmazta.⁷

A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség oktatáspolitikai és pedagógiai kifogásai

A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) állásfoglalásai az államnyelven oktatott tananyag arányának növelését az oktatás folytonossága és minősége szempontjából bírálták. A korábbi szabályozás az EU hivatalos nyelvein tanuló kisebbségek esetében az 5. évfolyamtól legalább 20%-os államnyelvi oktatási arányt írt elő, amelynek a 9. évfolyamra legalább 40%-ra kellett emelkednie; a felső középfokú szinten legalább 60% volt az előírás. Az arányok a tanítási időre, nem a tantárgyak darabszámára vonatkoztak. A KMPSZ szerint a megfelelő nyelvpedagógiai előkészítés nélküli nyelvváltás megnehezíthette a tantárgyi tartalmak elsajátítását. A líceumok fenntartásával kapcsolatos aggályokat ugyanakkor külön kell kezelni az oktatás nyelvének szabályozásától, mivel az intézményhálózati feltételek önálló

⁷Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség. (2017). A KMPSZ nyílt levele Ukrajna oktatási miniszteréhez és a kárpátaljai megyei oktatási főosztály vezetőjéhez. Közlés: 2017. január 30. <https://kmpsz.uz.ua/hirek/a-kmpszy-nyilt-levele-ukrajna-oktatasi-miniszterehhez-es-a-karpataljai-megyei-oktatasi-foosztaly-vezetojehhez.html>

rendelkezésekhez és átmeneti határidőkhöz kapcsolódtak.⁸ Az oktatási törvény értelmében a középfokú oktatás azokban az iskolákban maradhatott volna meg, ahol 3 párhuzamos osztályt tudtak volna indítani legalább három szakiránnyal. Ez veszélyeztette a magyar tananyelvű líceumok megmaradását.

A vizsgák nyelvével kapcsolatos tervek további aggodalmakat váltottak ki. 2022-től tervezték, hogy az érettségizők iskolai teljesítményének mérése kizárólag államnyelven történjen, ami ellentétes a teljes középfokú végzettség elsajátítására vonatkozó egyenlőség elvével, illetve Ukrajna összes polgárának az alkotmányos jogaival, Ukrajna nemzetközi kötelezettségeivel, valamint megszünteti a 150 éves kárpátaljai anyanyelvi oktatás gyakorlatát a térségben élő összes közösségben.

Az Ukrán Oktatásminőség-értékelési Központ (Український центр оцінювання якості освіти) vizsgarendszerében a magyar nyelv nem szerepelt önálló felvételi vizsgatárgyként. A KMPSZ kifogásolta, hogy az angol, a német, a francia és a spanyol nyelvből szervezett vizsgák mellett több más uniós hivatalos nyelvből, köztük magyarból sem lehetett vizsgát tenni. Egyetemi felvételi eljárásban anyanyelvi vizsgára jelentkezni nem lehet. Angolul, németül, franciául, spanyolul lehet vizsgázni, de románból, szlovákból és magyarból nem, bár ezek is mind az EU hivatalos nyelvei.⁹

A nyelvtanítás órakereteinek elosztása szintén vitát váltott ki. Az elemi iskolai szabvány nem teszi lehetővé, hogy a nemzeti kisebbségek iskoláiban az ukrán iskolákkal azonos szinten oktassanak idegen nyelvet, mert nem hagytak rá külön óraszámot. A korábbi gyakorlat szerint az óraszám leírásánál konkrétan feltüntették, hogy hány óra adható ukránra, anyanyelvre (ha eltér az államnyelvtől) és a választott idegen nyelvre. A 2019-2020-as tanévben ez úgy valósult meg, hogy a nyelvi ciklus tantárgyainak tanulmányozására egy bizonyos óraszámot különítettek el, majd később szabályozás született az ukrán nyelv tanulásához szükséges óraszámra vonatkozóan, amely a nyelvi ciklusra szánt óraszám több mint a felét tette ki. A fennmaradó órákat magyar és idegen nyelvek között lehet felosztani. Ez olyan csekély

⁸Верховна Рада України. (2020). Про повну загальну середню освіту [A teljes általános középfokú oktatásról]. 2020. január 16., 463-IX. sz., 5. cikk; a 2023. decemberi módosítást megelőző nyelvi arányokhoz a korabeli szövegváltozat értendő.

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség. (2020). A KMPSZ állásfoglalása az anyanyelvi oktatás jogáról Ukrajnában. Közlés: 2020. január 28. <https://kme.org.ua/hu/hirek/a-kmpsz-allasfoglalasa-az-anyanyelv-oktatasa-jogarol-ukrajnaban/>

⁹Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség. (2023). A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség 2023/2024-es tanévnyitójának nyilatkozata. Keltezés: Visk, 2023. szeptember 9. Szöveggközlés az UMDSZ honlapján. <https://www.umsz.com.ua/cikkek/nyilatkozatok/a-karpataljai-magyar-pedagogusszovetseg-2023-2024-es-tanevnyitojanak-nyilatkozata>

óraszámot jelentett, amely vagy az anyanyelv, vagy csak egy idegen nyelv megfelelő szintű oktatásához elegendő.¹⁰

Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetséggel folytatott levelezése során egyértelművé tette, hogy a magyar tananyelvű iskolák az angol mellett a magyart is választhatják idegen nyelvként, hiszen mindkettő európai nyelv. Ezzel kétségbe vonták a kisebbség anyanyelvének jogi státuszát, besorolva azt az idegen nyelvek kategóriájába, mintha a magyar nemzeti közösség bevándorlóvá válna saját hazájában.

A KMPSZ azt javasolta, hogy a kisebbségi iskolák nyelvoktatási órakeretét heti két-három órával növeljék. A cél az volt, hogy az államnyelv, az anyanyelv és az idegen nyelv oktatása megfelelő időkeretet kapjon. Az Oktatási és Tudományos Minisztérium válasza az volt, hogy ennek a kérésnek az egy tanulóra jutó maximális terhelés megsértése, valamint az állami költségvetésből biztosított források gyermekenkénti egyenlőségének elve miatt nem adott helyt. Ennek a kérdésnek a megoldása nélkül azonban nem teljesül a nemzeti kisebbségek oktatáshoz való egyenlő hozzáféréseinek joga, hiszen nem tanulhatják meg anyanyelvüket és egy idegen nyelvet olyan szinten, mint az ukrán tananyelvű diákok – ez a gyerekekkel szembeni diszkriminatív hozzáállás.¹¹

Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma nem tett intézkedéseket az államnyelv oktatásának megreformálása érdekében, az alkalmazott rendszer lényegében nem biztosította/biztosítja az államnyelv elsajátítását a nemzeti kisebbségek iskolarendszerében az állami szabvány szintjén. A jelenlegi államnyelv-oktatási terv egyáltalán nem a nyelvi kompetenciák és a kommunikációs készségek fejlesztését szolgálja, hanem szinte kizárólag a nyelvtani szabályokra és azok olyan szintű alkalmazására koncentrál, mintha a diákok már folyékonyan beszélnék az ukrán nyelvet.

Ukrajna függetlenné válása után egyetlen tudományos vagy iskolai szótár sem készült és nem jelent meg állami költségvetésből. Az iskolákban használt szótárakat az Ungvári Nemzeti Egyetem és a Kárpátaljai Magyar Főiskola tanárai készítették és adták ki a magyar állam költségén. Emellett nem biztosították a megfelelő didaktikai

¹⁰Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség. (2023). Права угорської національної меншини України станом на 27.01 2023 року, та пропозиції щодо вирішення проблем [Az ukrajnai magyar nemzeti kisebbség jogainak helyzete 2023. január 27-én és javaslatok a problémák megoldására]. Közlés: 2023. március 16. Az 1998-as koncepciótervezethez közvetett forrás. <https://kmpsuz.uz.ua/uk/novini/prava-ugorskoji-nacionalnoji-menshini-ukrajini-stanom-na-27-01-2023-roku-ta-propoziciji-shchodo-virishennya-problem>

¹¹Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség. (2019). A KMPSZ javaslatai a magyar nyelvű/magyar és ukrán nyelvi oktatással kapcsolatban Ukrajnában. Keltezés: Beregszász, 2019. december 21.; közlés: december 27. <https://kmpsuz.uz.ua/hu/hirek/a-kmpsuz-javaslatai-a-magyar-nyelvumagyar-es-ukran-nyelvi-oktatassal-kapcsolatban-ukrajnaban>

forrásokat: korszerű tankönyveket, munkafüzeteket, iskolai szótárakat, szakszótárakat stb.

Az ukrán nyelv elfogadott szabványa a nemzeti kisebbségek számára nem veszi figyelembe a kisebbségi nyelv sajátosságait, és abszolút irreális követelményrendszert tartalmaz. A javasolt szabványok nem veszik figyelembe azt a tényt, hogy az ukrán nyelv a kisebbségek második nyelve, valamint azt, hogy a meglévő programok nem biztosítják a nyelvi készségek fejlesztését, hanem továbbra is a nyelvtan tanulmányozására összpontosítanak. Az államnyelv ismeretét jelenleg azzal az érettségi teszttel mérik, amely egyben a felsőoktatás, ezen belül az ukrán filológiai képzés felvételi tesztje, tehát az ukrán anyanyelvű, ukrán iskolában érettségizett és ukrán szakra felvételiző számára készült. A tesztek így elsősorban a nyelvtani ismereteket méri a leendő ukrán nyelv és irodalom tanároktól elvárt szinten. E pedagógiai kifogás nem az államnyelv elsajátításának szükségességét kérdőjelezte meg, hanem az ehhez alkalmazott módszerek és feltételek megfelelőségét.¹²

Az államnyelv oktatásának módszertani problémáit Beregszászi Anikó és Csernicskó István külön tanulmányban elemzi. Megközelítésükben az ukrán nyelv elsajátítása a magyar tanulók számára is alapvető érdek, de az eredményességhez a tanulók nyelvi helyzetéhez igazodó oktatási feltételek szükségesek. Az anyanyelvű oktatás megőrzése és az államnyelv megtanulása ezért egymással összehangolandó pedagógiai feladatként jelenik meg (Beregszászi & Csernicskó, 2017).

A taneszközellátás konkrét problémáját dokumentálja a KMPSZ 2021. március 12-i nyilatkozata: a szervezet kifogásolta, hogy a 8. osztályos tanulók számára több tantárgy tankönyvét nem lehetett magyar nyelven megrendelni. A szövetség valamennyi előírt tankönyv magyarra fordítását és az intézmények tantárgyi nyelvválasztási lehetőségének megőrzését kérte.¹³

A vizsgakövetelményekkel kapcsolatos bírálat lényege az volt, hogy az ukrán nyelvi és irodalmi tudás egységes mérése nem különítette el kellően az anyanyelvi és a második nyelvi tanulási helyzetet. A nyelvtani, szövegértési és irodalmi feladatok arányának megítéléséhez az egyes évek vizsgaleírásait és feladatsorait kell elemezni. Enélkül nem állítható általánosan, hogy a teszt kizárólag a leendő ukrán szakos hallgatók számára készült, vagy hogy egyáltalán nem mért nyelvi kompetenciát.

¹²Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség. (2023). A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség 2023/2024-es tanévnyitójának nyilatkozata. Keltezés: Visk, 2023. szeptember 9. Szövegközlés az UMDSZ honlapján. <https://www.umdsz.com.ua/cikkek/nyilatkozatok/a-karpataljai-magyar-pedagogusszovetseg-2023-2024-es-tanevnyitojanak-nyilatkozata>

¹³Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség. (2021). A KMPSZ nyilatkozata a tankönyvrendeléssel kapcsolatban. Keltezés és közlés: 2021. március 12. <https://kme.org.ua/hu/egyeb-hu/a-kmpsz-nyilatkozata-a-tankonyvrendelessel-kapcsolatban/>

A Méltóság forradalma után 2014-ben elfogadott felsőoktatási törvényt módosították. A Felsőoktatásról szóló törvény 2014-ben elfogadott változatában a 48. cikk (3.) bekezdése kimondta: „... Ukrajna magántulajdonban lévő felsőoktatási intézményeinek joga van szabadon megválasztani az oktatás nyelvét...”. Tehát a 2014-ben, a Majdan eseményei után elfogadott törvény lehetővé tette a magánegyetemek és főiskolák számára, hogy a Velencei Bizottság határozatával összhangban megválasszák oktatási nyelvüket. 2019-ben ugyanaz a parlament, amely ezt a törvényt elfogadta, határozatot fogadott el a magán felsőoktatási intézmények oktatási nyelvének szabályozásáról. Vagyis a felsőoktatásról szóló törvény jelenlegi változatából ezt a rendelkezést már eltávolították, és a következő pontok maradtak:

„1. A felsőoktatási intézményekben az oktatási folyamat nyelve az államnyelv.”

3. A nyelvhasználatot a felsőoktatási intézményekben Ukrajna Az ukrán nyelv államnyelvként történő működésének biztosításáról és Az oktatásról szóló törvényei határozzák meg. Az új felsőoktatási törvény a nemzeti kisebbségek felsőoktatási képzését is lehetetlenné tette, még a magánegyetemek esetében is. A külső független tesztelési rendszer csak az ukrán nyelvű tudásfelmérést tette lehetővé. Vagyis hiába tanult valaki magyar nyelven egy felsőoktatási intézményben, ukrán nyelven kell záróvizsgát tennie, ami rendkívül kedvezőtlen helyzetbe hozza a magyar felsőoktatási intézmények végzőseit (Orosz & Pallay, 2021).

A magánegyetemek munkáját nehezíti a külföldön szerzett oklevelek és tudományos fokozatok honosításának folyamata is. A honosítás során tulajdonképpen megismétlődik a tudományos fokozatszerzés eljárása. Hiszen a tudományos értekezés téziseit le kell fordítani az államnyelvre, amelyet aztán eljuttatnak a bírálóknak. Pozitív eredmény esetén a munkát megküldik az Oktatási és Tudományos Minisztérium által kijelölt tudományos tanácsnak, amely a dolgozat ismételt védését kérheti, majd titokban kell szavaznia a tudományos fokozat odaítéléséről.

A 2017 utáni oktatási és nyelvpolitikai fordulat

A 2017. szeptember 5-én elfogadott oktatási kerettörvény 7. cikke alapvetően alakította át az oktatás nyelvére vonatkozó szabályozást. A korábbi intézményi gyakorlathoz képest szűkítette a kisebbségi nyelvű oktatás lehetőségeit az elemi szint felett, és differenciált szabályokat vezetett be az őshonos népek, illetve a nemzeti kisebbségek nyelveire. A rendelkezések az alkotmányos jogok és a nemzetközi kisebbségvédelmi vállalások érvényesüléséről szóló viták középpontjába kerültek. A Velencei Bizottság 2017-es véleménye az államnyelv ismeretének javítását legitim célnak tekintette, ugyanakkor kifogásolta a kisebbségi nyelvek közötti eltérő bánásmód egyes elemeit (Fedinec & Csernicskó, 2017).¹⁴

¹⁴European Commission for Democracy through Law (Venice Commission). (2017). Opinion on the provisions of the Law on Education of 5 September 2017, which concern the use of the

A törvény szerint kisebbségi gyerekek már csak az elemi iskolában (1–4. osztály) tanulhatnak anyanyelvükön, a kisebbségi tannyelvű iskolák megszűnnek, mert a törvény 1. cikke szerint minden oktatási intézmény ukrán, amelynek keretében egyes osztályok (csoportok) kisebbségi nyelvű oktatással működhetnek. Ez egyben azt is jelenti, hogy az iskolán belül csak a magyar osztályokban és tanórákon lehet magyarul beszélni, a szünetben, valamint a megbeszéléseken pedig ukránul kell beszélni, naplót írni és vezetni, a levelezés csak ukrán nyelven történhet, megszűnt az anyanyelvi oktatás jogszabályi alapja és lehetősége a szak- és felsőoktatásban ott is, ahol a lehetőségek függvényében szükség szerint kisebbségi nyelvű oktatás is kialakítható.¹⁵

Az intézményi megnevezések és dokumentumok kérdését a KMPSZ 2020. április 3-i állásfoglalása külön is tárgyalta. A szervezet az iskolák alapszabályának és pecsétjének módosítása során a magyar tannyelvű jelleg, valamint az intézmények meglévő oktatási szintjének megőrzését szorgalmazta.¹⁶

A 2017-es törvény és a későbbi ágazati szabályozás alapján az oktatási nyelvhez való hozzáférés szempontjából eltérő helyzetbe kerültek az alábbi csoportok:

1. Az ukrán nyelven tanulók az oktatás valamennyi szintjén az államnyelven vehetnek részt az oktatásban.

2. Az őshonos népekhez tartozók számára a szabályozás az államnyelv mellett szélesebb körű anyanyelvű közoktatási lehetőségeket biztosít. A 2021-es törvény a krími tatárokat, a karaimokat és a krimcsakokat nevezi meg Ukrajna őshonos népeiként.¹⁷

3. Az EU valamely hivatalos nyelvét beszélő nemzeti kisebbségekhez tartozók az elemi szint felett is rendelkeztek a kisebbségi nyelv oktatási használatának bizonyos lehetőségeivel, a mindenkor ágazati és átmeneti szabályok szerint.

State Language and Minority and other Languages in Education [Vélemény a 2017. szeptember 5-i oktatási törvény oktatási nyelvhasználatot érintő rendelkezéseiről]. CDL-AD(2017)030. Elfogadva 2017. december 8–9-én. <https://www.coe.int/en/web/venice-commission/-/cdl-ad-2017-030-e> Верховна Рада України. (2017). Про освіту [Az oktatásról]. 2017. szeptember 5., 2145-VIII. sz., 7. cikk; a vizsgált időszaknak megfelelő szövegváltozat. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

¹⁵Верховна Рада України. (2017). Про освіту [Az oktatásról]. 2017. szeptember 5., 2145-VIII. sz., 7. cikk; a vizsgált időszaknak megfelelő szövegváltozat.

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

¹⁶Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség. (2020). A KMPSZ állásfoglalása az iskolák alapszabályának, nevének és pecsétjének megváltoztatásával kapcsolatban. Keltezés: Beregszász, 2020. április 3.; közlés: április 7. <https://kme.org.ua/hu/hirek/a-kmps-z-allasfoglalasa-az-iskolak-alapszabalyanak-nevenek-es-pecsetjenek-megvaltoztatasa-val-kapcsolatban/>

¹⁷Верховна Рада України. (2021). Про корінні народи України [Ukrajna őshonos népeiről]. 2021. július 1., 1616-IX. sz., 1. cikk. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1616-20>

4. A többi nemzeti kisebbséghez tartozók számára az elemi szint feletti oktatásban szűkebb körű anyanyelvhasználati lehetőségek maradtak. Az anyanyelv tantárgyként történő tanulását el kell különíteni annak oktatási nyelvként való használatától.

Ez nem felel meg Ukrajna alkotmányának, amelyet Ukrajna Legfelső Tanácsa ötödik ülészakán fogadtak el 1996. június 28-án. A 10. cikk 3.§-a garantálja a nemzeti kisebbségek nyelveinek szabad fejlődését és használatát, valamint az 53. cikk 5.§-a biztosítja az anyanyelvi oktatás jogát. A 22. cikk 3.§-a szerint pedig a meglévő jogok és szabadságok tartalmának és körének szűkítése megengedhetetlen új törvények elfogadásakor, valamint a 24. cikk 2. §-a tiltja az etnikai származáson és nyelvi sajátosságokon alapuló kiváltságokat vagy korlátozásokat.

A KMPSZ 2017. október 7-én Beregszászban soron kívüli közgyűlést tartott, amely az oktatási törvény nyomán kialakult helyzetről nyilatkozatot fogadott el. A közgyűlésről a szövetség Közoktatás című lapja is beszámolt.¹⁸

Az ukrán Alkotmánybíróság 2018. február 28-án, a 2-p/2018. számú határozatával, az elfogadási eljárás alkotmányos követelményeinek megsértése miatt alkotmányellenesnek nyilvánította a 2012-es, az állami nyelvpolitika alapelveiről szóló törvényt. A döntés következtében megváltozott a regionális és kisebbségi nyelvhasználat jogi környezete.

A parlament 2019. április 25-én fogadta el *Az ukrán nyelv államnyelvként való működésének biztosításáról* szóló törvény (a továbbiakban: az államnyelvről szóló törvény). A 21. cikk az oktatás nyelvét szabályozza és szó szerint átveszi az oktatási törvény 7. cikkét, kiegészítve azt kettő, a kisebbségi nyelvet korlátozó rendelkezéssel: 1) az egyetemi felvételi vizsgákat kizárólag ukrán nyelven tehetik le a felvételizők, 2) idegen nyelv oktatása csak az ukrán nyelv alapján történhet. 2019 júliusában az Alkotmánybíróság a 10-p/2019 számú határozatával kimondta, hogy az oktatási törvény 7. cikke megfelel Ukrajna alkotmányának, és ezzel – legalábbis a hazai jogszabályok szintjén – lezárta az ezen jogszabályi újításokat érintő alkotmányossági (törvényességi) vitát (Csernicskó et al., 2020).¹⁹

Ennek a jogszabálynak a célja az ukrán nyelv pozícióinak megerősítése volt az állami és a társadalmi élet minden területén. A törvény a magánbeszélgetéseket és a vallási szertartásokat leszámítva gyakorlatilag a közélet minden területén – a

¹⁸Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség. (2017). A soron kívüli közgyűlésen elfogadott nyilatkozat. Leíró cím. Elfogadás: Beregszász, 2017. október 7. A közgyűlésről szóló tudósítás: Soron kívüli közgyűlést tartott a KMPSZ az új ukrán oktatási törvény miatt. Közoktatás, XXII. évf., 2017/4., 4. Az önálló nyilatkozat helyett a közgyűlésről szóló forrásra utal. <https://kmps.uz.ua/images/files/kozoktat/kozoktat20174.pdf>

¹⁹Верховна Рада України. (2019). Про забезпечення функціонування української мови як державної [Az ukrán nyelv államnyelvként történő működésének biztosításáról]. 2019. április 25., 2704-VIII. sz., 21. cikk. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19>

közigazgatásban, az oktatásban, a kultúrában, a szolgáltató szektorban és a médiában is – kötelezővé teszi az ukrán nyelv használatát. A jogszabály lépcsőzetesen bevezetett cikkelyei szigorú kvótákat állapítottak meg a nyomtatott és az elektronikus sajtóra vonatkozóan. A nem ukrán nyelvű (például országos terjesztésű orosz nyelvű) lapok mellett az ukrán változat megjelentetését is megkövetelték. A törvény kimondta, hogy minden ukrán állampolgár köteles beszélni az államnyelvet, hogy milyen szinten, azt már egy hivatal állapítja meg és ennek szintje változik. Például a törvény bevezetése után az oktatási intézmények (óvodák, iskolák, felsőoktatási intézmények) vezetőinek eleinte B2 szintben állapították meg, majd ezt C1 szintre módosították. Az államnyelv működéséről szóló törvény elfogadása és az államnyelvvédelmi biztos intézményének létrehozása negatív hatással volt a magyarság életére és a magyar nyelvű iskolai oktatás folyamatára. Az államnyelvvédelmi biztos felszólításai fokozatosan érkeztek az iskolákhoz a törvényi normák betartására vonatkozóan. Az aknaszlatinai iskola igazgatóját például azért figyelmeztették, mert magyar nyelvű interjút adott egy magyar nyelvű televíziónak, amikor a törvény szerint egy kommunális tulajdonú iskola igazgatójaként kizárólag ukrán nyelven beszélhet. A biztos írásban szólította fel a Nagydobrony községben működő magyar tannyelvű iskola, a beregszászi 3. és 6. számú iskola alapítóit, mert az állami és kommunális intézmények honlapjai nem államnyelvűek. Ugyanezzel a levéllel fordult a biztos a Kárpátaljai Magyar Főiskolához is a főiskola nem hivatalos Facebook-oldalával kapcsolatban, amelyet az intézmény egykori végzősei hoztak létre.

A törvény nemzetközi szinten és belföldi nemzeti kisebbségek (köztük a kárpátaljai magyarság) körében is komoly vitákat váltott ki a korlátozó intézkedések miatt. A kisebbségeket éveken keresztül azzal biztatták, hogy az általuk felvetett problémáikat majd a kisebbségekről szóló új törvény fogja rendezni. Az elnök 2022. december 13-án írta alá az Ukrajnában élő nemzeti kisebbségekről (közösségekről) szóló törvényt²⁰, amely az 1992-es szabályozást váltotta fel. A törvény (3.) bekezdésében Az állam szavatolja a nemzeti kisebbséghez (közösséghez) tartozó személyek számára jogaik, szabadságaik és törvényileg védett érdekeik törvény szerinti védelmét. A nemzeti kisebbség (közösség) nyelvhasználatának jogát a 10. cikk írja le:

1. A nemzeti kisebbséghez (közösséghez) tartozó személynek joga van nemzeti kisebbsége (közössége) nyelvének szabad és akadálytalan magán- és nyilvános, szóbeli és írásbeli használatához, a jogszabályokba nem ütköző keretek között.

2. A nemzeti kisebbségekhez (közösségekhez) tartozó személyek által szervezett és tartott nyilvános rendezvények (találkozók, konferenciák, gyűlések, kiállítások, továbbképzések, szemináriumok, tréningek, beszélgetések, fórumok, egyéb nyilvános

²⁰Верховна Рада України. (2022). Про національні меншини (спільноти) України [Ukrajna nemzeti kisebbségeiről (közösségeiről)]. 2022. december 13., 2827-IX. sz., 10–11. cikk. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2827-20>

rendezvények) az adott nemzeti kisebbség (közösség) nyelvén tarthatók. Ezek a jogok ellentmondanak Ukrajna *Az ukrán nyelv államnyelvként való működésének biztosításáról* szóló törvényének²¹.

A KMKSZ és az UMDSZ a 2022 decemberében közzétett közös nyilatkozatában bírálta az új kisebbségi törvényt. Álláspontjuk szerint a szabályozás nem állította helyre a korábbi oktatási és nyelvi jogokat, és nem biztosított megfelelő intézményes garanciákat a közösségi joggyakorláshoz.²²

A törvény 11. cikke az alábbiakat írja elő az oktatáshoz való jogról: „A nemzeti kisebbségek (közösségek) nyelvhasználatának sajátosságait az oktatási folyamatban Ukrajna oktatási törvénye és a megadott területet szabályozó speciális törvényei határozzák meg”, vagyis nem veszi figyelembe az anyanyelvi tanuláshoz való jogot, amelyet Ukrajna alkotmánya, Ukrajna azon nemzetközi kötelezettségei írnak elő, amelyekhez az ukrán Legfelső Tanácsa kötelező érvényű hozzájárulását adta, bár e törvény szerint, ha Ukrajna nemzetközi szerződése, amelyhez a Legfelső Tanács kötelező erejű hozzájárulást adott, más szabályokat állapítanak meg, a nemzetközi szerződés szabályait kell alkalmazni. Ezt az alapszabályt 2023. december 8-án módosította a kijevi törvényhozás. A 2023-as módosítást az Európai Unió nyomására és a Velencei Bizottság javaslataira reagálva fogadta el Kijev, mivel a kisebbségi jogok rendezése az EU-s csatlakozási tárgyalások megkezdésének alapvető feltétele volt. Bár a 2023-as csomagot a kárpátaljai kisebbségi szervezetek még részlegesnek tartották (mert nem állított vissza minden korábbi szerzett jogot), ez a jogszabály teremtette meg az alapot a későbbi változásokhoz. A törvény eltörölte a korábbi szigorú kvótákat, amelyek fokozatosan csökkentették volna a kisebbségi nyelven tanulható tantárgyak arányát. Az új szabályozás értelmében a középiskolákban a tantárgyak többsége oktatható a kisebbség nyelvén, az ukrán nyelv kötelező oktatása pedig az alapvető állami identitást képviselő tárgyakra (ukrán nyelv, ukrán irodalom, Ukrajna története és honvédelem) korlátozódik. Nagyobb szabadságot kaptak a magánintézmények, és saját döntésük alapján az Európai Unió hivatalos nyelveit is alkalmazhatják oktatási nyelvként. Azokon a településeken, ahol az adott nemzeti kisebbséghez tartozók legalább száz éve folyamatosan élnek, és a lakosság legalább 10%-át alkotják, illetve ahol részarányuk meghaladja a 15%-ot, a politikai kampányok, hirdetések és köztéri reklámok megjelenhetnek a kisebbség anyanyelvén is (az ukrán nyelvű fordítás

²¹ Верховна Рада України. (2019). Про забезпечення функціонування української мови як державної [Az ukrán nyelv államnyelvként történő működésének biztosításáról]. Закон України від 25.04.2019 № 2704-VIII, ст. 29 [29. cikk].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19>

²²Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség; Ukrainai Magyar Demokrata Szövetség. (2022). Közös nyilatkozat „Ukrajna nemzeti kisebbségeiről (közösségeiről)” című törvénnyel kapcsolatban. Közlés: 2022. december 15. <https://politic.karpat.in.ua/?lang=hu&p=65261>

kötelező biztosítása mellett). Engedélyezték a kisebbségi nyelveken történő könyvkiadást és a szakosodott könyvesboltok működését, valamint enyhítettek a kisebbségi nyelven sugárzó televíziós és rádiós műsorok ukrán nyelvű feliratozási és szinkronizálási kötelezettségein. A 2023. december 8-i módosítási csomag²³ szinte kizárólag az Európai Unió hivatalos nyelveit beszélő nemzeti kisebbségekre (például a magyar, román, lengyel, bolgár közösségekre) vonatkozik. A törvény kifejezetten rögzíti, hogy az agresszor állam nyelvére (az oroszra) ezek a könnyítések nem alkalmazhatóak, az orosz nyelvhasználat korlátozása a háborús helyzet miatt határozatlan ideig érvényben marad. A törvény bevezetése a közigazgatási egységekbe nem lett kötelező, csak ott lehetett alkalmazni, ahol azt a helyi közigazgatás megszavazta, tehát így éppen azok a kisebbségi közösségek nem tudják érvényesíteni, melyek leginkább rászorulnak, mert olyan az arányuk, hogy ennek nem tudnak érvényt szerezni. *Tehát 2017 után olyan törvények születtek, amelyek az Alkotmánnyal ellentétben korlátozzák a nemzeti kisebbségek jogait, így az oktatási törvény, az ukrán nyelv mint államnyelv működésének biztosításáról szóló törvény*, olyan szabályozási alapokká váltak, amelyekhez a további törvénymódosításokat is hozzáigazították. *Népiesen ezt a megközelítést a következőképpen írják le: a gombhoz varrták a bundát.*

A kisebbségi szervezetek a 2023-as módosítások előkészítését is figyelemmel kísérték. A KMKSZ és az UMDSZ szeptember 8-i közös nyilatkozata szerint az első olvasatban elfogadott szöveg nem vette kellően figyelembe javaslataikat, és nem állította helyre a korábban gyakorolt jogokat.²⁴

A kisebbségi oktatás kérdése a magyar–ukrán kapcsolatokban

Számos ukrainai nemzeti kisebbség (bolgárok, moldovaiak, románok, magyarok stb.) anyanyelvi oktatáshoz való joga nemcsak az ukrán jogszabályok előírásából fakad, hanem egy általuk évtizedek óta megszerzett jogból, amelyet korábban más államalakulatokban gyakoroltak, amelyekhez korábban hagyományos településeik területei tartoztak, és most is gyakorolják a hatályos ukrainai jogszabályok teljes betartásával. Vagyis folyamatban van a nemzeti kisebbségek szerzett, hagyományos jogainak eltörlése.

²³Верховна Рада України. (2023). Про внесення змін до деяких законів України щодо врахування експертної оцінки Ради Європи та її органів стосовно прав національних меншин (спільнот) в окремих сферах [Egyes ukrán törvények módosításáról az Európa Tanács és szervei kisebbségi jogokra vonatkozó szakértői értékelésének figyelembevételével]. 2023. december 8., 3504-IX. sz. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3504-20>

²⁴Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség; Ukrajnai Magyar Demokrata Szövetség. (2023). Közös nyilatkozat a kisebbségi törvény első olvasatban elfogadott módosításával kapcsolatban. Keltezés: Ungvár, 2023. szeptember 8.; közlés: szeptember 9. <https://kmksz.com.ua/2023/09/09/kmksz-umdsz-kisebbségi-törvény-nyilatkozat/>

A kisebbségi oktatási jogok értékelésekor a nemzetközi dokumentumok eltérő jogi természetét is figyelembe kell venni. Az EBEÉ 1990-es koppenhágai dokumentumának 34. pontja²⁵ az államnyelv megtanulásának szükségességét fenntartva szorgalmaz megfelelő lehetőségeket az anyanyelv tanulására vagy az anyanyelvűi oktatásra. A rendelkezés tehát nem mentesít az államnyelv elsajátítása alól. Az ENSZ 1992-es, a nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek jogairól szóló nyilatkozatának 4. cikk (3) bekezdése²⁶ lehetőség szerint megfelelő feltételek biztosítását irányozza elő az anyanyelv tanulásához vagy az anyanyelvűi oktatáshoz.

Az elfogadott törvények ellentmondanak a nemzeti kisebbségek védelméről szóló keretegyezménynek²⁷ és a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájának²⁸, valamint az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlésének 1201. számú ajánlásának²⁹, amelyeket Ukrajna számos nemzetközi szerződés értelmében köteles betartani.

Ukrajna számos kétoldalú nemzetközi szerződésben vállalta a kisebbségek anyanyelvűi oktatását az oktatás minden szintjén, elsősorban: az Ukrán SZSZK és a Magyar Köztársaság együttműködési elveiről szóló nyilatkozatban (1991) a nemzeti kisebbségek jogainak biztosításáról, az Ukrajna és Románia közötti jószomszédi kapcsolatokról és együttműködésről szóló szerződésben, az Ukrajna és a Moldovai Köztársaság közötti, a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek jogainak

²⁵Conference on Security and Co-operation in Europe. (1990). Document of the Copenhagen Meeting of the Conference on the Human Dimension of the CSCE [Az EBEÉ emberi dimenziós konferenciájának koppenhágai dokumentuma]. 1990. június 29., 34. pont.

<https://odihr.osce.org/odihr/elections/14304>

²⁶United Nations General Assembly. (1992). *Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities* [Nyilatkozat a nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek jogairól]. A/RES/47/135, 1992. december 18., 4. cikk (3) bekezdés. https://legal.un.org/avl/ha/ga_47-135/ga_47-135.html

²⁷Council of Europe. (1995). *Framework Convention for the Protection of National Minorities* [Keretegyezmény a nemzeti kisebbségek védelméről]. Strasbourg, 1995. február 1., ETS No. 157, 12–14. cikk, különösen a 14. cikk (1)–(3) bekezdése.

<https://www.coe.int/en/web/minorities/at-a-glance>

²⁸Council of Europe. (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages* [Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája]. Strasbourg, 1992. november 5., ETS No. 148, 7–8. cikk; az Ukrajna által vállalt rendelkezések szerint.

<https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/text-of-the-charter>

²⁹Council of Europe Parliamentary Assembly. (1993). *Additional protocol on the rights of minorities to the European Convention on Human Rights* [Kiegészítő jegyzőkönyv a kisebbségek jogairól az Emberi Jogok Európai Egyezményéhez]. Recommendation 1201 (1993), 1993. február 1., a mellékelt jegyzőkönyvtervezet 7–8. cikke.

<https://pace.coe.int/en/files/15235/html>

biztosítására irányuló együttműködésről szóló megállapodásban, valamint számos más hasonló megállapodásban.³⁰

A 2017-es oktatási törvény nyelvi rendelkezései a magyar–ukrán diplomáciai konfliktus egyik központi kérdésévé váltak. *Mivel Ukrajna külügyminisztere többször hangoztatta az ország álláspontját, miszerint Ukrajna oktatási törvényén nem lehet változtatni, a konfliktust "win-win" módon lehetett volna feloldani, ha az ukrán Legfelső Tanács az ukrainai őshonos népekről szóló törvénybe beemeli az Ukrajna területén évszázadok óta élő európai kisebbségeket.*

A Legfelső Tanács 2021. július 1-jén fogadta el az ukrainai őshonos népekről szóló törvényt³¹, amely a krími tatárokat, a karaimokat és a krimcsakokat nevesíti. Ukrajnában az őshonos nép fogalmát nem úgy értelmezték, mint számos nemzetközi jogrendszerben: Az őshonos kisebbségek között a nemzetközi jog külön kategóriát különböztet meg – az őshonos népeket. Ez a fogalom az őshonos népesség fogalma. Az ENSZ egyik szakosított szervezetének – a Nemzetközi Munkaügyi Szervezetnek (ILO) – nemzetközi egyezményei, különösen az ILO 169. sz. egyezménye³² (1989) a következő definíciót tartalmazza: az őshonosok: „... független országok népei, amelyek bennszülöttnek minősülnek, tekintettel arra, hogy azok leszármazottai, akik az adott országot vagy földrajzi területet hódítása vagy gyarmatosítása, illetve a meglévő államhatárok megállapítása idején lakták, amelynek része az adott ország, és jogi státuszuktól függetlenül megtartják társadalmi, gazdasági, kulturális és politikai intézményeik egy részét vagy egészét.” Ukrajna törvénykezésében az őshonos népek fogalmát

³⁰Україна; Угорська Республіка. (1991). Договір про основи добросусідства та співробітництва між Україною і Угорською Республікою [Szerződés a Magyar Köztársaság és Ukrajna között a jószomszédság és az együttműködés alapjairól]. 1991. december 6.; hatálybalépés: 1993. június 16.; 17. cikk. Lásd még az 1991. május 31-i kisebbségvédelmi nyilatkozatot (348_322). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/348_004; https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/348_322

³¹ Верховна Рада України. (2021). *Про корінні народи України* [Ukrajna őshonos népeiről]. Закон України від 01.07.2021 № 1616-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1616-20>

³² International Labour Organization. (1989). *Indigenous and Tribal Peoples Convention, 1989 (No. 169)* [Egyezmény a független országokban élő őshonos és törzsi népekről]. Genf, 1989. június 27., https://normlex.ilo.org/dyn/nrmlx_en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169

Ukrajna alkotmányának 11. cikkelye³³ említi: „Az állam elősegíti az ukrán nemzet megszilárdulását és fejlődését, történelmi tudatát, hagyományait és kultúráját, valamint Ukrajna összes őshonos népe és nemzeti kisebbsége etnikai, kulturális, nyelvi és vallási identitásának fejlesztését.” Az Ukrajna Legfelső Tanácsa által az elmúlt években elfogadott külön törvényekben, a nyelvi kapcsolatok szabályozását célzó rendelkezéseiben (például: Ukrajna oktatásról szóló törvényei, Az ukrán mint államnyelv működésének biztosításáról szóló törvény, A teljes középfokú oktatásról) az őshonos népek fogalmát használják anélkül, hogy értelmeznék ezt a fogalmat, és annak ellenére, hogy egyes kiadványokban, valamint a tisztviselők nyilatkozataiban a krími tatár embereket ilyennek tekintik. Ezt az állítást az ukrán Legfelső Tanács 2014. március 20-án kelt, A Legfelső Tanács nyilatkozatáról a krími tatár nép jogainak az ukrán állam részeként való szavatolásáról című határozatára³⁴ való hivatkozással támasztják alá, melynek 1. része szerint „Ukrajna garantálja a krími tatár nép mint őshonos nép és Ukrajna valamennyi nemzeti kisebbsége etnikai, kulturális, nyelvi és vallási identitásának megőrzését és fejlődését”. Annak ellenére, hogy ez a dokumentum sem tartalmazza az „őshonosok” fogalmának meghatározását, sem azokat a kritériumokat, amelyek alapján ezt a meghatározást alkalmazni lehet. Hangsúlyozni kell azt is, hogy az ukrán alkotmány 92. cikkelye szerint az őshonos népek és nemzeti kisebbségek jogait kizárólag Ukrajna törvényei határozzák meg, nem pedig nyilatkozatok. Ugyanebben a szakirodalomban és ugyanazokban az állításokban a krími tatárok megkülönböztetését más őshonos (a történelmileg Ukrajna modern területén élő) nemzeti kisebbségektől a rokon állam hiányának kritériumával magyarázzák. Az összes őshonos nép és nemzeti kisebbség egyenjogúságára vonatkozó alkotmányos követelmény betartásának szükségességét, amelyet különösen a fent említett Nyilatkozat rögzít, valamint a hozzájuk tartozó személyek jogainak mértékében és terjedelmében fennálló különbségek megengedhetetlenségét az anyaország hiányának kritériuma szerint, és/vagy az ilyen országok egyes nemzetközi integrációkba való belépésétől függően – hangsúlyozza a Velencei Bizottság fenti törvényekre vonatkozó véleményeiben. Így az oktatási törvény rendelkezéseiről szóló vélemény (902/2017. sz. dokumentum³⁵) 110. pontja kimondja, hogy ...az ukrán

³³ Верховна Рада України. (1996). Конституція України [Ukrajna alkotmánya]. 1996. június 28., № 254к/96-ВР, 11. cikk.

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%Do%BA/96-%Do%B2%D1%80>

³⁴ Верховна Рада України. (2014). Про Заяву Верховної Ради України щодо гарантії прав кримськотатарського народу у складі Української Держави [Ukrajna Legfelső Tanácsának a krími tatár nép jogainak az ukrán államon belüli szavatolásáról szóló nyilatkozatáról]. Постанова від 20.03.2014 № 1140-VII, п. 1 [2014. március 20-i, 1140-VII. számú határozat, 1. pont] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1140-18#Text>

³⁵ European Commission for Democracy through Law (Venice Commission). (2017). Ukraine – Opinion on the provisions of the Law on Education of 5 September 2017, which concern the

hatóságok által felhozott ok – az „anyaország” hiánya – általánosságban nem tekinthető elfogadhatónak a vonatkozó európai szabványok szerint, minden megkülönböztetésnek más okokon kell alapulnia, mint például a sérülékenység különböző szintjei vagy az állami támogatás szükségessége. Az ukrán nyelv államnyelvként való működésének biztosításáról szóló törvényre vonatkozó vélemény (960/2019. számú dokumentum) 139. pontjában³⁶ pedig konkrét ajánlást fogalmaznak meg: a törvény azon rendelkezéseinek hatályon kívül helyezése, melyek eltérő bánásmódot írnak elő az őshonosok nyelveire, a nemzeti kisebbségek nyelveire, amelyek az EU hivatalos nyelvei, és a nemzeti kisebbségek azon nyelveire vonatkozóan, amelyek nem hivatalos nyelvei az EU-nak, amennyiben a különbségtételnek nincs objektív és észszerű indoka (lásd a 39–44., 69–82., 87., 89., 93., 94., 99–102., 110. és 111. §-okat).

Az ukránai magyarság őshonos státuszának elismerésének elmaradását barátságtalan lépésnek tekintette Magyarország, miután az elfogadott magyarországi nemzeti kisebbségi törvényben az ukránokat felvették Magyarország hivatalosan elismert nemzeti kisebbségei közé. A magyarországi döntés alapja az a nemzetközi gyakorlat volt, mely azon kisebbségeket tekintette elismertnek (kvázi őshonosnak), amely kisebbség az adott ország területén legalább 100 éve él. Az ukránok is bekerültek a listába, annak ellenére, hogy 100 évvel ezelőtt az egyetlen ilyen etnikai közösség nem volt kimutatható semmilyen népszámlálás alapján, tehát ez Magyarország törvényhozó testületének Ukrajna és az ukrán nép felé tett gesztusaként fogható fel.

A két ország külügyminiszterei és oktatási vezetői a 2017-ben elfogadott kisebbségi jogokat súlyosan sértő oktatási törvény kapcsán többször egyeztettek, például 2018-ban, nem sok eredménnyel. Ezért 2021 tavaszán strukturált tárcaközi munkacsoportot hoztak létre a Külgazdasági és Külügyminisztérium, valamint az ukrán Oktatási és Tudományügyi Minisztérium képviselőinek részvételével. A testület fő feladata lett elsősorban a kárpátaljai magyarság anyanyelvű oktatási jogainak rendezése. A második hivatalos találkozóra Budapesten került sor, a harmadik találkozót pedig [2021 szeptemberében tartották Ungváron](#). Az ungvári találkozó Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának és a Kárpátaljai Megyei Katonai Adminisztráció Oktatási, Tudományos, Ifjúsági és Sport Főosztályának közös szervezésében

use of the State Language and Minority and other Languages in Education [Ukrajna – Vélemény a 2017. szeptember 5-i oktatási törvénynek az államnyelv, valamint a kisebbségi és más nyelvek oktatásbeli használatát érintő rendelkezéseiről]. CDL-AD(2017)030, 902/2017. számú vélemény. Elfogadva: 2017. december 8–9., 110. pont, 22. o.

³⁶ European Commission for Democracy through Law (Venice Commission). (2019). *Ukraine – Opinion on the Law on Supporting the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language* [Ukrajna – Vélemény az ukrán nyelv államnyelvként való működésének biztosításáról szóló törvényről]. CDL-AD(2019)032, 960/2019. számú vélemény. Elfogadva: 2019. december 6–7., 139. pont, harmadik felsorolási elem, 30. o

kerekasztal-megbeszélésre is került sor Kárpátalján a kisebbségi oktatási jogok kérdéséről, ahol a kárpátaljai magyar kisebbség képviselői is jelen voltak. A tanácskozás eredményeként az Ukrán Oktatási és Tudományos Minisztérium engedélyezett egy pilot projektet *Európai integrált iskolamodell* címmel, mely kapcsán a KMPSZ és a Rákóczi-főiskola szakemberei által kidolgozott tanterv szerint dolgozhattak a kárpátaljai magyar tananyelvű iskolák. A tanterv arányosabb óraszámokat tartalmazott az ukrán, a magyar és az angol oktatására, ukránból a kompetenciaalapú tartalommal. Továbbá a tantervbe olyan tantárgyak is bekerültek, mint a népismeret az 5-6.osztályba, a Kárpát-medence földrajza a 6. osztályba, a magyar nép története a 7-8-9. osztályokban. A KMPSZ és az egyetem szakemberei a tantárgyakhoz kidolgozták a tantervmodelleket és a tankönyveket. A magyar nyelv sajátosságait figyelembe vevő tantervet és tankönyvet készítettek ukrán nyelv és irodalomból az 5-9. osztály számára. A szakmai koncepció így az anyanyelvű tanulást, az államnyelv eredményes elsajátítását és a kulturális identitás megőrzését egymással összehangolható feladatként kezelte (Orosz & Pallay, 2024).

Az előkészítő egyeztetések eredményeként Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma a 2021. szeptember 29-én kiadott, 1033. számú rendeletével engedélyezte a *Magyar nyelvű oktatás európai integrált modellje* (Європейська інтегрована модель школи з угорською мовою навчання) című innovatív oktatási projekt megvalósítását. A 2021 októbere és 2026 novembere közötti időszakra meghirdetett program kezdetben öt kárpátaljai oktatási intézmény részvételével indult. A minisztériumi engedély a modell intézményi kipróbálásához teremtett keretet; nem jelentette az általános oktatási nyelvszabályozás módosítását.³⁷

A projekt központi eleme az ukrán nyelv magyar anyanyelvű tanulók számára történő oktatásának módszertani megújítása volt. A fejlesztés a tanulók nyelvi előismereteihez igazodó tantervek és tankönyvek kidolgozására, a kommunikációs készségek erősítésére és a magyar nyelvű oktatáshoz szükséges taneszközök biztosítására irányult. A modell a magyar nyelvi és idegen nyelvi kompetenciák fejlesztését is magában foglalta, miközben teret kívánt biztosítani a nemzeti és regionális kulturális tartalmaknak. Pedagógiai jelentőségét az adta, hogy az oktatás

³⁷Міністерство освіти і науки України. (2021). Про реалізацію інноваційного освітнього проєкту за темою «Європейська інтегрована модель школи з угорською мовою навчання» на базі закладів загальної середньої освіти Закарпатської області на жовтень 2021 – листопад 2026 роки [A Magyar nyelvű oktatás európai integrált modellje című innovatív oktatási projekt megvalósításáról Kárpátalja közoktatási intézményeiben, 2021 októberétől 2026 novemberéig]. 2021. szeptember 29., 1033. sz. rendelet. Azonosítóit a minisztérium szakmai kiadványa is közli.

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20oserednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serp.n.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Nauk-metod.zbirnyk-Osv.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu-%20Innovatsiyna.ta.projektna.diyalnist.pdf>

nyelvéről szóló jogi viták mellett a tantervi és módszertani feltételek alakítására is megoldást keresett (Orosz & Pallay, 2024).

A kezdeményezés intézményi bázisának bővítéséről az Oktatási és Tudományos Minisztérium 2022. augusztus 29-i, 770. számú rendelete ³⁸ rendelkezett. A rendelet egyúttal az első, szervezési és előkészítési szakasz lezárásához is kapcsolódott. A 2022/2023-as tanévtől a modellhez kapcsolódó óratervet már 83 iskola alkalmazta. Az óratervet alkalmazó intézmények számának növekedését meg kell különböztetni a projekt eredményességének igazolásától: az előbbi a kezdeményezés elterjedését, az utóbbi a tanulói teljesítmények vizsgálatát teszi szükségessé (Orosz & Pallay, 2024).

A modell megvalósításához ezért a tanulói eredményesség rendszeres mérése is kapcsolódott. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola kutatóközpontjai, a részt vevő oktatási intézmények és a magyarországi Oktatási Hivatal együttműködésével megkezdődött a magyarországi országos kompetenciamérés módszertani tapasztalataira építő mérési rendszer kialakítása. Az első pilotvizsgálat 2023-ban valósult meg. A mérési megközelítés a magyar szövegértés, a matematika és az angol nyelv mellett az ukrán államnyelvi tudás vizsgálatát is fontosnak tekintette; a teljesítményadatok értelmezését a családi, nyelvi és intézményi háttér feltárása egészítette ki (Orosz & Pallay, 2024).

A 2022-ben elfogadott kisebbségi törvény 2023-as módosításai³⁹ részben enyhítették a korábbi korlátozásokat, azonban nem állították helyre teljes körűen a korábban gyakorolt jogokat.

³⁸Міністерство освіти і науки України. (2022). Про завершення реалізації І (організаційно-підготовчого) етапу інноваційного освітнього проекту за темою «Європейська інтегрована модель школи з угорською мовою навчання» за жовтень 2021 – травень 2022 років та розширення бази інноваційного освітнього проекту за темою «Європейська інтегрована модель школи з угорською мовою навчання» на жовтень 2021 – листопад 2026 років [A projekt első, szervezési és előkészítési szakaszának lezárásáról és intézményi bázisának bővítéséről]. 2022. augusztus 29., 770. sz. rendelet. A rendelet bibliográfiai adatait az államnyelvvédelmi biztos 2023-as jelentése is közli.
<https://moa-ombudsman.gov.ua/storage/app/sites/14/%Do%97%Do%B2%D1%96%D1%82%202023/%Do%Ao%Do%86%Do%A7%Do%9D%Do%98%Do%99%20%Do%97%Do%92%Do%86%Do%A2%202023.pdf>

³⁹ Верховна Рада України. (2023). Про внесення змін до Закону України «Про національні меншини (спільноти) України» щодо деяких питань реалізації прав і свобод осіб, які належать до національних меншин (спільнот) України [Az ukrajnai nemzeti kisebbségekről (közösségekről) szóló törvény módosításáról a nemzeti kisebbségekhez (közösségekhez) tartozó személyek jogainak és szabadságainak érvényesítését érintő egyes kérdésekben]. Закон України від 21.09.2023 № 3389-IX
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3389-20#Text>

A kisebbségi jogok helyreállítására irányuló követelések a nemzetközi tárgyalások szintjére léptek, amikor Magyarország az Európai Unió felé is jelezte ezek teljesítésének elvárását Ukrajna uniós csatlakozási folyamatában. A magyar kormány a kárpátaljai magyarok jogainak védelmében megfogalmazott 11 pontos magyar kisebbségi követeléscsomag először 2024 januárjában került napirendre, amikor a magyar külügyminisztérium hivatalosan átadta a listát az ukrán félnek. Az Orbán-kormány által összeállított javaslatcsomag – amely elsősorban az anyanyelvhasználat, a kulturális jogok és a magyar nemzetiségi oktatás korábbi (2014 előtti) státuszának helyreállítását célozza – a következő fontosabb szakaszokon ment keresztül:

2026. május–június: A kérdés kiemelten fontossá vált, amikor az immár Magyar Péter vezette kormány is Brüsszelben megerősítette, hogy Ukrajna uniós tárgyalási fejezeteinek (klasztereinek) megnyitását a korábban megfogalmazott 11 pont maradéktalan teljesítéséhez és jogi garanciáihoz köti. A tárgyalások eredményeként, melybe bevonták a kárpátaljai érdekvédelmi szervezetek a korábbi tárgyalási folyamatban is részt vevő szakértőit, megállapodás született a két fél között és ezen megállapodás alapján az Ukrán kormány kidolgozott egy menetrendet a 11 pont implementációjával kapcsolatban, amit beépítettek a csatlakozási folyamat hivatalos menetrendjébe Brüsszelben.

2026. október: Az ukrán parlament (Verhovna Rada) és az ukrán elnök elfogadta és hatályba léptette a nemzeti kisebbségek oktatási jogait kiterjesztő törvénymódosítást, érdemi előrelépést hozva a magyar kérések ügyében. Ezzel a 11 pontból az oktatásra vonatkozó 6 pontot teljesítettek. További tárgyalásokon kell még érvényt szerezni és az ukrán törvényekbe beépíteni a fennmaradó 5 pont kérdéseit, ami főleg az általános kisebbségi nyelvhasználatra a közéletben az önkormányzatokban, a település és személynevek használatára, valamint a parlamenti képviselőbiztosítására vonatkoznak.

A 2026. októberi törvénymódosítás intézményi garanciái

Az ukrán parlament 2026. október 12-én elfogadta a kisebbségi oktatási jogokat érintő, 5008-IX. számú módosító törvényt, amely október 13-án lépett hatályba.⁴⁰ Ez szabályozza a kisebbségi oktatást és a nyelvhasználatot az intézményekben, ezzel összhangba kerültek a korábban ezen a téren helyenként egymásnak ellentmondó

⁴⁰Верховна Рада України. (2026). Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення освітніх прав корінних народів України та осіб, які належать до національних меншин (спільнот) України [Egyes ukrán törvények módosításáról Ukrajna őshonos népei és a nemzeti kisebbségekhez (közösségekhez) tartozó személyek oktatási jogainak biztosítása érdekében]. 2026. október 12., 5008-IX. sz. A törvényjavaslat nyilvántartási száma 16119; ez nem az elfogadott törvény száma.

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5008-20>

szabályozók. A legfontosabb kérdés az oktatási intézményekben az oktatási folyamatban használhatják a nemzetiségi nyelveket. Ezt rendezte a törvény úgy, hogy az adott kérdést érintő minden törvényben módosították, egyértelműen: „1. Az oktatási folyamat nyelve az államnyelv. Abban az oktatási intézményben, ahol Ukrajna őshonos népének nyelvével, illetve az Európai Unió hivatalos nyelvének minősülő ukrainai nemzeti kisebbség (közösség) nyelvével oktatást nyújtó osztály (csoport) működik, az államnyelv mellett garantált a jog arra, hogy az oktatási folyamatban, valamint az Ukrajna őshonos népének nyelvén, illetve az érintett ukrainai nemzeti kisebbség (közösség) nyelvén tanulmányokat folytató oktatásban részesülők és az oktatási folyamat egyéb résztvevői közötti egyéb kommunikációs formák során – az oktatási tevékenység alanyának helyiségeiben és területén – használják az érintett őshonos nép nyelvét, illetve az érintett ukrainai nemzeti kisebbség (közösség) nyelvét.”

A korábbi törvényekben az érettségi vizsgák nyelvét azzal korlátozták, hogy csak 2030-ig tervezték lefordítani a kisebbségek nyelvére, amit a törvénymódosítás hatályon kívül helyezett, és a tesztek fordítását egyértelművé tette: „Annak a személynek a kívánságára, aki teljes általános középfokú oktatást szerez vagy szerzett Ukrajna őshonos népének nyelvén, illetve az Európai Unió hivatalos nyelvének minősülő ukrainai nemzeti kisebbség (közösség) nyelvén, a feladatokat a megfelelő nyelvre lefordítva biztosítják (kivéve a nyelvi-irodalmi terület tantárgyainak feladatait).”

Rendezték azt a kérdést is, hogyan lehet bővíteni az ukránul oktató tantárgyak listáját, amelyet a korábbi törvények az iskola irányítóinak hatáskörébe helyeztek:

„Ukrajna őshonos népének nyelvével, illetve az Európai Unió hivatalos nyelvének minősülő ukrainai nemzeti kisebbség (közösség) nyelvén oktatást nyújtó osztályban (csoportban) az államnyelven oktató tanítási tárgyak (integrált kurzusok) jegyzéke az oktatási intézmény határozata alapján, a megfelelő osztály (csoport) tanulói legalább kétharmadának szülei által benyújtott írásbeli kérelme alapján kiterjeszthető.”

A törvénymódosítás lehetővé tette a nemzeti kisebbségi intézményi státusz megszerzését, és ehhez külön jogosultságokat kapcsolt:

az olyan ukrainai nemzeti kisebbség (közösség), amelynek nyelve az Európai Unió valamely hivatalos nyelv – nyelvén, az államnyelv mellett történő általános középfokú oktatás megszerzéséhez való jog a törvénynek megfelelően a megfelelő nyelven történő oktatást biztosító különálló osztályokban (csoportokban), valamint az ukrainai nemzeti kisebbség (közösség) intézményi státuszával rendelkező általános középfokú oktatási intézményekben valósul meg.

Az az általános középfokú oktatási intézmény (elemi iskola, gimnázium, líceum), amelyben az olyan ukrainai nemzeti kisebbség (közösség), amelynek nyelve az Európai Unió valamely hivatalos nyelve – nyelvén oktatásban részesülő tanulók száma meghaladja az ilyen intézmény tanulóinak összlétszámának 50 százalékát, jogosult az

ukrajnai nemzeti kisebbség (közösség) általános középfokú oktatási intézménye státuszt megszerezni e Törvény 32. és 33. cikkével összhangban.

Az ukrajnai nemzeti kisebbség (közösség) általános középfokú oktatási intézményének státuszával rendelkező általános középfokú oktatási intézmény (a továbbiakban: Ukrajna nemzeti kisebbségének (közösségének) intézménye) jogosult a megfelelő státuszt felhasználni a nevében és alapító okirataiban.

Az ukrajnai nemzeti kisebbség (közösség) intézményében az oktatásról szóló hivatalos dokumentumok és azok mellékletei a szülők kérelmére, az államnyelv mellett, az oktatási intézmény által a kisebbség nyelvén is kiállíthatók.

Az ukrajnai nemzeti kisebbség (közösség) intézményének vezetője vagy vezetőhelyettese az államnyelv mellett köteles ismerni az érintett nemzeti kisebbség (közösség) nyelvét, figyelembe véve e Törvény 60. cikkében meghatározott, az általános középfokú oktatási intézmények tipikus létszámnormáinak követelményeit.

Abban az általános középfokú oktatási intézményben, amelyben az Európai Unió hivatalos nyelvének minősülő ukrajnai nemzeti kisebbség (közösség) nyelvén oktatást nyújtó osztály (csoport) működik, a cégtáblákon lévő feliratok és az oktatási folyamathoz kapcsolódó egyéb, általános használatú feliratok az államnyelv mellett kisebbségi nyelven is feltüntethetők

Abban az általános középfokú oktatási intézményben, amelyben az Európai Unió hivatalos nyelvének minősülő ukrajnai nemzeti kisebbség (közösség) nyelvén oktatást nyújtó osztály (csoport) működik, az ilyen osztály (csoport) tanulója szüleinek kérelmére az oktatásról szóló hivatalos dokumentumok, azok mellékletei az államnyelv mellett az oktatási intézmény által kisebbségi nyelven is vezethető.

Abban az általános középfokú oktatási intézményben, amelyben az Európai Unió hivatalos nyelvének minősülő ukrajnai nemzeti kisebbség (közösség) nyelvén oktatást nyújtó osztály (csoport) működik, az ilyen osztályban (csoportban) a kötelező hivatali dokumentáció az államnyelv mellett az Európai Unió hivatalos nyelvének minősülő, érintett ukrajnai nemzeti kisebbség (közösség) nyelvén is vezethető.

Annak az általános középfokú oktatási intézménynek az oktatási programja, amelyben az Európai Unió hivatalos nyelvének minősülő ukrajnai nemzeti kisebbség (közösség) nyelvén oktatást nyújtó osztály (csoport) működik, előírható ezen osztály (csoport) tanulói számára a nemzeti történelem tanulmányozását, a nemzeti identitáshoz kapcsolódó anyagi és szellemi kultúra megőrzését, valamint a nemzeti hagyományok, a nemzeti szimbólumok és szokások megőrzését és használatát.

Az az általános középfokú oktatási intézmény (elemi iskola, gimnázium, líceum), amelyben Ukrajna őshonos népének nyelvén oktatást nyújtó osztály (csoport) működik, jogosult Ukrajna őshonos népének általános középfokú oktatási intézménye státuszra.

Ukrajna őshonos népének általános középfokú oktatási intézménye jogosult a megfelelő státuszt felhasználni a nevében és alapító okirataiban.

Ukrajna őshonos népének általános középfokú oktatási intézményének vezetője vagy vezetőhelyettese az államnyelv mellett köteles ismerni a megfelelő őshonos nép nyelvét, figyelembe véve e Törvény 6o. cikkében meghatározott, az általános középfokú oktatási intézmények tipikus létszámnormáinak követelményeit.

Ukrajna őshonos népének általános középfokú oktatási intézményében a cégtáblákon lévő feliratok és az oktatási folyamathoz kapcsolódó egyéb, általános használatú feliratok az államnyelv mellett Ukrajna megfelelő őshonos népének nyelvén is megjelenhet.

Ukrajna őshonos népének általános középfokú oktatási intézményében az oktatásról szóló hivatalos dokumentumok és azok mellékletei a tanuló szüleinek kérelmére, az államnyelv mellett, az oktatási intézmény által Ukrajna megfelelő őshonos népének nyelvén is vezethető.

Az általános középfokú oktatási intézmény átszervezése vagy felszámolása esetén az alapító köteles biztosítani a tanulók számára az általános középfokú oktatás megfelelő szinten történő folytatásának lehetőségét.

Ukrajna valamely őshonos népének önkormányzati fenntartású általános középfokú oktatási intézménye, illetve ukrainai nemzeti kisebbségi (közösségi) intézménye átszervezése vagy felszámolása esetén az alapító a szülők kérelme alapján garantálja a tanulóknak az általános középfokú oktatás megfelelő szinten történő folytatásának lehetőségét egy másik, megfelelő státuszú általános középfokú oktatási intézményben, amelyben az oktatás Ukrajna megfelelő őshonos népének nyelvén, illetve az érintett ukrainai nemzeti kisebbség (közösség) nyelvén folyik, és azon közigazgatási-területi egység keretein belül működik, amelyen az alapító elhelyezkedik.

A speciális általános középfokú oktatási intézmények, Ukrajna őshonos népeinek általános középfokú oktatási intézményei, valamint az ukrainai nemzeti kisebbségek (közösségek) kommunális formájú általános középfokú oktatási intézményeinek átszervezése és felszámolása az alapító tervezett határozatának az oktatási és tudományos területen illetékes központi végrehajtó hatósággal történő egyeztetése útján történik.”

A külső független értékelési munka feladatait államnyelven állítják össze, kivéve az idegen nyelvekből végzett külső független értékelést. Annak a személynek a kívánságára, aki teljes általános középfokú oktatást szerez vagy szerzett Ukrajna őshonos népének nyelvén, illetve az Európai Unió hivatalos nyelvének minősülő ukrainai nemzeti kisebbség (közösség) nyelvén, a feladatokat a megfelelő nyelvre lefordítva biztosítják (kivéve a nyelvi-irodalmi terület tantárgyainak feladatait).”

Az az általános középfokú oktatási intézmény, amely e Törvény hatálybalépésének napján jogosult volt az ukrainai nemzeti kisebbség (közösség) általános középfokú oktatási intézménye státuszra, fenntartja e státuszra vonatkozó jogát azzal a feltétellel, hogy az olyan ukrainai nemzeti kisebbség (közösség), amelynek nyelve az Európai

Unió valamely hivatalos nyelve – nyelvén oktatásban részesülő tanulók száma eléri az ilyen intézmény tanulóinak összlétszámának legalább 20 százalékát. Az ilyen tanulók számának a 20 százaléknál alacsonyabb szintre történő csökkenése esetén a megfelelő státuszhoz való jog az oktatási és tudományos területen illetékes központi végrehajtó hatósággal egyeztetve megszűnik.

A törvény rendelkezik arról is, hogy Ukrajna Miniszteri Kabinetje e Törvény hatálybalépésétől számított hat hónapon belül hozza összhangba jogszabályait e Törvénnyel és biztosítja a minisztériumok és egyéb központi végrehajtó hatóságok jogszabályainak összhangba hozását e Törvénnyel.

Az oktatási jogok rendezésének mérlege

Az 1991 utáni időszakban a kisebbségi oktatási jogok garanciáinak kiépülését a nyelvi szabályozás fokozatos átalakulása követte. A 2017-es oktatási törvény az államnyelv szerepének erősítésével olyan változásokat indított el, amelyeket a magyar kisebbségi érdekképviseltek a korábbi jogosultságok szűkítéseként értékeltek. A 2023-as és 2026-os módosítások több területen bővítették az anyanyelv oktatási és intézményi használatának lehetőségeit. Jelentőségük különösen az intézményi státusz, a kommunikáció, a dokumentáció és a tanulmányok folytonosságának szabályozásában ragadható meg.

A változások történeti mérlege ezért csak feltételes lehet. A törvényi garanciák bővítése érdemi változás, de a korábbi jogok teljes helyreállítása csak a rendelkezések tételes összevetésével állapítható meg. A végrehajtási szabályok, az intézményi gyakorlat és a tényleges oktatási hozzáférés vizsgálata nélkül nem jelenthető ki, hogy a kárpátaljai magyar anyanyelvű oktatás körüli viták lezárultak.

Felhasznált irodalom

- Beregszászi, A., & Csernicskó, I. (2017). Kidobott pénz vagy megtérülő befektetés? Az ukrán nyelv oktatása Kárpátalja magyar iskoláiban. *Magyar Nyelvőr*, 141(3), 292–309. https://real.mtak.hu/75662/1/MagyarNyelvor2017.3.Beregszaszi_Csernycsko_292_309_u.pdf
- Beregszászi, A., Csernicskó, I., & Orosz, I. (2001). *Nyelv, oktatás, politika*. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola. https://real.mtak.hu/23332/1/Nyelv_oktatas_politika.pdf
- Csernicskó, I., Hires-László, K., Karmacsi, Z., Márku, A., Máté, R., & Tóth-Orosz, E. (2020). *Tévút az ukrán nyelvpolitikában: Ukrajna törvénye „Az ukrán mint államnyelv működésének biztosításáról” (elemző áttekintés)*. Termini Egyesület. https://hodinkaintezet.uz.ua/wp-content/uploads/2020/05/Tevut_az_ukran_nyelvpolitikaban_2020.pdf
- Fedinec, C., & Csernicskó, I. (2017). A 2017-es ukrainai oktatási kerettörvény: A szöveg keletkezéstörténete és tartalma. *Regio*, 25(3), 278–300. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v25i3.184>
- Orosz, I., & Pallay K. (2021). *A kárpátaljai oktatás helyzete a 2019-es külső független érettségi eredményeinek tükrében*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola – „RIK-U” Kft.
- Orosz, I., & Pallay, K. (2024). Úton az európai oktatáshoz. A kárpátaljai magyar tannyelvű közoktatási intézmények számára kialakított innovációs oktatási modell létrejötte és első tapasztalatai. In G. Pusztai, Á. Engler, A. Hrabéczy, & Á. Bencze (Eds.), *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban: Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 27–46). CHERD-H. <https://mek.oszk.hu/25600/25682/25682.pdf>
- Pallay, K. (2019). Az ukrán oktatáspolitikája hatása a kárpátaljai magyar tannyelvű felsőoktatásra. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(2), 56–71. <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.4>

Az anyanyelvi oktatás jogától az eredményes többnyelvűségig: a kárpátaljai magyar oktatás jogi és oktatáspolitikai kereteinek változása (2017–2026)

1. Bevezetés: az anyanyelvi oktatás joga, a nemzetközi jog mozgástere és az eredményes többnyelvűség

Az oktatás nyelvének megválasztása a többnemzetiségű és többnyelvű államok egyik legösszetettebb oktatáspolitikai kérdése. A tannyelv ugyanis nem pusztán a tananyag közvetítésének eszköze, hanem a tudáshoz való hozzáférés, az iskolai előmenetel, a társadalmi mobilitás és a nyelvi közösségek kulturális reprodukciójának egyik meghatározó feltétele. Kisebbségi helyzetben az oktatás nyelvének szabályozása ezért egyszerre érinti az egyéni oktatási jogokat, a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségeit, az állam integrációs és nyelvpolitikai céljait, valamint az oktatási rendszer eredményességét. E szempontok között azonban nem áll fenn szükségszerű összhang: egy adott oktatásnyelvi megoldás jogilag megengedett lehet anélkül, hogy pedagógiaiilag optimális volna, és az államnyelv megerősítését célzó intézkedések sem feltétlenül eredményezik az államnyelvi kompetenciák kívánt fejlődését.

A kérdés megközelítésének egyik kiindulópontja az oktatáshoz való jog és az anyanyelven történő oktatáshoz való jog megkülönböztetése. A nemzetközi emberi jogi szabályozás az oktatáshoz való jogot alapvető emberi jogként ismeri el, ebből azonban önmagában nem következik általános, feltétlen jogosultság arra, hogy mindenki az általa választott nyelven részesüljön oktatásban. Erre a különbségre a nyelvi jogok nemzetközi szakirodalmában de Varennes (1996), May (2012) és Dunbar (2023) is felhívja a figyelmet. A nemzetközi jogi helyzet ugyanakkor nem írható le azzal az egyszerű kijelentéssel, hogy az anyanyelvi oktatás nem tartozik az emberi jogok körébe. A kisebbségi nyelvek használatához kapcsolódó jogok több nemzetközi dokumentumban is megjelennek, az egyes államok által vállalt kötelezettségek pedig az általános oktatási jogon túlmutató, nyelvspecifikus követelményeket is meghatározhatnak.

Az Európa Tanács két meghatározó kisebbségvédelmi egyezménye különösen jól szemlélteti e szabályozás összetettségét. A nemzeti kisebbségek védelméről szóló keretegyezmény 14. cikkének első bekezdése elismeri a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek jogát kisebbségi nyelvük megtanulására. A második bekezdés a kisebbségek által hagyományosan vagy jelentős számban lakott területeken, megfelelő

igény esetén, az állam lehetőségeinek és oktatási rendszerének keretei között a kisebbségi nyelv tanulásához vagy az azon történő oktatáshoz szükséges megfelelő lehetőségek biztosítására irányuló törekvést írja elő. A harmadik bekezdés ugyanakkor rögzíti, hogy mindez nem veszélyeztetheti a hivatalos nyelv megtanulását vagy az azon történő oktatást (Council of Europe, 1995, 14. cikk).

A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai chartájának 8. cikke ennél részletesebben határozza meg az oktatással kapcsolatos lehetséges állami vállalásokat. A rendelkezés az oktatás különböző szintjein eltérő megoldásokat tesz lehetővé: a kisebbségi nyelven folyó oktatást, a tananyag jelentős részének kisebbségi nyelven történő oktatását, illetve a kisebbségi nyelv tantárgyként való tanítását. Az egyes államokat azonban nem valamennyi felsorolt lehetőség azonos módon köti, hanem azok a konkrét vállalások, amelyeket a ratifikáció során elfogadtak. A Karta egyúttal abból indul ki, hogy a regionális vagy kisebbségi nyelvek támogatása nem járhat az állam hivatalos nyelvének oktatását érő hátránnyal (Council of Europe, 1992, 8. cikk).

A két egyezményből fontos következtetés adódik: a nemzetközi kisebbségvédelmi jog nem egyetlen, valamennyi államban kötelező oktatásnyelvi modellt ír elő, hanem többféle megoldásnak biztosít jogi keretet. A kisebbségi nyelv tantárgyként történő oktatása, az anyanyelvi és államnyelvi oktatás különböző arányú kombinációja, valamint a túlnyomórészt kisebbségi nyelven folyó oktatás egyaránt része lehet e szabályozási lehetőségeknek. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az államok korlátlanul választhatnának közöttük. A konkrét döntéseket a vállalt nemzetközi kötelezettségek, az egyenlő bánásmód követelménye, a kisebbségi közösségek helyzete, valamint az egyéb alkalmazandó jogi garanciák is befolyásolják.

A nemzetközi jog által biztosított mozgástér megértéséhez elengedhetetlen az anyanyelv tantárgyként való oktatása és az anyanyelven történő oktatás megkülönböztetése. Az előbbi esetben a kisebbségi nyelv a tanterv egyik tantárgyaként jelenik meg, az utóbbiban viszont a különböző tantárgyak ismeretanyagának közvetítő nyelve. A két megoldás eltérő lehetőségeket biztosít a nyelv használati köreinek bővítésére, a szaknyelvi kompetenciák fejlesztésére és a kisebbségi nyelv társadalmi funkcióinak fenntartására. Az oktatásnyelvi jogok tényleges tartalmának vizsgálatakor ezért nem elegendő annak megállapítása, hogy egy kisebbségi nyelv jelen van-e az iskolarendszerben. Azt is tisztázni kell, hogy milyen oktatási szinteken, milyen tantárgyak esetében, milyen intézményi keretek között és milyen feltételekkel használható oktatási nyelvként.

A nemzetközi dokumentumok jogi természetük szerint is különböznek egymástól. A Keretegyezmény és a Karta ratifikált nemzetközi szerződések, míg az EBESZ nemzeti kisebbségi főbiztosa által 1996-ban közzétett hágai ajánlások, valamint az ENSZ kisebbségi ügyekkel foglalkozó különleges jelentéstevőjének 2017-es gyakorlati útmutatója nem azonos kötelező erővel rendelkező jogforrások. Utóbbiak azonban fontos szakmai és jogértelmezési támpontokat nyújtanak. A hágai ajánlások az

anyanyelven történő oktatás jelentőségét, az államnyelv fokozatos bevezetését és a megfelelően képzett, kétnyelvű pedagógusok szerepét hangsúlyozzák. Az ENSZ útmutatója pedig az igényekhez, a kisebbségi közösség létszámához és területi koncentrációjához igazodó, arányos kisebbségi nyelvű oktatási lehetőségek biztosítását kapcsolja össze az állam hivatalos nyelvének elsajátításával (OSCE HCNM, 1996; United Nations Special Rapporteur on Minority Issues, 2017).

A kisebbségi nyelven történő oktatás jogi korlátainak értelmezéséhez az Emberi Jogok Európai Bíróságának gyakorlata is hozzájárul. A *Valiullina és társai kontra Lettország* ügyben 2023. szeptember 14-én hozott ítélet a lettországi állami iskolákban bevezetett oktatásnyelvi változtatásokat vizsgálta. A Bíróság megerősítette, hogy az Emberi Jogok Európai Egyezményének első kiegészítő jegyzőkönyvében biztosított oktatáshoz való jog önmagában nem jelenti a szülők vagy tanulók által választott nyelven történő oktatás jogát. Az ítélet egyúttal rámutat az államok oktatásszervezési mérlegelési mozgásterére. Ebből azonban nem következik, hogy valamennyi kisebbségi tannyelvi korlátozás automatikusan jogszerű volna, hiszen az adott intézkedést mindig az alkalmazandó jogi kötelezettségek és az ügy konkrét körülményei alapján kell értékelni (ECtHR, 2023).

A jogi megengedhetőség és a pedagógiai eredményesség közötti különbség a kisebbségi oktatás értékelésének másik alapvető kérdése. Az államnyelv megfelelő elsajátítása legitim és a kisebbségi közösségek számára is fontos oktatáspolitikai cél. Az államnyelv ismerete elősegítheti a továbbtanulást, a munkaerőpiaci részvételt, az állami intézményekkel való kapcsolattartást és a társadalmi mobilitást. Ugyanakkor a célnyelv oktatási nyelvvé tétele nem azonos a célnyelv eredményes tanításával. De Varennes (2023) a nyelvi emberi jogokkal kapcsolatos elemzésében arra hívja fel a figyelmet, hogy a kutatási eredmények nem támasztják alá azt az általános feltételezést, amely szerint az államnyelv magas szintű elsajátításának legjobb módja szükségszerűen az oktatás kizárólagos államnyelvűvé tétele volna.

A kisebbségi oktatás pedagógiai célja ezért nem szűkíthető arra a kérdésre, hogy milyen nyelven tanuljanak a gyermekek. Legalább ennyire fontos, hogy az alkalmazott oktatási modell milyen feltételek között teszi lehetővé az anyanyelv, az államnyelv és az idegen nyelvek magas szintű elsajátítását (Skutnabb-Kangas, 1997). Az anyanyelven folyó oktatás fenntartása önmagában sem garantálja a képzés eredményességét. Az oktatás minőségét az alkalmazott tantervek, a pedagógusok felkészültsége, az anyanyelvi nevelés szemlélete, a második nyelv tanításának módszertana, a tankönyvek és taneszközök minősége, valamint a tanulók nyelvi és társadalmi környezete egyaránt befolyásolja. A kisebbségi oktatási jogok érvényesítése és a magas szintű többnyelvű kompetenciák kialakítása ezért egymással összefüggő, de nem azonos feladatok.

A kárpátaljai magyar oktatás története különösen alkalmas e kérdések vizsgálatára. A magyar nyelvű iskoláztatás intézményrendszere nem Ukrajna 1991-es

függetlenné válásával jött létre, hanem több államjogi és politikai korszakon keresztül fennmaradt. A magyar tannyelvű oktatás a szovjet időszakban is működött, majd a független ukrán állam oktatási rendszerének részeként folytatta tevékenységét. A történeti folytonosság nem jelenti azt, hogy az oktatás feltételei minden korszakban változatlanok lettek volna. Arra azonban rámutat, hogy a 2017 után elfogadott ukrán oktatási és nyelvpolitikai rendelkezések nem egy újonnan létrehozandó kisebbségi oktatási rendszert, hanem egy történetileg kialakult intézményhálózat működési feltételeit érintették.

Csernicskó és Kontra (2023) a kárpátaljai magyar közösség nyelvi emberi jogi helyzetét vizsgálva éppen a korábban gyakorolt kisebbségi nyelvi jogok és azok későbbi korlátozhatóságának problémáját állítja középpontba. A kérdés nem csupán az, hogy egy adott időpontban milyen nyelvi jogokat biztosítanak a hatályos törvények, hanem az is, hogyan változnak a történetileg kialakult nyelvhasználati lehetőségek, és milyen következményekkel járnak ezek a változások az érintett közösség számára. A korábbi joggyakorlat történeti jelentősége ugyanakkor önmagában nem azonos valamennyi korábban biztosított jogosultság feltétlen nemzetközi jogi védelmével. A jogi és a történeti érvelést ezért a vizsgálat során világosan el kell különíteni.

A kárpátaljai magyar oktatás szabályozásában 2017 után jelentős változások következtek be. A 2017. évi oktatási törvény, a 2019. évi államnyelvi törvény és a 2020. évi, teljes általános középfokú oktatásról szóló törvény új kereteket alakított ki a kisebbségi nyelvek oktatásban történő használatára. A jogalkotás meghatározó célja az ukrán államnyelv társadalmi és oktatási szerepének megerősítése volt, ugyanakkor a változások a kisebbségi tannyelvű oktatás korábban fennálló lehetőségeit is érintették. A rendelkezések nemzetközi vitákat váltottak ki; a Velencei Bizottság több véleményében is foglalkozott az államnyelv támogatása és a kisebbségi nyelvi jogok védelme közötti egyensúly kérdésével (Venice Commission, 2017, 2019, 2023).

A 2017–2020 között kialakult jogszabályi keretek azonban nem maradtak változatlanok. Az ukrán kisebbségi jogalkotás 2022–2023-ban több lépcsőben módosult, majd a 2026. október 12-én elfogadott 5008-IX. számú törvény ismét átalakította az oktatási nyelvhasználat egyes feltételeit. A változások különösen az Európai Unió hivatalos nyelveit beszélő nemzeti kisebbségek és az őshonos népek számára jelentősek. A jogalkotási folyamat ezért nem írható le egyszerűen a kisebbségi oktatási jogok folyamatos szűküléseként vagy lineáris bővüléseként: egymást követő korlátozások, részleges korrekciók, differenciált jogi megoldások és újabb jogosultságok összefüggő történeteként vizsgálándó.

A jelen tanulmány célja e folyamat történeti, nemzetközi jogi és ukrán jogszabályi összefüggéseinek feltárása, különös tekintettel a magyar tannyelvű oktatás lehetőségeinek változására. Az elemzés áttekinti a magyar nyelvű iskoláztatás történeti és jogi folytonosságát, a 2017–2020 közötti jogkorlátozások lényegét, az azokra adott közösségi és nemzetközi válaszokat, valamint a 2022–2023-as és a 2026-os jogszabályi

korrekciókat. Külön figyelmet fordít arra, hogy a különböző időpontokban érvényes szabályozások milyen lehetőségeket biztosítottak az anyanyelv oktatási nyelvként történő alkalmazására, és hogyan viszonyultak az államnyelv kötelező oktatásához.

A vizsgálat abból indul ki, hogy a kisebbségi oktatás kérdése nem szűkíthető le az oktatás nyelvének jogi meghatározására. Az anyanyelvi oktatáshoz kapcsolódó jogok megőrzése és érvényesítése alapvető jelentőségű lehet a kisebbségi közösség nyelvi és kulturális fennmaradása szempontjából, de önmagában nem biztosítja a tanulók eredményes többnyelvűvé válását. A magyar tannyelvű iskolák társadalmi feladata egyszerre a magyar nyelv magas szintű fejlesztése, az ukrán államnyelv megfelelő elsajátíttatása és legalább egy idegen nyelv használható ismeretének kialakítása. E célok nem szükségszerűen állnak egymással ellentétben, megvalósításuk azonban megfelelő tantervi, módszertani, személyi és intézményi feltételeket igényel.

A kérdés közvetlenül kapcsolódik a KOMP kutatási program tágabb problémaköréhez, amely a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák tanulói kompetenciáit és azok társadalmi, nyelvi, illetve intézményi összefüggéseit vizsgálja. A jelen fejezet nem vállalkozik a kutatási program módszertanának vagy empirikus eredményeinek ismertetésére; ezek a kötet más tanulmányaiban kapnak helyet. Feladata annak a történeti és jogi környezetnek a bemutatása, amelyben a magyar tannyelvű oktatás működik, és amely a tanulói kompetenciák fejlesztésének lehetőségeit is alakítja. A 2024-ben rögzített empirikus eredmények értelmezésekor ugyanakkor időben el kell különíteni az adatfelvételt megelőző szabályozási környezetet a később, 2026-ban bekövetkezett változásoktól.

A tanulmány alapvető kérdése ezért kettős: egyrészt hogyan változtak a kárpátaljai magyar közösség anyanyelvi oktatáshoz kapcsolódó jogai 2017 és 2026 között; másrészt milyen jelentősége van e változásoknak egy olyan oktatási modell szempontjából, amely nem az anyanyelv és az államnyelv közötti választásra, hanem a magyar, az ukrán és az idegen nyelvi kompetenciák egymást kiegészítő fejlesztésére törekszik. A jogi elemzés és a pedagógiai következtetések összekapcsolása lehetővé teszi, hogy az anyanyelvi oktatás kérdését ne önmagában álló kisebbségpolitikai problémaként, hanem az oktatási esélyegyenlőség és az eredményes többnyelvűség tágabb összefüggésében értelmezzük.

2. A magyar tannyelvű oktatás történeti és jogi folytonossága Kárpátalján

2.1. Az anyanyelvi oktatás mint történetileg kialakult intézményi és jogi gyakorlat

A kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás jelenlegi helyzetének értelmezéséhez elengedhetetlen annak figyelembevétele, hogy a magyar nyelvű iskoláztatás nem a független ukrán állam létrejöttével kezdődött, és nem is valamely újabb kisebbségpolitikai intézkedés eredményeként alakult ki. Az intézményrendszer történeti előzményei több államjogi korszakra nyúlnak vissza. A térség a 20. század folyamán több állam fennhatósága alá került, ami az oktatási rendszer irányításának, az államnyelvnek és a kisebbségi nyelvhasználat jogi feltételeinek ismételt változásával járt. A magyar nyelvű oktatás lehetősége ugyanakkor különböző szervezeti és szabályozási formákban fennmaradt (Csernicskó & Tóth, 2018; Csernicskó & Kontra, 2023).

Az állami hovatartozás változásai nem pusztán közigazgatási átszervezéseket jelentettek. A mindenkori államnyelv megváltozása az iskolai nyelvoktatás tartalmát, a pedagógusokkal szembeni nyelvi követelményeket, a tankönyvellátást és a továbbtanulás nyelvi feltételeit is érintette. A magyar nyelvű iskolák így olyan intézményekként működtek, amelyekben a magyar nyelv a tantárgyi ismeretek közvetítésének eszköze maradt, miközben az állami integrációhoz szükséges nyelvi ismeretek köre és az oktatás jogi környezete többször átalakult.

E történeti folyamat értékelésekor különbséget kell tenni három jelenség között: a magyar nyelven oktató intézmények tényleges fennmaradása, az oktatási nyelv megválasztásának jogszabályi lehetősége, valamint e lehetőség gyakorlati érvényesülésének feltételei között. Egy iskolarendszer működhet úgy, hogy az anyanyelvi oktatás lehetőségét a jog kifejezetten elismeri, de megvalósítását személyi, tantervi vagy finanszírozási nehézségek korlátozzák. Más esetekben az intézményi folytonosság mellett a jogi szabályozás változik meg, és az addig alkalmazott tannyelvi gyakorlat új feltételekhez kötődik. A történeti és jogi folytonosság tehát nem azonos fogalmak, még akkor sem, ha szorosan összefüggenek.

Kárpátalja esetében ez a megkülönböztetés különösen indokolt. A magyar tannyelvű iskoláztatás fennmaradása a közösség nyelvi és kulturális reprodukciójának fontos intézményi feltételét jelentette. Az oktatás nyelvének jelentősége azonban túlmutatott az identitás megőrzésén: lehetővé tette, hogy a tanulók a tantárgyi ismereteket az általuk jól ismert nyelven sajátítsák el, és az iskolai szocializáció során a magyar nyelv a mindennapi kommunikáción túl az elvont fogalmak, a szaknyelv és az írásbeliség nyelveként is működjön. Az anyanyelvi oktatás ezért nem tekinthető egyszerűen a magyar nyelv tantárgyi oktatása egyik változatának. Olyan oktatásszervezési megoldásról van szó, amely az iskola egészének nyelvi működését meghatározza.

A történeti folytonosságra való hivatkozás ugyanakkor önmagában nem dönti el a későbbi jogszabályváltozások nemzetközi jogi megítélését. A korábban biztosított jogosultságok módosíthatóságát a mindenkor alkotmányos keretek, a vállalt nemzetközi kötelezettségek és az alkalmazandó alapjogi követelmények alapján kell vizsgálni. A történeti előzmények jelentősége abban áll, hogy megmutatják: a kisebbségi oktatásnyelvi szabályozás módosításai milyen kialakult intézményi és társadalmi gyakorlatot érintenek. Ebből a szempontból a 2017-es ukrán oktatási reform sem pusztán egy új tannyelvi modell bevezetésének kísérleteként, hanem a korábbi oktatásnyelvi jogállapot átalakításaként értelmezhető.

2.2. A magyar tannyelvű oktatás jogi keretei a független Ukrajnában, 1991–2017

Ukrajna 1991-es függetlenné válása új állami és alkotmányos keretet teremtett a kárpátjai magyar oktatás számára, de nem jelentette a korábbi kisebbségi iskolarendszer megszüntetését. A magyar tannyelvű közoktatási intézmények az ukrán oktatási rendszer részeként működtek tovább. Az ukrán államnyelv szerepének megerősödése mellett a kisebbségi nyelveken történő tanulás lehetősége is fennmaradt.

A függetlenség első éveiben a nyelvhasználat szabályozásának egyik fontos előzménye az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság 1989. évi nyelvtörvénye volt (Закон України, 1989). A jogszabály az ukrán nyelv államnyelvi szerepének meghatározása mellett a nemzeti kisebbségek által lakott területeken lehetővé tette más nyelvek használatát az oktatásban. A törvény jelentősége abban állt, hogy az ukrán nyelv megerősítését nem azonosította a kisebbségi nyelvű oktatás általános megszüntetésével. Az 1989-es szabályozás egyes rendelkezései a függetlenség elnyerése után is a nyelvpolitikai jogi környezet részét képezték, egészen a 2012-es nyelvpolitikai törvény elfogadásáig.

Az 1996-ban elfogadott ukrán alkotmány szintén különbséget tett az államnyelv alkotmányos helyzete és a nemzeti kisebbségek nyelvi jogai között (Конституція України, 1996). A 10. cikk az ukránt államnyelvként határozta meg, ugyanakkor garantálta az orosz és más nemzeti kisebbségi nyelvek szabad fejlődését, használatát és védelmét. Az 53. cikk az oktatáshoz való jog szabályozásán belül a nemzeti kisebbségekhez tartozó állampolgárok számára is rögzített nyelvi garanciákat: a törvénynek megfelelően biztosítani kellett az anyanyelven történő oktatás vagy az anyanyelv tanulásának lehetőségét az állami és önkormányzati oktatási intézményekben vagy a nemzeti kulturális társaságokon keresztül.

E rendelkezés értelmezése szempontjából fontos, hogy az alkotmány szövege az anyanyelven történő oktatást és az anyanyelv tanulását külön lehetőségként említi. A két forma tehát az alkotmányos szabályozás szintjén sem olvad össze. Ugyanakkor a rendelkezés a részletes feltételek meghatározását a törvényi szabályozásra bízta. Az alkotmányos garancia ezért nem értelmezhető úgy, mintha minden oktatási szinten és

minden intézményben feltétlenül azonos terjedelmű kisebbségi tannyelvi jogosultságot biztosítana. Jelentősége mégis alapvető: az anyanyelven történő tanulás lehetőségét az ukrán alkotmányos rend a kisebbségi oktatási jogok körében nevesítette.

Az 1991 utáni oktatási jogszabályok e keretek között tették lehetővé a kisebbségi tannyelvű intézmények működését. A magyar nyelvű oktatás nem csupán az óvodai nevelésre és az elemi iskolai évfolyamokra korlátozódott, hanem a középfokú oktatásban is jelen volt. A magyar tannyelvű iskolák tanulói számára az ukrán nyelv oktatása ugyanakkor az állami oktatási követelmények részét képezte. A két cél – a magyar nyelv oktatási nyelvként történő alkalmazása és az ukrán nyelv elsajátítása – a jogi szabályozás szintjén nem zárta ki egymást.

A 2012-ben elfogadott, az állami nyelvpolitika alapelveiről szóló törvény újraszabályozta az államnyelv és a regionális vagy kisebbségi nyelvek használatának számos kérdését (Закон України, 2012). A jogszabály az ukrán államnyelvi szerepének fenntartása mellett több kisebbségi nyelvet, köztük a magyart is nevesítette, és a nyelvhasználati jogok érvényesítését meghatározott feltételekhez kapcsolta. Az oktatás területén is megjelent az anyanyelv használatához, illetve az oktatás nyelvének megválasztásához kapcsolódó jogosultságok szabályozása. A törvény nem hozta létre a magyar tannyelvű iskolarendszert, hanem egy már működő intézményi gyakorlat számára alakított ki új jogi környezetet.

A 2012-es törvény megítélése és politikai fogadtatása vitatott volt, ami önmagában is jelzi, hogy Ukrajnában az államnyelv és a kisebbségi nyelvek viszonya nem pusztán oktatásszervezési kérdésként jelent meg. A jogszabály későbbi alkotmányossági sorsa ugyanakkor időben elkülönítendő a 2017-es oktatási reformtól: az Alkotmánybíróság 2018-ban, vagyis már az új oktatási törvény elfogadása után nyilvánította alkotmányellenessé (Конституційний Суд України, 2018). A 2012-es törvényre ezért a 2017 előtti jogállapot egyik meghatározó elemeként kell tekintenünk, nem pedig a teljes későbbi időszakra változatlanul alkalmazható szabályozásként.

A független Ukrajna első huszonhat évének oktatásnyelvi szabályozásában mindezek alapján két párhuzamos törekvés azonosítható. Az egyik az ukrán államnyelv oktatási és társadalmi szerepének biztosítása, a másik a nemzeti kisebbségek nyelvén folyó oktatás lehetőségének fenntartása volt. E két törekvés között a gyakorlatban számos feszültség keletkezett, különösen az államnyelv oktatásának eredményessége, a továbbtanulási követelmények és az oktatási esélyegyenlőség területén. A szabályozás alapvető sajátossága azonban az maradt, hogy a magyar nyelv nem csupán iskolai tantárgyként, hanem az oktatás közvetítő nyelveként is jelen lehetett a közoktatás különböző szintjein.

2.3. A 2017-es oktatási törvény mint jogi és oktatáspolitikai fordulópont

A 2017. szeptember 5-én elfogadott új ukrán oktatási törvény jelentős változást hozott a kisebbségi nyelvek oktatásban történő használatának szabályozásában (Закон

України, 2017). A törvény 7. cikke az oktatási folyamat nyelveként az államnyelvet határozta meg, miközben a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek számára az anyanyelvükön történő oktatás kifejezett garanciáját az óvodai és az elemi iskolai oktatáshoz kapcsolta. Az őshonos népekhez tartozó személyek esetében a rendelkezés ennél szélesebb, az általános középfokú oktatásra is kiterjedő lehetőséget fogalmazott meg. A törvény egyúttal fenntartotta a kisebbségi nyelvek tanulásának jogát, és lehetőséget adott bizonyos tantárgyak több nyelven, köztük az Európai Unió hivatalos nyelvein történő oktatására.

A változás jelentősége nem abban állt, hogy a magyar nyelv teljesen eltűnt volna az oktatási rendszerből. Sokkal inkább abban, hogy a kisebbségi nyelvű oktatás korábban szélesebb körben fennálló lehetőségeihez képest az új keretszabályozás az államnyelvet helyezte az oktatási folyamat középpontjába, és az egyes kisebbségi csoportok számára eltérő jogi lehetőségeket határozott meg. Az anyanyelv oktatása és az anyanyelven történő oktatás közötti különbség ezzel az ukrán oktatáspolitikai vita egyik központi kérdésévé vált.

A 2017-es törvény elfogadásának hátterében az ukrán államnyelv szerepének megerősítésére irányuló törekvés állt. E cél önmagában nem tekinthető ellentétesnek a kisebbségi nyelvi jogok védelmével. Az államnyelv megfelelő elsajátítása a kisebbségi tanulók számára is alapvető érdek, és az államnak legitim feladata az ehhez szükséges oktatási feltételek megteremtése. A vita elsősorban arról szólt, hogy az államnyelvi kompetenciák fejlesztését milyen eszközökkel kívánják elérni, és az alkalmazott intézkedések mennyiben változtatják meg a kisebbségi közösségek korábban biztosított oktatási lehetőségeit.

A Velencei Bizottság 2017 decemberében elfogadott véleménye a jogszabály 7. cikkének értékelésekor mindkét szempontot figyelembe vette. Elismerte az ukrán államnyelv megerősítésének legitim célját, ugyanakkor aggályokat fogalmazott meg a kisebbségi nyelven folyó oktatás folytonosságával, a szabályozás egyértelműségével és a különböző kisebbségi nyelvek eltérő kezelésével kapcsolatban. A Bizottság különösen fontosnak tartotta, hogy a végrehajtási szabályozás kellő teret biztosítson a kisebbségi nyelvek oktatási nyelvként való használatának, javuljon az államnyelv tanításának minősége, és az érintett közösségekkel érdemi párbeszéd folyjon (Venice Commission, 2017).

A 2017-es oktatási törvény ugyanakkor kerettörvény volt: a kisebbségi oktatás tényleges működési feltételeinek meghatározását részben további jogalkotásra bízta. Ezért a törvény elfogadásának időpontját, a különböző rendelkezések hatálybalépését, az átmeneti szabályokat és a későbbi végrehajtási rendelkezéseket nem lehet azonosnak tekinteni. A kisebbségi tannyelvű oktatás jogi helyzetének értékelésekor mindig azt kell vizsgálni, hogy egy adott időpontban milyen szabályok voltak hatályban, mely tanulói évfolyamokra vonatkoztak, és milyen oktatásnyelvi lehetőségeket biztosítottak.

A 2017-es fordulat tehát nem egyetlen intézkedésként, hanem egy több lépcsőben kibontakozó jogalkotási folyamat kezdeteként értelmezhető. Ennek következő meghatározó állomásai a 2019-es államnyelvi törvény (Закон України, 2019) és a 2020-as, teljes általános közép fokú oktatásról szóló törvény voltak (Закон України, 2020). Ezek részletes elemzése a következő alfejezet feladata. A történeti áttekintés szempontjából itt az a legfontosabb következtetés, hogy a magyar tannyelvű oktatás 2017 után nem egyszerűen új szabályozási környezetbe került: a korábban fennálló oktatásnyelvi lehetőségek jogi szerkezete változott meg, és ezzel újra előtérbe került az anyanyelvi oktatás, az államnyelvi kompetenciák és az oktatási esélyegyenlőség közötti kapcsolat kérdése.

3. Az oktatás nyelvének jogi szabályozása Ukrajnában: a korábbi jogállapottól a differenciált kisebbségi oktatásnyelvi rendszerig (1989–2026)

3.1. A jogi kiindulópont: az anyanyelvi oktatás szabályozása 1989 és 2017 között

A kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás 2017 utáni jogi helyzetének értékelése csak a korábbi szabályozáshoz viszonyítva lehetséges. Az összehasonlítás szempontjából nem az a meghatározó kérdés, hogy a magyar nyelvű oktatás milyen intézményi keretek között működött, hanem az, hogy az egyes jogszabályok milyen lehetőségeket biztosítottak a magyar nyelv oktatási nyelvként történő alkalmazására.

Az 1989. október 28-án elfogadott, *Az Ukrán SZSZK nyelveiről* szóló törvény (№ 8312-XI) az ukrán nyelv államnyelvi státusának rögzítése mellett a nemzetiségi nyelvek használatát is szabályozta. Az oktatási nyelv megválasztásának lehetősége e szabályozásban nem kizárólag az államnyelvre korlátozódott. A törvény lehetőséget teremtett arra, hogy a nemzetiségi közösségek nyelvén működő oktatási intézményekben az oktatás nyelve eltérjen az ukrántól.

A független Ukrajna 1996-os alkotmánya az 53. cikkben külön is nevesítette a nemzeti kisebbségekhez tartozó állampolgárok anyanyelven történő oktatásának, illetve anyanyelvük tanulásának lehetőségét. Az alkotmány ezzel nem határozta meg valamennyi oktatási szintre kiterjedően az anyanyelvi oktatás részletes feltételeit, de alkotmányos szinten is elismerte a kisebbségi nyelvek oktatási szerepét.

A 2012. július 3-án elfogadott, *Az állami nyelvpolitika alapelveiről* szóló törvény (№ 5029-VI) az oktatási nyelv megválasztásának jogát kifejezetten megfogalmazta. A 20. cikk első bekezdése szerint:

Ukrán eredeti:	Nem hivatalos magyar fordítás:
«Вільний вибір мови навчання є невід'ємним правом громадян України, яке реалізується в рамках цього Закону, за умови обов'язкового вивчення державної мови в обсязі, достатньому для інтеграції в українське суспільство».	„Az oktatás nyelvének szabad megválasztása Ukrajna állampolgárainak elidegeníthetetlen joga, amely e törvény keretei között érvényesül, az államnyelvnek az ukrán társadalomba való beilleszkedéshez elegendő mértékű kötelező tanulása mellett.”

A rendelkezés két alapvető jogi elemet kapcsolt össze: az oktatási nyelv megválasztásának jogát és az államnyelv kötelező elsajátítását. A kettő nem egymás alternatívájaként, hanem egymással párhuzamos követelményként jelent meg.

A 20. cikk második bekezdése tovább részletezte ezt a jogot:

Ukrán eredeti:	Nem hivatalos magyar fordítás:
«Громадянам України гарантується право отримання освіти державною мовою і регіональними мовами або мовами меншин».	„Ukrajna állampolgárai számára garantált az államnyelven, valamint a regionális vagy kisebbségi nyelveken történő oktatáshoz való jog.”

A rendelkezés további szövege e jog biztosítását az állami és önkormányzati oktatási intézményhálózathoz, valamint a polgárok igényeihez és az oktatási jogszabályokhoz kapcsolta.

Az 1989-es és a 2012-es szabályozásban tehát a kisebbségi nyelv nem pusztán megtanulandó tantárgyként jelent meg, hanem az oktatás közvetítő nyelveként is. A törvény nem határozott meg olyan általános követelményt, amely a kisebbségi tannyelvű iskolák felsőbb évfolyamain a tantárgyak meghatározott hányadának ukrán nyelvű oktatását írta volna elő.

A későbbi változások értékelése szempontjából éppen ez a lényeges kiindulópont. A 2017 előtti szabályozás az oktatás nyelvének megválasztását és az államnyelv kötelező tanulását egymással összeegyeztethető jogi követelményekként kezelte. A 2017 utáni jogalkotás viszont fokozatosan az oktatási nyelvek tantárgyankénti, oktatási szintenkénti és kisebbségi csoportonkénti megosztásának szabályozása felé mozdult el.

3.2. A 2017-es oktatási törvény: az oktatásnyelvi jogok újraszabályozása

A 2017. szeptember 5-én elfogadott, *Az oktatásról* szóló törvény (Nº 2145-VIII) 7. cikke alapvetően átalakította a kisebbségi nyelvek oktatásban történő használatának jogi kereteit. Az új szabályozás az oktatási folyamat általános nyelveként az ukránt határozta meg.

A cikk első bekezdésének nyitómondata:

Ukrán eredeti:	Nem hivatalos magyar fordítás:
«Мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова».	„Az oktatási intézményekben az oktatási folyamat nyelve az államnyelv.”

A rendelkezés ugyanakkor nem zárta ki teljesen a kisebbségi nyelvek használatát. A nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek számára az anyanyelven történő oktatás kifejezett garanciáját az óvodai és az elemi iskolai oktatás szintjéhez kapcsolta.

Ukrán eredeti:	Nem hivatalos magyar fordítás:
«Особам, які належать до національних меншин України, гарантується право на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної та початкової освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини».	„Az Ukrajna nemzeti kisebbségeihez tartozó személyek számára garantált a jog, hogy az önkormányzati oktatási intézményekben az óvodai és az elemi iskolai oktatás során az államnyelv mellett az adott nemzeti kisebbség nyelvén tanuljanak.”

Az őshonos népekhez tartozó személyek esetében a törvény ennél szélesebb jogosultságot határozott meg: számukra az óvodai nevelésen túl a teljes általános középfokú oktatásban is biztosította az adott őshonos nép nyelvén, az államnyelv mellett történő tanulás lehetőségét.

Ezzel a törvény már 2017-ben különbséget tett a nemzeti kisebbségek és az őshonos népek oktatásnyelvi jogosultságai között. A két csoport számára biztosított jogok eltérő terjedelműek voltak, még akkor is, ha a szabályozás mindkét esetben fenntartotta az államnyelv tanulásának követelményét.

A 7. cikk negyedik bekezdése ugyanakkor lehetőséget biztosított egyes tantárgyak két vagy több nyelven történő oktatására, az ukrán mellett az angol és az Európai Unió más hivatalos nyelveinek alkalmazásával. Ez a rendelkezés a magyar nyelv szempontjából is jelentős volt, de jogi természetét tekintve különbözött a kisebbségi tannyelvű oktatás korábban általánosabban megfogalmazott jogától. Egyes tantárgyak

többnyelvű oktatásának lehetősége ugyanis nem azonos a teljes középfokú képzés kisebbségi nyelven történő megszervezéséhez való joggal.

A 2017-es szabályozás egyik meghatározó sajátossága ezért a kisebbségi oktatásnyelvi jogok szerkezetének megváltozása volt. A törvény az államnyelvet tette az oktatási folyamat általános nyelvéné, a kisebbségi nyelveken történő oktatás kifejezett garanciáit pedig meghatározott oktatási szintekhez és jogosulti csoportokhoz kapcsolta.

A változás ugyanakkor nem jelentette azt, hogy valamennyi érintett tanulónak a törvény elfogadását követően azonnal új oktatásnyelvi rendszerben kellett volna folytatnia tanulmányait. A törvény átmeneti rendelkezéseket is tartalmazott, amelyek a korábban megkezdett tanulmányok esetében időben elhalasztották az új szabályozás alkalmazását.

A kerettörvény XII. fejezet 3. pontjának eredeti 18. alpontja azokra az őshonos népekhez és nemzeti kisebbségekhez tartozó tanulókra vonatkozott, akik 2018. szeptember 1-je előtt kezdték meg általános középfokú tanulmányaikat. Számukra 2020. szeptember 1-jéig biztosította a korábbi szabályok szerinti továbbtanulást, az ukrán nyelven tanított tantárgyak számának fokozatos növelése mellett.

Ez a rendelkezés egy további, a jogszabályok összehasonlításában elengedhetetlen különbségre világít rá: a jogszabály elfogadásának és hatálybalépésének időpontja nem feltétlenül azonos azzal az időponttal, amikor az új oktatásnyelvi követelmények valamennyi érintett tanulóra alkalmazandóvá válnak. Ezért vált lehetségessé, hogy bár a törvény már szűkítette a kisebbségi nyelveken folyó oktatás lehetőségét, a magyar tananyelvű iskolák még a jogszabály hatályba lépése után is a korábbi módon működtek tovább.

3.3. A 2017-es törvény módosításai és a differenciált oktatásnyelvi szabályozás kialakulása (2019–2020)

A 2017-es oktatási törvény eredeti rendelkezései a következő években több alkalommal módosultak. A kisebbségi oktatás szempontjából különösen fontos, hogy a jogalkotó már az új oktatásnyelvi rendszer teljes körű alkalmazása előtt különbséget tett az egyes kisebbségi nyelvek között.

A 2019. április 25-én elfogadott, *Az ukrán nyelv államnyelvként való működésének biztosításáról* szóló törvény (Nº 2704-VIII) 21. cikke az oktatási folyamat nyelvére vonatkozó szabályokat lényegében az államnyelv elsődlegességére építette. A törvény jelentősége azonban nem merült ki abban, hogy megerősítette az ukrán nyelv oktatási szerepét: módosította a 2017-es oktatási törvény átmeneti rendelkezéseit is.

A módosítás az Európai Unió hivatalos nyelveit beszélő nemzeti kisebbségek számára külön átmeneti szabályt vezetett be. A 2017-es oktatási törvény XII. fejezete 3. pontjának új 19. alpontja azokra a tanulókra vonatkozott, akik 2018. szeptember

1-je előtt kezdték meg középfokú tanulmányaikat valamely uniós hivatalos kisebbségi nyelven.

Az új rendelkezés számukra 2023. szeptember 1-jéig biztosította a korábbi szabályok szerinti továbbtanulást, az ukrán nyelven oktatott tantárgyak számának fokozatos növelése mellett. A módosítással bevezetett 19. alpont a jogosultak körét és az átmeneti időszak időhatárát egyaránt pontosan meghatározta.

Ukrán eredeti:	Nem hivatalos magyar fordítás:
«особи, які належать до національних меншин України, мови яких є офіційними мовами Європейського Союзу, і розпочали здобуття загальної середньої освіти до 1 вересня 2018 року мовою відповідної національної меншини, до 1 вересня 2023 року продовжують здобувати таку освіту відповідно до правил, які існували до набрання чинності цим Законом, з поступовим збільшенням кількості навчальних предметів, що вивчаються українською мовою».	„Azok az Ukrajna nemzeti kisebbségeihez tartozó személyek, akiknek nyelve az Európai Unió valamely hivatalos nyelve, és akik 2018. szeptember 1-je előtt az adott nemzeti kisebbség nyelvén kezdték meg általános középfokú tanulmányaikat, 2023. szeptember 1-jéig továbbra is a jelen törvény hatálybalépése előtt fennálló szabályok szerint részesülnek ilyen oktatásban, az ukrán nyelven tanult tantárgyak számának fokozatos növelése mellett.”

A szabályozás eredményeként két eltérő átmeneti időrend alakult ki. Az egyik azokra a kisebbségi tanulókra vonatkozott, akiknek nyelve nem tartozott az Európai Unió hivatalos nyelvei közé; a másik az uniós hivatalos nyelveken tanuló kisebbségi diákokra. A magyar tannyelvű iskolák tanulói az utóbbi kategóriába tartoztak.

E különbségtétel különösen fontos az orosz és a magyar tannyelvű oktatás jogi helyzetének összehasonlításakor. Az orosz nyelv nem tartozik az Európai Unió hivatalos nyelvei közé, ezért az orosz tannyelvű iskolák nem részesültek az uniós kisebbségi nyelvekhez kapcsolódó, 2023-ig meghosszabbított átmeneti szabályozásban. Az eltérő jogi időrend következtében a két intézménytípusra nem ugyanakkor váltak alkalmazandóvá az új oktatásnyelvi követelmények.

A 2020. január 16-án elfogadott, *A teljes általános középfokú oktatásról* szóló törvény (№ 463-IX) 5. cikke már részletesen meghatározta a kisebbségi oktatásnyelvi szabályozás különböző útjait.

Az őshonos népekhez tartozó személyek számára a törvény a teljes általános középfokú oktatásban elismerte az adott őshonos nép nyelvén, az államnyelv mellett történő tanulás jogát.

A nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek számára az elemi iskolai oktatásban biztosította a kisebbségi nyelven, az államnyelv mellett történő tanulás lehetőségét.

Az alapfokú középiskolai és a profilozott középiskolai oktatásban viszont a nemzeti kisebbségek két csoportjára eltérő szabályokat állapított meg.

Az Európai Unió hivatalos nyelveit beszélő nemzeti kisebbségek esetében az eredeti 2020-as szabályozás az ötödik évfolyamon legalább a tanítási idő 20 százalékában írta elő az ukrán nyelven történő oktatást. Ezt az arányt fokozatosan kellett növelni, a kilencedik évfolyamon legalább 40 százalékra. A középiskolai oktatásban (10–12. osztály) az ukrán nyelven oktatott tantárgyaknak legalább az éves tanítási idő 60 százalékát kellett kitenniük.

Az egyéb (nem EU-s nyelvet beszélő) nemzeti kisebbségek esetében a törvény ennél magasabb államnyelvi arányt írt elő: az 5–9. és a 10–12. osztályokban az éves tanítási idő legalább 80 százalékában kellett ukrán nyelven folytassa az oktatásnak.

A 2020-as törvény tehát az oktatásnyelvi szabályozás három különböző útját rögzítette: az őshonos népeket, az Európai Unió hivatalos nyelveit beszélő nemzeti kisebbségeket, valamint az egyéb nemzeti kisebbségeket.

E három út közötti különbség nem kizárólag a kisebbségi nyelvek jogi elismerésében állt. A szabályozás eltérő mértékben tette lehetővé, hogy az adott nyelv a tantárgyi ismeretek közvetítő nyelve maradjon a középiskolai oktatás különböző szakaszaiban.

A magyar tannyelvű oktatás szempontjából a 2020-as törvény ezért kettős jelentőségű. Egyrészt az uniós hivatalos nyelveket beszélő kisebbségek számára kedvezőbb szabályozási utat határozott meg, mint az egyéb nemzeti kisebbségek esetében. Másrészt azonban az eredeti rendelkezések a magyar tannyelvű oktatásban is kötelező, fokozatosan növekvő ukrán nyelvű tantárgyi arányokat állapítottak meg. Ez a korábbi, a kisebbségi tannyelv használatát általánosabban lehetővé tevő szabályozáshoz képest lényeges változást jelentett: a korábbi, lényegében magyar nyelvű oktatásról gyakorlatilag kéttannyelvű oktatásra való áttérést írtak elő a jogszabályok.

3.4. A 2023-as korrekciók: az átmeneti rendelkezések módosításától a tannyelvi jogosultságok újrafogalmazásáig

A 2020-ban kialakított oktatásnyelvi rendszer a következő években sem maradt változatlan. A jogalkotási folyamatban különösen fontos szerepet kaptak az Európai Unió hivatalos nyelveit beszélő nemzeti kisebbségek oktatási jogaira vonatkozó módosítások.

A 2023. június 10-én elfogadott 3143-IX. számú törvény a 2017-es oktatási törvény XII. fejezete 3. pontjának 19. alpontjában szereplő átmeneti határidőt módosította. A korábbi, 2023. szeptember 1-jei időpont helyébe 2024. szeptember 1-je lépett. A magyar tannyelvű iskolák tehát továbbra is folytathatták a korábban évtizedeken át alkalmazott gyakorlatot: az oktatást magyar nyelven szervezhették meg. Ez a

változtatás azonban önmagában még nem alakította át a 2020-as közoktatási törvényben meghatározott oktatásnyelvi arányokat. A jogalkotó az új szabályozásra való áttérés időbeli feltételeit módosította, meghosszabbítva a korábbi szabályok szerinti továbbtanulás lehetőségét az érintett tanulói kör számára.

A 2023. december 8-án elfogadott 3504-IX. számú törvény ennél lényegesen nagyobb horderejű módosításokat vezetett be. Egyrészt megváltoztatta a 2017-es oktatási törvény 7. cikke első bekezdésének nyitó rendelkezését. Az államnyelv oktatási szerepének rögzítése mellett kifejezetten garantálta az Európai Unió hivatalos nyelveit beszélő nemzeti kisebbségek nyelvének használatát az oktatási folyamatban, az államnyelv mellett, az érintett nyelven oktató osztályokban és csoportokban.

Másrészt a 2020-as közoktatási törvény 5. cikkének hatodik bekezdésében is érdemi változást hajtott végre. A korábbi, meghatározott ukrán nyelvű tanítási arányokat előíró szabályozás helyébe az uniós hivatalos kisebbségi nyelvek esetében olyan rendelkezések léptek, amelyek az adott kisebbségi nyelven történő középfokú oktatás lehetőségét nevesítették, meghatározott tantárgyi kivételekkel: az általános iskola felső tagozatán (5–9. osztály) az ukrán nyelvet, az ukrán irodalmat és Ukrajna történelmét kellett államnyelven oktatni. A középiskolai szinten (10–12. osztály) ugyanezeket túl az Ukrajna védelméhez kapcsolódó tantárgyakat is ukrán nyelven kellett tanítani. A jogszabály ugyanakkor lehetővé tette az államnyelven oktatott tantárgyak körének intézményi döntéssel történő bővítését is.

A változás lényegét a 2020-as törvény eredeti és a 2023-ban módosított rendelkezésének összevetése szemlélteti a legvilágosabban. A teljes általános középfokú oktatásról szóló törvény 5. cikke (6) bekezdésének eredeti szövege az alapfokú középfokú oktatásban az államnyelven folyó oktatás kötelező arányát határozta meg; a középfokú oktatásban (10–12. évfolyam) a törvény ennél is magasabb, legalább 60 százalékos államnyelvi oktatási arányt követelt meg.

2020-as törvény, ukrán eredeti:	Nem hivatalos magyar fordítás:
«базову середню освіту державною мовою в обсязі не менше 20 відсотків річного обсягу навчального часу у 5 класі із щорічним збільшенням такого обсягу (не менше 40 відсотків у 9 класі); профільну середню освіту державною мовою в обсязі не менше 60 відсотків річного обсягу навчального часу».	„Az alapfokú középfokú oktatást az államnyelven, az ötödik évfolyamon az éves tanítási idő legalább 20 százalékában, e hányad évenkénti növelésével (a kilencedik évfolyamon legalább 40 százalékában) folytatják; a középfokú oktatást az államnyelven, az éves tanítási idő legalább 60 százalékában”.

2023-as módosítás után, ukrán eredeti:	Nem hivatalos magyar fordítás:
«базову середню освіту відповідними мовами національних меншин, за винятком навчальних предметів (інтегрованих курсів), пов'язаних із вивченням української мови, української літератури та історії України, які вивчаються державною мовою; профільну середню освіту відповідними мовами національних меншин, за винятком навчальних предметів (інтегрованих курсів), пов'язаних із вивченням української мови, української літератури, історії України та захисту України, які вивчаються державною мовою».	„Az alapfokú közép fokú oktatást az érintett nemzeti kisebbségek nyelvén folytathatják, kivéve az ukrán nyelv, az ukrán irodalom és Ukrajna történelme tanulásához kapcsolódó tantárgyakat (integrált kurzusokat), amelyeket államnyelven kell tanulni; közép fokú oktatást az érintett nemzeti kisebbségek nyelvén folytathatják, kivéve az ukrán nyelv, az ukrán irodalom, Ukrajna történelme és Ukrajna védelme tanulásához kapcsolódó tantárgyakat (integrált kurzusokat), amelyeket államnyelven kell tanulni”.

A módosítás jelentősége tehát nem pusztán az ukrán nyelven oktatott tantárgyak arányának csökkentésében állt. A szabályozás logikája is megváltozott: az uniós hivatalos kisebbségi nyelvek esetében a százalékosan meghatározott államnyelvi oktatási kötelezettség helyett a kisebbségi nyelvű oktatás lehetőségét és az államnyelven kötelezően oktatandó tantárgyakat rögzítette.

A módosításnak az oktatás megszervezése szempontjából is jelentősége volt. A korábbi, százalékos arányokon alapuló szabályozás viszonylag tág mozgásteret hagyott annak meghatározásában, hogy az egyes tantárgyakat milyen nyelven oktassák. Így például egy magyar tannyelvű iskola vezetése dönthetett úgy, hogy megfelelő magyar nyelvű szaktanár hiányában a matematikát vagy a földrajzot ukrán nyelven tanítják, és az ilyen döntés egyúttal hozzájárulhatott a kötelező államnyelvi arány teljesítéséhez. A 2023-as módosítás ezzel szemben egyértelműen meghatározta azokat a tantárgyakat, amelyeket kötelező ukrán nyelven oktatni. Ez növelte a szabályozás kiszámíthatóságát, és világosabbá tette a magyar tannyelvű oktatás jogi kereteit. Fontos azonban, hogy a törvény továbbra is lehetővé tette az államnyelven oktatott tantárgyak körének intézményi döntéssel történő bővítését. A változás ezért nem az oktatási nyelv megválasztására vonatkozó intézményi mozgástér teljes megszüntetését, hanem a kötelező államnyelvű oktatás és a további nyelvválasztási lehetőségek világosabb elhatárolását jelentette.

Az egyéb nemzeti kisebbségek számára előírt, legalább 80 százalékos ukrán nyelvű oktatási követelmény ugyanakkor fennmaradt. A három eltérő oktatásnyelvi út tehát

továbbra is megmaradt, miközben az uniós hivatalos kisebbségi nyelvekre vonatkozó szabályozás jelentősen módosult.

A 3504-IX. számú törvény az átmeneti rendelkezéseket is újrafogalmazta. Azok számára, akik 2018. szeptember 1-je előtt kezdték meg középfokú tanulmányaikat valamely uniós hivatalos kisebbségi nyelven, a korábbi szabályok szerinti továbbtanulás lehetőségét már nem egy újabb naptári határidőhöz, hanem a teljes általános középfokú tanulmányok befejezéséhez kapcsolta.

A 2023-as módosítások ezért két különböző jogalkotási lépésként értékelendők: az első az átmeneti időszak meghosszabbítását, a második a kisebbségi oktatásnyelvi jogosultságok érdemi újrafogalmazását jelentette.

3.5. A 2026-os módosítások: az oktatási nyelvhasználat további szabályozása

A 2026. október 12-én elfogadott 5008-IX. számú törvény a 2017-es oktatási törvény, a 2019-es államnyelvi törvény és a 2020-as közoktatási törvény több rendelkezését módosította.

A változtatások egyik lényeges sajátossága, hogy a jogalkotó az oktatási nyelv használatának kérdését nem kizárólag a tantárgyak oktatási nyelvére korlátozta. A módosított rendelkezések az őshonos népek nyelvén, illetve az Európai Unió valamely hivatalos kisebbségi nyelvén oktató osztályok és csoportok esetében az oktatási folyamatban, valamint az oktatási folyamat résztvevői közötti egyéb kommunikációban is nevesítették az adott nyelv használatának jogát.

A törvény ezzel a korábbi szabályozás egyik értelmezési kérdésére reagált: arra, hogy az oktatási folyamat államnyelvi szabályozása milyen mértékben terjed ki a tantárgyi oktatáson kívüli, de az oktatási intézményhez kapcsolódó kommunikációra.

A kisebbségi nyelvek oktatási intézményeken belüli használatára vonatkozó jogi garanciák változását különösen szemléletesen mutatja a 2017-es oktatási törvény 7. cikke (1) bekezdése első albekezdésének három szövegváltozata. A 2017-es eredeti rendelkezés, a 2023-as módosítás és a 2026-os újraszabályozás összevetése lehetővé teszi annak vizsgálatát, hogyan változott a kisebbségi nyelvek használatának kifejezett törvényi biztosítéka az oktatási folyamatban és az oktatási intézményekhez kapcsolódó kommunikációban (1. táblázat).

1. táblázat. Az ukrán oktatási kerettörvény 7. cikke (1) bekezdése első albekezdésének változása (2017–2026)

Eredeti megfogalmazás, 2017	A 2023-as módosításokat követő változat	A 2026-os törvénymódosítás utáni szöveg
Ukrán eredeti:		
Стаття 7. Мова освіти 1. Мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова.	Стаття 7. Мова освіти 1. Мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова. У класах (групах) з навчанням мовами національних меншин, які є офіційними мовами Європейського Союзу, гарантується право на використання мови відповідної національної меншини в освітньому процесі поряд з державною мовою.	Стаття 7. Мова освіти 1. Мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова. У закладі освіти, де функціонує клас (група) з навчанням мовою корінного народу України, мовою національної меншини (спільноти) України, яка є офіційною мовою Європейського Союзу, гарантується право використовувати поряд з державною мовою мову відповідного корінного народу України, мову відповідної національної меншини (спільноти) України в освітньому процесі, а також під час інших форм комунікації між здобувачами освіти, навчання яких здійснюється мовою корінного народу України, мовою відповідної національної меншини (спільноти) України, та іншими учасниками освітнього процесу в приміщеннях та на території суб'єкта освітньої діяльності.

Nem hivatalos magyar fordítás:		
7. cikk. Az oktatás nyelve	7. cikk. Az oktatás nyelve	7. cikk. Az oktatás nyelve
1. Az oktatási intézményekben az oktatási folyamat nyelve az államnyelv.	1. Az oktatási intézményekben az oktatási folyamat nyelve az államnyelv. Az Európai Unió hivatalos nyelveinek minősülő nemzeti kisebbségi nyelveken oktató osztályokban (csoportokban) garantált a jog az érintett nemzeti kisebbség nyelvének az államnyelv melletti használatára az oktatási folyamatban.	1. Az oktatási intézményekben az oktatási folyamat nyelve az államnyelv. Abban az oktatási intézményben, ahol Ukrajna valamely őshonos népének nyelvén vagy az Európai Unió valamely hivatalos nyelvének minősülő, Ukrajnában élő nemzeti kisebbség (közösség) nyelvén oktató osztály (csoport) működik, garantált a jog arra, hogy az államnyelv mellett az érintett ukrainai őshonos nép nyelvét, illetve az érintett ukrainai nemzeti kisebbség (közösség) nyelvét használják az oktatási folyamatban, valamint az érintett őshonos nép vagy nemzeti kisebbség (közösség) nyelvén tanulók és az oktatási folyamat más résztvevői közötti egyéb kommunikáció során, az oktatási tevékenységet folytató szervezet helyiségeiben és területén.

Az összehasonlításból kitűnik, hogy a 2017-es rendelkezés az államnyelvet határozta meg az oktatási folyamat nyelveként, míg a 2023-as módosítás az Európai Unió hivatalos nyelveit beszélő nemzeti kisebbségek számára kifejezetten garantálta az adott kisebbségi nyelv használatát az oktatási folyamatban, az államnyelv mellett. A 2026-os módosítás ezt a garanciát az őshonos népek érintett osztályaira és csoportjaira is kiterjesztette, és a kisebbségi nyelv használatát az oktatási folyamaton kívüli, törvényben meghatározott intézményi kommunikációban is biztosította. A változás jelentősége ezért nem kizárólag a kisebbségi nyelven történő tantárgyi oktatás lehetőségében, hanem az oktatási intézmény nyelvi működésének tágabb szabályozásában ragadható meg.

A 2026-os módosítások másik fontos eleme a közoktatási intézményekre vonatkozó különleges rendelkezések bővítése volt. A törvény lehetővé tette az Európai Unió hivatalos kisebbségi nyelvein oktató intézmények számára a nemzeti kisebbségi oktatási intézményi státus megszerzését, meghatározott feltételek mellett.

A 2026-os törvény az államnyelven oktatott tantárgyak körének bővítésére vonatkozó döntési mechanizmust is érintette. A 2023-as szabályozás az Európai Unió hivatalos nyelveinek minősülő kisebbségi nyelveken folyó oktatásban lehetővé

tette, hogy az oktatási intézmény az államnyelven kötelezően oktatandó tantárgyakon túl további tantárgyak ukrán nyelvű oktatásáról döntsön. A 2026-os rendelkezés e döntést az érintett osztály (csoport) tanulói legalább kétharmadának szülei által benyújtott írásbeli kérelemhez kötötte. A változás jelentősége abban áll, hogy az államnyelvű tantárgyi oktatás kötelező minimumán túli bővítés kérdésében a szülői akarat kifejezett jogszabályi feltétellé vált. Ez az intézményi döntési szabadság és a szülői részvétel viszonyát is módosította, miközben az államnyelven kötelezően oktatandó tantárgyak körétől külön kezelte a további tantárgyak oktatási nyelvének megválasztását.

A módosítások az oktatási dokumentumok kisebbségi nyelvű megjelenítésével, az intézményvezetés nyelvi követelményeivel és az oktatás szervezésének további feltételeivel is foglalkoztak. Ezek közül a jelen tanulmány szempontjából elsősorban azok a rendelkezések relevánsak, amelyek közvetlenül érintik a kisebbségi nyelv oktatási nyelvként történő használatát, illetve az oktatási folyamat nyelvi szabályozását.

A 2026-os törvény a korábbi jogalkotási folyamathoz képest azért is figyelemre méltó, mert a 2017-ben megkezdett szabályozási átalakulás újabb állomását jelenti. Míg a 2017-es törvény az államnyelv elsődlegességéből kiindulva határozta meg a kisebbségi nyelvű oktatás lehetőségeit, a későbbi módosítások egyre részletesebben különítették el a különböző jogosult csoportokhoz kapcsolódó oktatásnyelvi garanciákat.

3.6. Az oktatásnyelvi jogok változásának összehasonlító értékelése

Az 1989 és 2026 közötti ukrán oktatásnyelvi jogalkotás nem írható le egyetlen, változatlan irányú folyamatként. A szabályozásban egymást követően jelentek meg az oktatási nyelv megválasztását szélesebb körben lehetővé tevő rendelkezések, az államnyelvi oktatás arányának növelését előíró szabályok, majd a különböző kisebbségi csoportok számára eltérő jogosultságokat biztosító korrekciók.

Az oktatás nyelvére vonatkozó jogszabályi változások főbb állomásait a 2. táblázat foglalja össze. Az áttekintés nemcsak a kisebbségi nyelvek oktatási használatára vonatkozó jogosultságok módosulását mutatja be, hanem azt is, hogyan alakult ki a korábbi, általánosabb szabályozásból az őshonos népek és a nemzeti kisebbségek, majd az utóbbiakon belül az Európai Unió hivatalos nyelveit beszélő és az egyéb kisebbségek eltérő jogi helyzete.

2. táblázat. A kisebbségi nyelveken történő oktatás jogi szabályozásának főbb változásai Ukrajnában, 1989–2026

Év	Fő jogszabályi változás	Az oktatás nyelvére gyakorolt jogi hatás	A jogosultak körének változása
1989	Az Ukrán SZSZK nyelvtörvénye (8312-XI)	A nemzetiségi nyelvek oktatási nyelvként való használatának lehetősége.	A nemzetiségi közösségek nyelvhasználati jogainak elismerése.
2012	Az állami nyelvpolitika alapelveiről szóló törvény (5029-VI)	Az oktatási nyelv szabad megválasztásának elismerése, az államnyelv kötelező tanulása mellett.	Regionális vagy kisebbségi nyelvek: általánosabb szabályozási keret.
2017	Oktatási törvény (2145-VIII), 7. cikk	Az államnyelv az oktatási folyamat általános nyelve; a kisebbségi tananyelvű oktatás garanciáinak oktatási szinthez kötése.	Két eltérő jogosulti kategória: őshonos népek és nemzeti kisebbségek.
2019	Államnyelvi törvény (2704-VIII); az oktatási törvény átmeneti szabályainak módosítása	Az EU hivatalos kisebbségi nyelvein korábban megkezdett tanulmányok átmeneti szabályának meghosszabbítása 2023. szeptember 1-jéig.	EU-s és nem EU-s kisebbségi nyelvek eltérő átmeneti időrendje.
2020	A teljes általános középfokú oktatásról szóló törvény (463-IX), 5. cikk	Az EU-s kisebbségi nyelveknél 20–40–60%-os; az egyéb kisebbségeknél legalább 80%-os ukrán nyelvű oktatási követelmény.	Három szabályozási út: őshonos népek; EU-s nyelvű kisebbségek; egyéb kisebbségek.
2023. június	3143-IX. törvény	Az EU-s kisebbségi nyelvekre vonatkozó átmeneti határidő 2024. szeptember 1-jére módosult.	Az érintett, korábban tanulmányaikat megkezdő diákok átmeneti jogosultságának meghosszabbítása.

2023. december	3504-IX. törvény	Az EU-s kisebbségi nyelveknél a százalékos előírások helyett a kötelezően ukránul tanítandó tantárgyak meghatározása; új átmeneti szabály.	Az EU-s kisebbségi nyelvekhez kapcsolódó tannyelvi lehetőségek bővülése; a három kategória fennmarad.
2026	5008-IX. törvény	További kisebbségi nyelvhasználati garanciák az oktatási folyamatban és az ahhoz kapcsolódó kommunikációban.	Az őshonos népek és az EU-s kisebbségi nyelveket beszélő közösségek jogainak további szabályozása.

A változások három alapvető összefüggése emelhető ki.

Először, a 2017-es oktatási törvény fordulópontot jelentett az oktatásnyelvi jogok szabályozásában. A korábbi, az oktatási nyelv megválasztását általánosabban elismerő rendelkezések helyébe olyan rendszer lépett, amely az államnyelv oktatási szerepét általános alapelvként határozta meg, a kisebbségi nyelven történő oktatás lehetőségét pedig meghatározott oktatási szintekhez és jogosulti kategóriákhoz kapcsolta.

Másodszor, a 2017-es törvény elfogadását követően a jogalkotás nem egyetlen, valamennyi kisebbségre azonos módon alkalmazandó oktatásnyelvi modellt alakított ki. Már a 2017-es szabályozás megkülönböztette az őshonos népeket és a nemzeti kisebbségeket. A 2019-es átmeneti rendelkezések, majd a 2020-as közoktatási törvény ezt a különbségtételt tovább bővítették, elkülönítve az Európai Unió hivatalos nyelveit beszélő és az egyéb nemzeti kisebbségeket.

Harmadszor, a 2023-as és 2026-os módosítások azt mutatják, hogy az oktatásnyelvi jogok szabályozása nem zárult le a 2017–2020 közötti jogalkotással. Az uniós hivatalos kisebbségi nyelvek esetében a 2023-as törvénymódosítás érdemben megváltoztatta a középfokú oktatás nyelvére vonatkozó követelményeket, míg a 2026-os törvény további garanciákat fogalmazott meg az oktatási nyelvhasználattal kapcsolatban.

A magyar tannyelvű oktatás jogi helyzetét ezért nem lehet egyetlen törvény vagy egyetlen időpont alapján jellemezni. Az egyes rendelkezések tartalma, a jogosulti kategóriák meghatározása, az átmeneti szabályok és a későbbi módosítások együttesen alakították ki azt a jogi környezetet, amelyben a magyar nyelv az ukrán oktatási rendszerben oktatási nyelvként használható.

Az oktatásnyelvi jogszabályok összehasonlítása ugyanakkor önmagában nem ad választ arra, hogy az egyes szabályozási megoldások milyen mértékben járultak hozzá a tanulók magyar anyanyelvi, ukrán államnyelvi vagy idegen nyelvi kompetenciáinak fejlődéséhez. A normatív jogi lehetőségeket, azok

intézményi megvalósulását és a pedagógiai eredményességet egymástól meg kell különböztetni. A jogszabályokból megállapítható, hogy milyen nyelven, milyen oktatási szinteken és milyen feltételekkel szervezhető meg az oktatás, de abból közvetlenül nem következik, hogy az adott oktatásnyelvi modell milyen tanulási eredményeket biztosít.

A kárpátaljai magyar oktatás szempontjából ezért az anyanyelven történő tanulás jogi lehetőségének megőrzése szükséges, de önmagában nem elégséges feltétele az eredményes többnyelvűségnek. A magyar nyelv oktatási nyelvként való használata, az ukrán államnyelv magas szintű elsajátítása és az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése egymást kiegészítő oktatáspolitikai célok lehetnek. Megvalósításuk azonban nem pusztán jogszabályi rendelkezéseken, hanem a tanterveken, a nyelvoktatás módszertanán, a pedagógusok felkészültségén, a taneszközökön és az intézményi feltételeken is múlik.

A 2017 és 2026 közötti jogalkotási folyamat elemzésének egyik legfontosabb tanulsága így az, hogy az oktatás nyelvének szabályozása és a többnyelvű kompetenciák fejlesztése szorosan összefüggő, de nem azonos feladat. A jogi környezet meghatározza az oktatás megszervezésének lehetőségeit és korlátait; az oktatás eredményességét azonban külön, pedagógiai és empirikus szempontok alapján kell vizsgálni. Ez teremti meg az átmenetet az anyanyelvi oktatáshoz kapcsolódó jogok elemzésétől az eredményes többnyelvűség feltételeinek vizsgálatához.

4. Következtetések

A kárpátaljai magyar tananyelvű oktatás jogi kereteinek vizsgálata azt mutatja, hogy az 1989 és 2017, illetőleg a 2017 és 2026 közötti időszakban jelentősen átalakult az anyanyelven történő oktatás szabályozása. A 2017-ben megkezdett jogkorlátozásokat a későbbi években differenciált szabályozás, majd 2023-ban és 2026-ban újabb jogszabályi korrekciók követték. A folyamat egyik meghatározó tanulsága, hogy az oktatásnyelvi jogok nem tekinthetők egyszer s mindenkorra rögzített adottságoknak: tartalmukat és érvényesülésük feltételeit a változó jogi és oktatáspolitikai környezet folyamatosan alakítja.

Az anyanyelven történő oktatás lehetőségének biztosítása ugyanakkor nem öncél, hanem a kisebbségi tanulók oktatási esélyegyenlőségének, anyanyelvi fejlődésének és társadalmi érvényesülésének egyik fontos feltétele. Ezzel párhuzamosan az ukrán államnyelv és az idegen nyelvek megfelelő szintű elsajátítása is alapvető érdek. Az eredményes többnyelvűséghez azonban nem feltétlenül az oktatás nyelvének megváltoztatásán keresztül vezet az út. Legalább ilyen fontos, hogy az államnyelv és

az idegen nyelvek oktatása korszerű, a tanulók nyelvi helyzetéhez igazodó módszerekkel, megfelelően felkészített pedagógusok és alkalmas taneszközök segítségével történjen.

A jelen kötetben bemutatott KOMP-kutatás empirikus eredményei ehhez a kérdéshez szolgáltatnak további szempontokat. Míg a jelen tanulmány a kárpátaljai magyar oktatás nyelvpolitikai és oktatáspolitikai feltételeit tárta fel, a kötet további fejezetei a tanulói kompetenciák és az oktatási eredményesség vizsgálatával egészítik ki ezt a képet. A két megközelítés közös tanulsága, hogy az anyanyelvi oktatás jogának biztosítása és az eredményes többnyelvűség megteremtése nem egymást kizáró, hanem egymást kiegészítő célok. A kárpátaljai magyar oktatás jövője szempontjából ezért nem az anyanyelvi oktatás és az államnyelv elsajátítása közötti választás, hanem e két cél együttes megvalósításának feltételei jelentik az alapvető oktatáspolitikai kérdést.

Felhasznált irodalom

- Council of Europe. (1950). *Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms* (European Convention on Human Rights; ETS No. 005). <https://www.echr.coe.int/european-convention-on-human-rights>
- Council of Europe. (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages* (ETS No. 148). <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>
- Council of Europe. (1995). *Framework Convention for the Protection of National Minorities* (ETS No. 157). <https://www.coe.int/en/web/minorities/basic-texts>
- Csernicskó I., & Tóth M. (szerk.) (2018). *Az anyanyelvi oktatás joga. Közép-európai hagyományok és Kárpátalja példája*. Ungvár: „Autdoor Shark”.
- Csernicskó, I., & Kontra, M. (2023). The linguistic human rights plight of Hungarians in Ukraine. In T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (Eds.), *The handbook of linguistic human rights* (pp. 373–382). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119753926.ch26>
- Csernicskó, I., Hires-László, K., Karmacs, Z., Márku, A., Máté, R., & Tóth-Orosz, E. (2020). *Ukrainian language policy gone astray: The Law of Ukraine “On Supporting the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language” (analytical overview)*. Termini Egyesület.
- de Varennes, F. (1996). *Language, minorities and human rights*. Martinus Nijhoff Publishers.
- de Varennes, F. (2023). Linguistic human rights challenges in the work of the UN Special Rapporteur on Minority Issues. In T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (Eds.), *The handbook of linguistic human rights* (pp. 183–194). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119753926.ch12>
- Dunbar, R. (2023). Linguistic human rights in international law. In T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (Eds.), *The handbook of linguistic human rights* (pp. 25–38). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119753926.ch2>
- European Commission for Democracy through Law (Venice Commission). (2017). *Ukraine – Opinion on the provisions of the Law on Education of 5 September 2017 which concern the use of the State language and minority and other languages in education* (CDL-

- AD(2017)030). [https://www.venice.coe.int/webforms/documents/?pdf=CDL-AD\(2017\)030-e](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/?pdf=CDL-AD(2017)030-e)
- European Commission for Democracy through Law (Venice Commission). (2019). *Ukraine – Opinion on the Law on Supporting the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language* (CDL-AD(2019)032). [https://www.venice.coe.int/webforms/documents/?pdf=CDL-AD\(2019\)032-e](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/?pdf=CDL-AD(2019)032-e)
- European Commission for Democracy through Law (Venice Commission). (2023). *Ukraine – Opinion on the Law on National Minorities (Communities)* (CDL-AD(2023)021). [https://www.venice.coe.int/webforms/documents/?pdf=CDL-AD\(2023\)021-e](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/?pdf=CDL-AD(2023)021-e)
- European Court of Human Rights. (2023, September 14). *Valiullina and Others v. Latvia* (Applications nos. 56928/19, 7306/20 and 11937/20). HUDOC database. <https://hudoc.echr.coe.int/>
- May, S. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language* (2nd ed.). Routledge.
- Organization for Security and Co-operation in Europe, High Commissioner on National Minorities. (1996). *The Hague recommendations regarding the education rights of national minorities & explanatory note*. OSCE. <https://hcnm.osce.org/hcnm/hague-recommendations>
- Skutnabb-Kangas, T. (1997). *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- United Nations Special Rapporteur on Minority Issues. (2017). *Language rights of linguistic minorities: A practical guide for implementation* (HRC/NONE/2017/12). United Nations. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Minorities/SR/LanguageRightsLinguisticMinorities_EN.pdf
- Закон України (1989). «Про мови в Українській РСР» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/8312-11>
- Закон України (2012). «Про засади державної мовної політики» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>
- Закон України (2017). «Про освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Закон України (2019). «Про забезпечення функціонування української мови як державної». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19>
- Закон України (2020). «Про повну загальну середню освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
- Закон України (2022). «Про національні меншини (спільноти) України». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2827-20>
- Закон України (2023а). «Про внесення змін до деяких законів України щодо врахування експертної оцінки Ради Європи та її органів стосовно прав національних меншин (спільнот) в окремих сферах» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3504-20#n28>
- Закон України (2023б). «Про внесення змін до Закону України "Про національні меншини (спільноти) України" щодо деяких питань реалізації прав і свобод осіб,

- які належать до національних меншин (спільнот) України»
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3389-20#n6>
- Закон України (2026). «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення освітніх прав корінних народів України та осіб, які належать до національних меншин (спільнот) України».
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5008-20>
- Конституційний Суд України (2018). Рішення № 2-р/2018 у справі щодо конституційності Закону України «Про засади державної мовної політики».
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v002p710-18>
- Конституція України (1996). Закон України № 254к/96-ВР.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>

A kárpátaljai magyar iskolák 2023-as és 2024-es kompetenciovizsgálatának módszertani és településföldrajzi megalapozása

A kisebbségi oktatás eredményességének vizsgálata egyszerre igényli a tanulói teljesítmények mérését és annak a társadalmi környezetnek a megismerését, amelyben a tanulás végbemegy. Az azonos oktatási nyelvű intézmények eltérő települési, családi és nyelvhasználati feltételek között működhetnek. A kárpátaljai magyar iskolahálózatban a magyar többségű falvak, a többnyelvű városok és a kisebb magyar közösségeket kiszolgáló intézmények egyaránt jelen vannak. E különbségek miatt a kompetenciovizsgálat helyszíneinek tervezése során figyelembe kell venni a vizsgált intézmények és települések népességi mutatóit (Molnár & Molnár D., 2005; Molnár D. & Pallay, 2025).

A Kárpátaljai Magyar Iskolák Kompetenciovizsgálata (KMIK) a matematikai eszköztudás, a magyar szövegértés, valamint az angol és az ukrán nyelvi teljesítmény megismerésére irányult. A teszteléshez társadalmi, családi és tanulmányi jellemzőket feltáró háttérkérdőív kapcsolódott. A vizsgálat így olyan adatfelvételi együttest hozott létre, amelyben a teljesítmények és a tanulás körülményei összekapcsolhatók (Polloi et al., 2026, 130).

A helyi vizsgálat a kárpátaljai magyar oktatás több szintjén kialakuló mérési gyakorlatba illeszkedik. Beregszászi et al. (2023) a 2022/2023-as tanév első évfolyamos főiskolai hallgatói körében digitális szövegértési feladatsort és háttérkérdőívet alkalmaztak. E kutatás a szövegformátumok, a gondolkodási műveletek és a tanulói háttér együttes vizsgálatának helyi módszertani előzménye. Célcsoportja és mérőeszköze azonban eltér a 6. és 8. osztályos KMIK-vizsgálatától, így eredményei nem használhatók közvetlen teljesítményszint-mérceként az iskolai mintához. A két kutatást a kontextusérzékeny diagnosztika igénye kapcsolja össze, nem azonos mintavételi vagy mérési skála.

A külön vizsgálat szükségességét az országos mérések célpopulációjának határai is indokolják. A PISA-2022 ukrán nemzeti jelentése 64 magyar oktatási nyelvű intézményt és 1009, a vizsgálat korosztályi célcsoportjához tartozó tanulót sorol fel a mintavételi keretből kizárt csoportok között. Ez a 2022-es adatfelvétel magyar oktatási nyelvű intézményi körére vonatkozó megállapítás; nem azonos valamennyi magyar

nemzetiségű ukrainai tanuló kizárásával. A helyi mérés ennek az intézményi körnek a teljesítményéről szolgáltatott önálló információt (Bychko et al., 2023, 20. o.).

Jelen tanulmány a 2023-as pilotmérés és a 2024-es kompetenciafelmérés módszertani alapjait és intézményi-területi bázisát elemzi. A mérési és kérdőíves eljárás szakmai indokoltságát, valamint a bevont iskolák oktatási és települési környezetét vizsgáljuk. A két év frissített intézményi jegyzékeit a 2001-es népszámlálás települési adataival kapcsoltuk össze. A részletes lefedettség elemzés a 2024-es 39 iskolára vonatkozik; a 2023-as 26 intézményes pilot a kutatási bázis bővülésének viszonyítási alapja.

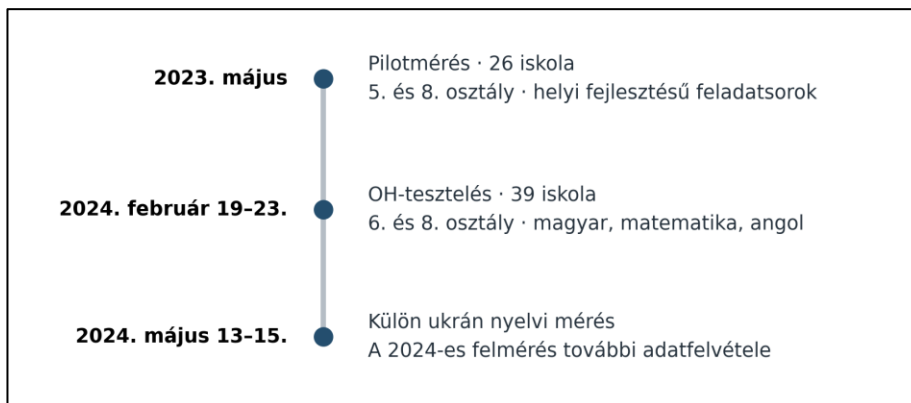
A kompetenciavizsgálat előzménye a magyar tannyelvű középfokú oktatási intézmények európai integrált iskolai modelljének kialakítására irányuló, 2021–2026 közötti oktatási pilotprogram volt. A kutatás szakmai bemutatásai a magyar, az ukrán és az idegen nyelvi tanulás összehangolását, az ukránoktatás tantervi és tankönyvi támogatását, valamint az identitáshoz és a regionális ismeretekhez kapcsolódó tartalmak oktatását nevezték meg a program elemeiként. A kompetenciamérés e folyamatban a tanulói eredmények megismerésének eszközeként jelent.

Az első mérés 2023 májusában zajlott, az 5. és a 8. osztályos tanulók bevonásával. Ez egy digitális pilotmérés volt, amelyben magyar, ukrán és angol nyelvi, valamint matematikai feladatok szerepeltek; 26 intézmény és 740 tanulóval. Közülük 24 a 2024-es felmérésben is részt vett; a Munkácsi Szent István Líceum és a Sislóci Líceum ebben az adatfelvételben már nem szerepelt.

A 2024-es mérés módszertani változását az Oktatási Hivatal online tesztelési rendszeréhez való kapcsolódás jelentette. A korabeli intézményi beszámoló február 19–23. közé helyezte a magyar szövegértési, matematikai és angol nyelvi tesztelést, amely 39 iskola 6. és 8. osztályát érintette. Az ukrán nyelvtudás mérése május 13–15. között történt (Molnár D. & Pallay, 2025, 13. dia).

A két vizsgált mérési év intézményi köre és mérési rendje eltért. A 2023-as pilot helyi fejlesztésű feladatsorait 2024-ben három kompetenciaterrületen az OH rendszeréhez kapcsolódó tesztelés váltotta fel, míg az ukrán nyelvi felmérés helyi fejlesztésű maradt. Az időrendet az 1. ábra szemlélteti (Polloi et al., 2026).

1. ábra. A 2023-as pilotmérés és a 2024-es felmérés időrendje



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A 2023-as és 2024-es mérés közötti intézményi folytonosság nem jelent automatikusan egyéni longitudinális követést. A pilot az 5. és a 8., a 2024-es felmérés a 6. és a 8. osztályt érintette. Az évfolyamváltás alapján lehetséges tanulói átfedés, annak mértéke azonban összekapcsolt egyéni azonosítók nélkül nem állapítható meg. A jelen elemzés ezért két, intézményi szinten összevethető adatfelvételt vizsgál. Az iskolák ismételt részvétele a kutatási hálózat folytonosságát dokumentálja; az egyéni fejlődés megállapításához a tanulói adatok összekapcsolása mellett a mérőeszközök összehasonlíthatóságának igazolása is szükséges (OECD, 2024).

A mérés szervezeti bázisát a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola két kutatóközpontjának együttműködése adta. A Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont és a Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpont közös szervezése a nyelvi és a társadalomtudományi értelmezést egyesítette. A helyi intézményismeret az iskolai kapcsolattartásban, a lebonyolítás megszervezésében és a háttérkérdőív kisebbségi környezethez igazításában kapott szerepet. A mérés támogatását a kutatási beszámolók a Magyar Tudományos Akadémiához kapcsolták (Molnár D. & Pallay, 2025).

Adatok és elemzési módszerek

A kompetenciavizsgálat kvantitatív, intézményi környezetben lebonyolított, megfigyeléses kutatás volt. A tanulók standardizált feladathelyzetekben nyújtott teljesítményét kérdőíves háttéradatok egészítették ki. A megfigyeléses jelleg azt jelenti, hogy a tanulók nyelvi, családi és iskolai körülményeit a kutatók nem véletlen besorolással alakították ki. Az adatok a meglévő különbségek leírását és az együttjárások vizsgálatát tették lehetővé; a családi háttér vagy az iskolai program

önálló oksági hatásának azonosítása külön kutatási elrendezést feltételezne (OECD, 2024; Polloi et al., 2026).

Az elemzésben három szintet különítettünk el. A tanuló a teszteredmények és a háttérkérdőív megfigyelési egysége. Az iskola a szervezett részvétel és az intézményi összehasonlítás egysége. A település az iskola társadalmi és nemzetiségi környezetének leírását szolgálja. Az azonos településen működő intézményeket az iskolai összehasonlításban külön tartottuk meg, a népességi összesítésben viszont a települést csak egyszer vettük figyelembe. A tanulók lakóhelyét nem azonosítottuk az iskola székhelyével.

A tanulói célcsoport meghatározásában a magyar tannyelvű iskolai oktatásban és a vizsgált évfolyamon való részvétel volt lényeges. Ez intézményi és évfolyami körülhatárolás, amelyet megkülönböztettünk a teljes kárpátaljai magyar népességtől. A népszámlálás nemzetiségi kategóriája, az oktatás nyelve és az otthoni nyelvhasználat eltérő fogalmak.

Az intézményi elemzés a 2023 és a 2024 mérésekre épült. Az iskolákat név, település és területi besorolás szerint egyeztettük. A Kárpátaljai 96 magyar tannyelvű intézményből a 6. és 8. osztályra vonatkozó összehasonlítási keretbe azok az intézmények kerültek bele, amelyekben legalább az egyik vizsgált évfolyam létszáma pozitív volt. E feltételnek 79 iskola felelt meg. További 13 intézmény mindkét évfolyamnál nulla létszámmal szerepelt, négy esetben pedig mindkét évfolyam adata hiányzott.

A 2023-as 26 iskolából 24 vett részt a 2024-es felmérésben is; 15 új iskola bevonásával alakult ki a 39 intézményes kör. Az iskolaméret mutatójaként a 6. és 8. osztály nyilvántartott tanulólétszámának összegét használtuk. Ez a vizsgált évfolyami kör nagyságát méri, nem az intézmény teljes tanulólétszámát. Három leíró kategóriát képeztünk: 1–20, 21–40, illetve legalább 41 tanuló. Az osztályhatárok az intézmények méret szerinti összehasonlítását szolgálták; nem tekintettük őket az oktatási rendszer hivatalos intézménytípusainak, és nem következtettünk belőlük az egyes osztályok tényleges létszámára.

A települési nemzetiségi környezetet a magyar népesség 2001-es aránya alapján három csoportba rendeztük: 25% alatti, legalább 25%, de 75% alatti, valamint legalább 75%-os magyar arányú települések. A kategóriák kölcsönösen kizárók és a megfigyelt településkört teljesen lefedik. A küszöbök az alacsony arányú, a vegyes és az erősen magyar többségű környezetek áttekinthető összehasonlítását tették lehetővé.

Az elemzés az intézményi, az évfolyami és a települési lefedettség különböző mutatóit alkalmazta. A teljes hálózatra számított intézményi arány nevezője 96; az évfolyami összehasonlítás intézményi nevezője 79. Az utóbbi a pozitív létszámmal szereplő iskolák közül a részt vevők hányadát mutatja. A létszamarány a bevont intézmények nyilvántartott 6. és 8. osztályos létszámát viszonyítja e keret megfelelő

létszámához. Jelölje F a pozitív létszámú keret, S a 2024-ben részt vevő iskolák halmazát, M_i pedig az i -edik iskola két vizsgált évfolyamának együttes nyilvántartott létszámát. A két keretalapú mutató:

$$C_i = \frac{|S|}{|F|} ; \quad C_m = \frac{\sum_{i \in S} M_i}{\sum_{i \in F} M_i} \quad (1)$$

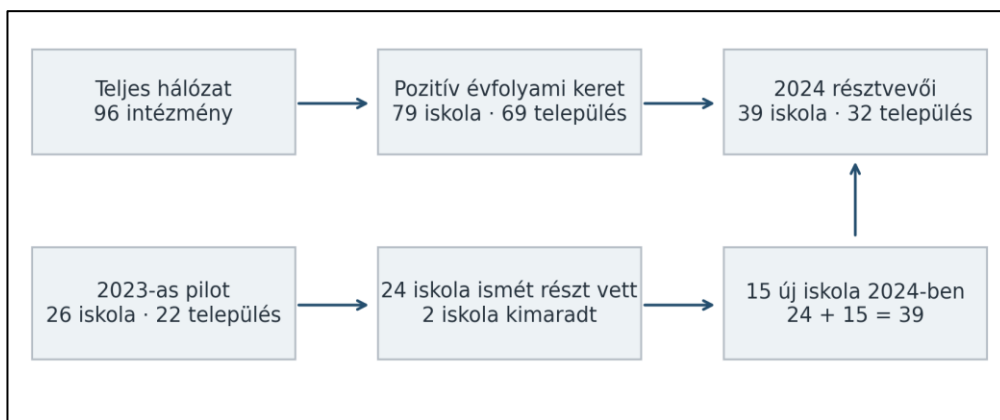
A települési lefedettséghez az iskolák székhelyeit egyedi településekre vontuk össze. $T(F)$ és $T(S)$ jelöli a keret, illetve a részvételi lista településeinek halmazát, H_t a t -edik település magyar népességét 2001-ben. A településszám szerinti és a történeti magyar népességgel súlyozott mutató:

$$C_t = \frac{|T(S)|}{|T(F)|} ; \quad C_h = \frac{\sum_{t \in T(S)} H_t}{\sum_{t \in T(F)} H_t} \quad (2)$$

A C_m és C_h mutatók súlyozása leíró összesítést jelent. Az elsőben az intézmény nyilvántartott évfolyami létszáma, a másodikban a település történeti magyar népessége adja az egységek relatív súlyát. Egyik eljárás sem tanulói mintavételi súlyozás. A mutatók nem válaszadási arányok, és nem fejezik ki, hogy a népszámlálásban szereplő személyek mekkora része vett részt a kompetenciamérésben.

A csoportok megjelenését a keret és a lista összetételének összevetésével is vizsgáltuk. Ha p_k a k -adik csoport részesedése az összehasonlítási keretben, q_k pedig a részvételi listában, akkor a q_k/p_k hányados az adott csoport relatív megjelenését írja le. Az egynél nagyobb érték a kerethez képest erősebb, az egynél kisebb gyengébb jelenlétet jelent. A százalékpontos eltérést a két százalékos részesedés különbségeként számítottuk. Az intézményi és a tanulólétszám szerinti összetételt külön értékeltük.

Az összehasonlítás a rendelkezésre álló jegyzékek teljes feldolgozásán alapult. A százalékok ezek pontos leíró arányai, ezért nem kapcsoltunk hozzájuk a tanulói elemszámból számított mintavételi hibahatárt. A számszerű eltérések értelmezésében a csoportnagyságot és a nevező tartalmát egyaránt figyelembe vettük. Ez teszi lehetővé, hogy a kutatási bázis szerkezetéről állításokat fogalmazzunk meg anélkül, hogy a listák feldolgozását valószínűségi tanulói becslésnek minősítsenénk (Lohr, 2022). Az adatfeldolgozás menetét a 2. ábra mutatja.

2. ábra. Az intézményi keret és a 2023-as és 2024-es résztvevő kör kapcsolata

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az intézményválasztás módszertani értelmezése

A megvalósult kutatás intézményi bázisát a nem valószínűségi, szakmailag célzott minták módszertani keretében értelmezzük. A célzottság itt azt fejezi ki, hogy az intézménykör a magyar tananyelvű oktatás szempontjából releváns, egymástól eltérő környezeteket fog át. A megfigyelések értéke az összehasonlítható mérési eljárásból és a vizsgált környezetek érdemi változatosságából következik. A kifejezés a létrejött minta szakmai értelmezését jelöli; nem állítja, hogy minden iskola bevonásáról azonos, előzetesen dokumentált döntési szabály alapján határoztak.

A célzott kiválasztás szakirodalmi fogalma a kutatási cél és a megfigyelésre kiválasztott egységek tulajdonságai közötti kapcsolatot emeli ki. A Statistics Canada (2021) módszertani ismertetése a szakértői kiválasztást a sokaság összetételére vonatkozó ismerethez kapcsolja, ugyanakkor megkülönbözteti a véletlen mintavételtől. A kárpátaljai intézmények elemzésében e megkülönböztetés azért lényeges, mert a települési és iskolaszervezeti szempontok indokolhatják a bevont kör relevanciáját, de az összetétel megfigyelt változatossága önmagában nem azonos a kiválasztási valószínűségek ismeretével.

A kutatás céljához az olyan intézményi bázis illeszkedik, amelyben egyszerre vizsgálhatók a magyar nyelvű iskolai oktatás közös vonásai és eltérő környezeti feltételei. A magyar többségű faluban működő iskola és egy alacsony magyar népességi arányú város intézménye ugyanabba a tananyelvi körbe tartozik, de a mindennapi nyelvi érintkezés és az intézményi környezet különbözhet. Mindkettő szerepeltetése ezért a kutatási kérdéshez illeszkedő összehasonlítás lehetőségét teremti meg. A

mintaválasztás szakmai értékelésének középpontjába e releváns különbségek jelenlétét helyeztük.

Baker et al. (2013) a nem valószínűségi vizsgálatok értékelésében a felhasználási célhoz való alkalmasságot önálló szempontként kezeli. Ennek megfelelően különbséget tettünk a résztvevő tanulók és intézmények leírása, a mintán belüli összefüggések feltárása és a teljes tanulói sokaságra vonatkozó becslés között. A KMIK első két feladathoz közvetlen empirikus alapot biztosított. A harmadikhoz a beválasztási folyamatot és a megfigyelt, illetve nem megfigyelt tanulók viszonyát is ismerni kellene. A módszertani indokoltságot ezért a ténylegesen teljesíthető kutatási feladatokhoz rendeltük.

A megvalósult iskolai minta e besorolását a közvetlen empirikus közlés is alátámasztja. Polloi et al. (2026, 130. o.) a 2024-es, 39 intézményes, 1082 tanulót vizsgáló kutatást nem tekintik a teljes kárpátaljai magyar tanulói népességre reprezentatívnak. A bevont kör értékét a tömbben és a szórványhelyzetben működő, valamint eltérő méretű intézmények jelenlétében jelölik meg.

A településválasztás értelmezésében a magyar közösségek abszolút nagyságát és helyi népességen belüli arányát együttesen vettük figyelembe. A két változó eltérő tulajdonságot ragad meg. A nagy létszámú magyar közösség fontos intézményi bázist jelenthet akkor is, ha a település egészében kisebbséget alkot. A magas magyar arány ezzel szemben erőteljes helyi jelenlétet jelezhet kis településen is. Egyetlen mutató használata ezért leszűkítené az iskolai környezetek összehasonlítását (Molnár & Molnár D., 2005).

A területi szempont az iskolahálózat elhelyezkedésének figyelembevételét jelenti. A kutatási kérdéshez nem lenne megfelelő olyan intézményi kör, amely kizárólag egyetlen város vagy közvetlen környéke iskoláit foglalná magában. A nyugati magyar településterület, a beregi és ugocsi falvak, valamint a keletebbi magyar közösségek intézményeinek jelenléte különböző oktatási környezeteket tesz megfigyelhetővé. A járási eloszlás elemzését ezért a települési nemzetiségi háttérrel együtt végeztük el.

Az intézményméret szerinti változatosság további szakmai szempont. A kisebb évfolyami létszámú iskolák és a nagyobb tanulócsoportokat oktató intézmények szervezési helyzete különbözhet. Az összehasonlításban az intézményi létszám ezért külön háttérjellemzőként jelent meg. A nagyobb iskolák bevonása több tanuló megismerését tette lehetővé, a kisebbek szerepeltetése pedig bővítette a megfigyelt intézményi környezetek változatosságát. E két szempont eltérő súlyozási logikát képvisel: az egyik a tanulói elérést, a másik az intézményi különbségek feltárását támogatja.

Az intézményi változatosság értékeléséhez a fenntartói kör is hozzátartozik. Polloi et al. (2026, 132–133. o.) önkormányzati és egyházi intézmények tanulói között eltérő továbbtanulási terveket és kompetenciaeredményeket közölnek. Ez az intézménytípus mint lehetséges összetételi tényező vizsgálatát indokolja. A fenntartó önálló hatása

azonban nem vezethető le a nyers csoportátlagokból, mert a beiskolázás, a tanulói előélet és a családi erőforrások is eltérhetnek.

A korábbi mérési részvétel az intézményi folytonosság szempontjából releváns. A 2023-as 26 iskola közül 24 megtartása 92,3%-os intézményi folytonosságot jelentett. A 2024-es 39 iskolából 61,5% vett részt a pilotban, 38,5% újonnan kapcsolódott be. A Munkácsi Szent István Líceum és a Sislóci Líceum kimaradásával a bővülés nem egyszerűen a pilot teljes körének kiterjesztése volt.

Az iskolán keresztül szervezett adatfelvétel természetes módon egymásba ágyazott adatstruktúrát hozott létre: a tanulók intézményekhez, az intézmények településekhez kapcsolódtak. Ez a szerkezet független attól, hogy az iskolák kiválasztása valószínűségi vagy nem valószínűségi módon történt. Az intézmény a hozzáférés és a lebonyolítás szervezeti egysége volt, a tesztelés eredménye viszont tanulói szinten keletkezett. Az iskolai részvétel ezért nem azonos az intézmény minden jogosult tanulójának tényleges mérési részvételével.

A nemzetközi nagymintás iskolai mérések ugyancsak elkülönítik az intézményi és a tanulói kiválasztást. A PISA technikai dokumentációja az iskolai keretet, a tanulók kiválasztását, a részvételi arányokat és a súlyozást egymáshoz kapcsolódó, de külön eljárásokként tárgyalja. A KMIK-ban az iskolai szervezettség hasonló elemzési szinteket eredményezett, a PISA valószínűségi mintavételi tulajdonságait azonban nem tulajdonítottuk automatikusan a helyi vizsgálatnak (OECD, 2024).

Az ukrán elemi iskolai monitoring módszertani jelentése szintén részletesen összekapcsolja az intézményi kiválasztás, a tesztelés és a kérdőíves adatgyűjtés eljárását. E példa a KMIK számára nem a résztvevő évfolyamok azonossága miatt releváns, hanem azért, mert az oktatási környezetet és a teljesítménymérést közös vizsgálati rendszerben kezeli. A helyi kutatásban ugyanez az elvi kapcsolat indokolta a kompetenciatesztekhez kapcsolódó háttérkérdőív alkalmazását (Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity [UTsOYaO], 2018).

A települések sokfélesége és az iskolai szervezettség együttesen a megfigyelési kör érdemi kiterjesztését eredményezte. E módszertani előnyt nem a független megfigyelések számának növekedéseként értelmeztük. Az ugyanabba az iskolába járó tanulók közös intézményi feltételek között tanulnak, ezért a teljesítmények hasonlóságát iskolai szintű tényezők is alakíthatják. A tanulói és intézményi nézőpont következetes elkülönítése így az adatfelvétel leírásának és az eredmények értelmezésének egyaránt része (Lohr, 2022).

A kompetenciamérés és a háttérvizsgálat szakmai alapjai

A kompetenciaalapú mérésben a feladathelyzetekben alkalmazható tudás állt a vizsgálat középpontjában. Az ilyen mérés nem azonos az iskolai osztályzattal: előre meghatározott feladatok és értékelési szabályok mellett teszi megfigyelhetővé a

tanulói teljesítményt. Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei a feladatok tartalmát és a megoldásukhoz szükséges gondolkodási műveleteket rendszerezik. A 2024-es felmérésben e keretekhez kapcsolódás a mérési tartalom szakmai rögzítését és az értékelés következetességét támogatta (Balázs et al., 2014, 2021).

A matematikai terület mennyiségek, számok és műveletek, hozzárendelések és összefüggések, alakzatok és tájékozódás, valamint statisztikai és valószínűségi tartalmak felhasználását foglalta magában. A kutatási dokumentációban előforduló matematikai-logikai megnevezést e matematikai eszköztudásra vonatkoztattuk. Nem tekintettük általános intelligenciatesztnek. A feladatok egyértelmű műveletek végrehajtásától az ismert módszerek kombinálásán át összetettebb problémák megoldásáig különböző gondolkodási igényeket képviseltek (Balázs et al., 2021).

A magyar szövegértési mérés különböző célú és szerkezetű szövegek feldolgozását vizsgálta. Az információk visszakeresése, az összefüggések felismerése és az értelmezés eltérő kognitív műveleteket igényel. Az élményszerző, magyarázó és adatközlő szövegek alkalmazása a mindennapi, tanulmányi és kulturális helyzetekben szükséges olvasási tevékenységek több oldalát jeleníti meg. E tartalmi sokféleség indokolja, hogy a vizsgálat a magyar szövegértést önálló kompetenciaterületként kezelte (Balázs et al., 2014).

A szövegértés belső szerkezetének vizsgálatához közvetlen helyi támpontot ad Beregszászi et al. (2023, 28–33. o.). A felsőoktatási mérés négy szövegéhez 17 kérdés tartozott; a feladatsor folyamatos, nem folyamatos és kevert szöveget, valamint információ-visszakeresést, értelmezést és értékelést igénylő feladatokat is tartalmazott. A 171 résztvevő közül 130 magyar, 41 ukrán nyelven dolgozott. A magyar tesztet választó csoport számára különösen a diagramokat tartalmazó, nem folyamatos szöveg értelmezése okozott nehézséget. E megfigyelés a KMIK-ban a szövegformátum és a műveleti követelmény szerinti eredményközlés szakmai indokoltságát erősíti; a felsőoktatási pontszámokat nem emeljük át az iskoláskorúak képességskálájára.

Az angol nyelvi mérés az OH idegen nyelvi mérési rendszeréhez kapcsolódott. A digitális nyelvi tartalmi keret az olvasott és hallott szöveg megértését a kommunikatív nyelvhasználat részeként értelmezi. A Közös Európai Referenciakeret a befogadás, a szövegalkotás, az interakció és a közvetítés megkülönböztetésével segíti annak pontosítását, hogy egy feladatsor a nyelvtudás mely részét méri. A vizsgálatban kapott angol eredményt ennek megfelelően a ténylegesen tesztelt tevékenységhez kapcsoltuk, és nem azonosítottuk a teljes kommunikációs nyelvtudással (Balogh et al., 2021; Council of Europe, 2020).

Az ukrán nyelvi feladatsor helyi fejlesztése a kutatás sajátos elemét jelentette. A magyar tannyelvű oktatás tanulóinak államnyelvi teljesítményét olyan kutatási környezetben vizsgálta, amelyben a magyar és az angol nyelvi eredmények is rendelkezésre álltak. A helyi fejlesztés lehetővé tette a kisebbségi iskolai környezet

figyelembevételét. Az ukrán eredmény tudományos jelentése ugyanakkor a feladatsor tartalmához és pontozásához kötődik; más nyelvi tesztek pontszámaival közös skála nélkül nem alkot közvetlenül összehasonlítható mennyiséget (Polloi et al., 2026).

A standardizálás a feladatok, az instrukciók, az időkeretek, a válaszadás és a pontozás következetes kezelését jelenti. A mérés szervezeti és technikai feltételei azért részei a módszertannak, mert a tanulói teljesítmény a feladat és a lebonyolítás együttes környezetében válik megfigyelhetővé. Az OH digitális felületéhez való kapcsolódás közös tesztelési keretet biztosított. A helyi szervezők és a felkészített segítők feladata az intézményi lebonyolítás támogatása volt (Molnár D. & Pallay, 2025).

A digitális mérés a feladatok megjelenítését és a válaszok rögzítését közös rendszerbe szervezte. Ennek előnye a központilag meghatározott feladathelyzet és az adatok egységes kezelhetősége. A digitális környezet azonban a tanulótól az alkalmazott felület használatát is megköveteli. Az eszköz, a hanganyag lejátszása vagy a hálózati kapcsolat minősége ezért az adatfelvétel körülménye, amelyet az eredmények értelmezésében meg kell különböztetni a célzott kompetenciától. A magyarországi digitális tartalmi keretek ugyancsak a mérési konstrukció részeként kezelik a digitális feladathelyzetek sajátosságait (Balázsi et al., 2021; Balogh et al., 2021).

A digitális adatfelvétel helyi tapasztalatai a részvétel és a feladatvégzés körülményeinek dokumentálását is indokolják. Beregszászi et al. (2023, 28., 35–36. o.) saját felsőoktatási vizsgálatukban légiriadók és megbetegedések miatt nem tudták elérni a tervezett teljes évfolyamot; a nyitott válaszok alapján a feladatvégzési motiváció szerepét is felvetették. Ezek nem a KMIK konkrét kiesési okaira vonatkozó bizonyítékok. A módszertani tanulság az, hogy a hiányzás, a megszakítás, a technikai hiba és a befejezetlen teszt külön státuszként kezelendő. Az okok megkülönböztetését mérési naplóval lehet biztosítani; a pusztá létszámkülönbség egyik okot sem azonosítja.

A 2024-es OH-területek tesztelése a dokumentáció szerint három terület két-két 30 perces részből állt, az előkészítéssel és szünetekkel együtt 230 percet igényelve. Az ukrán feladatsor külön időpontban került sorra (Hires-László et al., 2026, 14. dia; Molnár D. & Pallay, 2025, 13. dia). E leírás a 2024-es lebonyolítást jellemzi. A 2023-as pilot és a 2024-es felmérés eltérő feladatsorai és évfolyami köre miatt nyers pontszámaik különbségét nem értelmeztük tanulói fejlődésként. Az időbeli összehasonlításához az alkalmazott tesztváltozatok, az időkeretek és a skálázási eljárások együttes dokumentációja szükséges (American Educational Research Association et al., 2014; OECD, 2024).

A mérési helyzet egységessége a vizsgálat megalapozottságának egyik összetevője, az értelmezés érvényessége pedig további bizonyítékokhoz kötődik. A mérési standardok szerint az érvényesség az adott eredményértelmezést és felhasználást alátámasztó bizonyítékokra vonatkozik. Más következtetés egy tanuló adott

feladatsoron nyújtott teljesítményének leírása, két intézmény eredményeinek összevetése vagy országok átlagának összehasonlítása. Az alkalmazott eszközök szakmai háttére ezért mindig a konkrét értelmezési célhoz kapcsolva értékelhető (American Educational Research Association et al., 2014).

A kutatás szakmai bemutatása a képességbecslés kapcsán a Rasch-modellt tárgyalta (Hires-László et al., 2026, 11. dia). Polloi et al. (2026, 133. o.) a matematika, a magyar szövegértés és az angol területén valószínűségi tesztelméleti, IRT-alapú értékelést, az ukrán nyelvnél klasszikus tesztelméleti, helyesválasz-arányra épülő értékelést írnak le. A Rasch-modell az IRT egy meghatározott változata; a két fogalom nem felcserélhető. Dichotóm pontozású Rasch-modellben a helyes válasz valószínűsége a tanulói képesség és az itemnehézség különbségének függvénye: $P(X = 1 | \theta, b) = \exp(\theta - b) / [1 + \exp(\theta - b)]$. A képlet a bemutatott mérési elvet szemlélteti; valamennyi helyi teszt tényleges kalibrációját önmagában nem dokumentálja.

A modell alkalmazásának értelme az itemek és a tanulók kapcsolatának közös leírása. Egy nehezebb feladatsor alacsonyabb nyers eredménye nem feltétlenül jelent alacsonyabb képességet, ha az itemek nehézsége eltér. Az összehasonlíthatóságot ezért az összekapcsolás és a skálázás teremti meg, nem önmagában az, hogy mindkét mérés számítógépen történt. A jelen tanulmány a kutatási dokumentációban bemutatott mérési modellt értelmezi; új itemparaméter-becslést vagy skálakapcsolási elemzést nem végzett.

Az IRT-alapú pontok közösnek látszó számtartománya sem igazolja különböző kompetenciaterületek közvetlen rangsorolását. Az angol és a matematikai átlag numerikus különbsége önmagában nem jelenti az egyik kompetencia magasabb fejlettségét. Hasonlóképpen, az ukrán százalékos teljesítmény nem vethető össze kivonással vagy hányadosképzéssel az IRT-képességpontokkal. Polloi et al. (2026) eredményeiből ezért a területen belüli mintázatok és a mérési eljárások különbsége releváns e tanulmány számára. A területek, illetve a 2023-as és 2024-es felmérés közötti összehasonlításhoz a skálák, az itemkapcsolás és a becslési bizonytalanság külön dokumentációja szükséges.

A kisebbségi nyelvi környezetben az eszközök tartalmi megfelelése külön figyelmet érdemel. A feladatban használt szókincs, intézményi utalás vagy hétköznapi helyzet ismertsége befolyásolhatja a válaszadást. A nemzetközi mérési standardok 3.12. pontja a nyelvi-kulturális adaptáció eljárásának és az értelmezést támogató bizonyítékoknak a dokumentálását írja elő. E szempont a KMIK-ban a helyi és a magyarországi feladatkörnyezet kapcsolatának tudományos megítéléséhez ad alapot (American Educational Research Association et al., 2014, 68–69. o.).

A háttérkérdőív alkalmazását a teljesítmények társadalmi és nyelvi beágyazottsága indokolta. Az adaptált kérdőív az OKM háttérvizsgálatának tapasztalatait a kárpátaljai magyar közösség sajátosságaival kapcsolta össze. A tanulói és családi jellemzők, az iskolai előzmények és a nyelvhasználat megismerése lehetővé tette, hogy a

pontszámok értelmezése ne szakadjon el a tanulás feltételeitől. A kérdőív és a teszt két külön mérési forrás: az egyik önbeszámoló háttéradatot, a másik standardizált feladathelyzetben megfigyelt teljesítményt adott (Balázs et al., 2014; Polloi et al., 2026).

A szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete és a tanulási erőforrások egymással összefüggő, de eltérő jellemzők. A szubjektív anyagi helyzet a tanuló helyzetértékelését fejezi ki; a könyvvállomány a háztartás egyik kulturális erőforrását mutatja; a tanulást segítő családi tevékenységek pedig az erőforrások mindennapi felhasználásáról adnak információt. E változók együttes alkalmazása a tanulói háttér többdimenziós leírását szolgálta (Polloi et al., 2026).

A válaszadók 52,8%-a lány, 47,2%-a fiú volt; 53,1%-uk a 6., 46,9%-uk a 8. osztályba járt. A falusi lakóhelyen élők aránya 74,9%, a városiaké 25,1% volt. Ezek tanulói szintű jellemzők. A falusi lakóhely jelentős aránya a települési háttér vizsgálatának relevanciáját mutatja, de nem azonos az iskolák falusi székhely szerinti arányával. A nemi és évfolyami megoszlást a válaszadók összetételeként közöljük; felül- vagy alulreprezentációt összehasonlítható tanulói sokasági adat nélkül nem állapítunk meg.

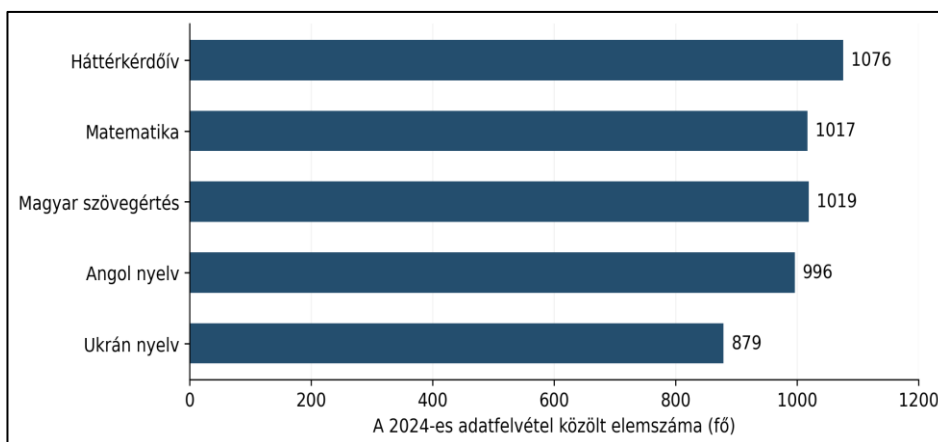
A publikált háttéradatok a települési és családi mutatók elkülönítését is indokolják. A 2024-es felmérést feldolgozó közlemény szerint az apák 17,6%-a, az anyák 28,5%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel; a család anyagi helyzetét 64,3% közepesnek ítélte. A könyvtárat 50,4% nagyon ritkán, 29,1% soha nem használta, miközben az iskolai eseményekről 60,1% családjában naponta vagy majdnem naponta beszélgettek (Polloi et al., 2026, 130–132. o.). E mutatók eltérő erőforrásokat és gyakorlatokat ragadnak meg: a kulturális hozzáférés és a családi kommunikáció nem vonható össze egyetlen háttérjellemzővé. Az arányok a közölt mintát írják le, és nem rendelkeznek automatikusan egy-egy települési vagy intézménytípushoz. A háttérkérdőív kategóriáinak világos meghatározása mellett szól Beregszászi et al. (2023, 36. o.) tapasztalata is: a nehezen kódolható nyitott válaszok korlátozhatják a csoportok következetes összehasonlítását.

A 2024-es résztvevői létszám forrásonként eltér. A 2024. április 12-én megjelent intézményi beszámoló a három, OH-hoz kapcsolódó mérési területen 1057 diák részvételét közölte (2024). Polloi et al. (2026, 128., 130. o.) a négy kompetenciaterületet és a háttérvizsgálatot bemutató közleményben 1082 tanulót neveznek meg. A két érték közötti 25 fős különbség oka a közlések alapján nem tisztázható. Lehetséges eltérő adatállomány vagy részvételi definíció, de ezek egyike sem tekinthető bizonyítottnak. Emiatt egyik összesített értéket sem alkalmazunk valamennyi terület közös nevezőjeként.

A 2024-es adatfelvételen belül is eltérnek az elemzési elemszámok. A szakmai beszámoló ehhez az évhez 1076 háttérkérdőívet, a matematika esetében 1017, a magyar szövegértésnél 1019, az angol nyelvnél 996, az ukrán nyelvnél 879

megfigyelést rendelt (Hires-László et al., 2026, 15. dia). A különbségek miatt az elemzési egységet a konkrét kérdéshez és a hozzá szükséges változókhoz kell kötni. Az egyes területek közötti elemszámait a 3. ábra mutatja; ezek nem helyettesítik a vizsgálat valamennyi egyedi résztvevőjének számát.

3. ábra. A háttérkérdőív és a kompetenciaterületek közötti elemszámok 2024-ben



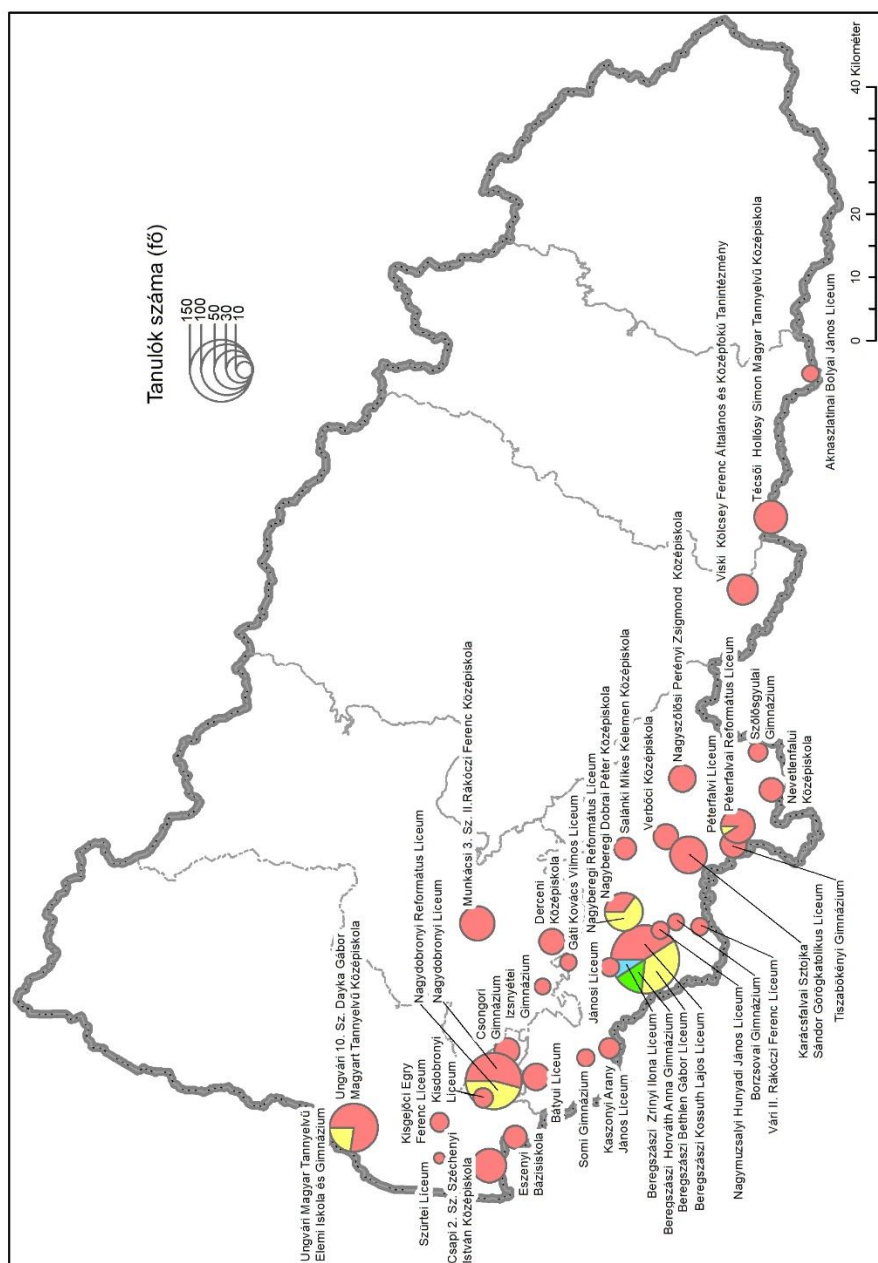
Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Egy érvényes teszteredménnyel rendelkező tanuló a teljesítmény leíró vizsgálatában szerepelhet akkor is, ha a háttérkérdőíve hiányzik. Egy családi jellemző és a teszteredmény kapcsolatának elemzéséhez viszont mindkét adat szükséges. A területenként közölt létszámok összege ezért nem egyedi résztvevői létszám, és a háttérkérdőív elemszáma nem valamennyi teszt közös nevezője.

Intézményi és települési bázis

A 2024-ben részt vevő 39 iskola a teljes, 96 intézményes hálózat 40,6%-át és a pozitív 6. vagy 8. osztályos létszámmal rendelkező 79 intézmény 49,4%-át jelentette. Az évfolyami keretben 1412 hatodikos és 1295 nyolcadikos, összesen 2707 tanuló szerepelt. A 39 résztvevő intézmény megfelelő nyilvántartott létszáma 904 és 870, együttesen 1774 fő volt. A létszámmal súlyozott lefedettség így 65,5%-ot ért el.

1. térkép. A felmérésben részt vevő iskolák tanulói számának megoszlása



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024, saját szerkesztés

A 79 keretintézmény 69, a 2024-es 39 iskola 32 településen működött (1. térkép). A településszám szerinti lefedettség 46,4% volt. A pilot 26 iskolája 22 településhez kapcsolódott.

A 2024-es körbe 11, a pilotban nem szereplő település került be, Sislóc viszont kimaradt; a közös települések száma 21. Munkács a Szent István Líceum kimaradása után is jelen maradt a másik résztvevő iskolával. A járási bontást az 1. táblázat és a 5. ábra tartalmazza.

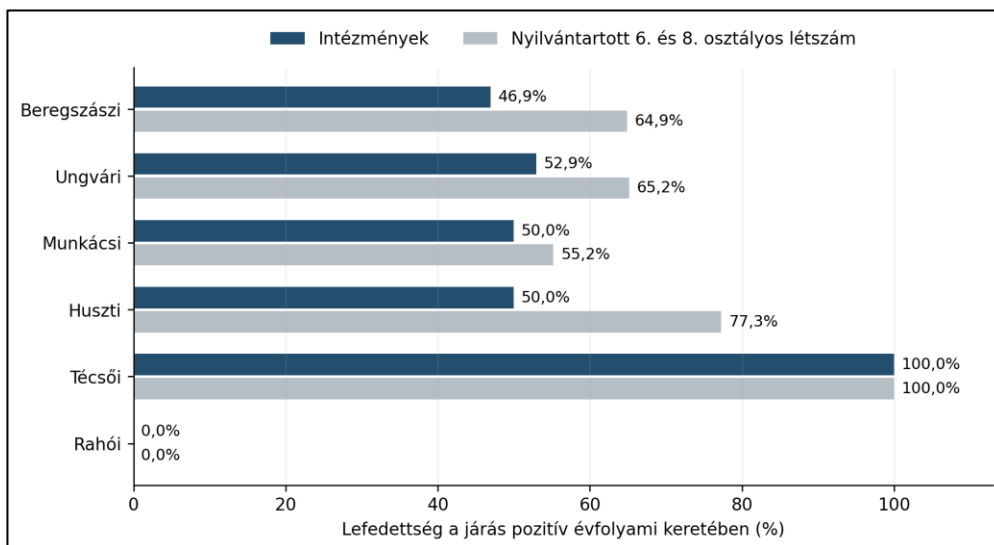
1. táblázat. A 2024-ben részt vevő iskolák lefedettsége a pozitív évfolyami létszámú járási kerethez viszonyítva

Járás	Keret iskola	Résztvevő iskola	Keret 6.+8. fő	Résztvevő 6.+8. fő	Iskolai arány %	Létszám aránya %
Beregszászi	49	23	1 458	946	46,9	64,9
Ungvári	17	9	678	442	52,9	65,2
Munkácsi	8	4	355	196	50,0	55,2
Huszt	2	1	88	68	50,0	77,3
Técsői	2	2	122	122	100,0	100,0
Rahói	1	0	6	0	0,0	0,0
Összesen	79	39	2 707	1 774	49,4	65,5

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A Beregszászi járás a keret 2707 fős évfolyami létszámából 53,9%-kal, a résztvevő intézmények 1774 főjéből 53,3%-kal részesedett; az eltérés –0,5 százalékpont. A Munkácsi járás megfelelő aránya 13,1% és 11,0% volt, –2,1 százalékpontos különbséggel. Az Ungvári járás részesedése 25,0%, illetve 24,9% volt. E három járás tanulólétszám szerinti súlya közel állt a keretbeli megoszláshoz, miközben a Huszt és Técsői járás erősebben, a Rahói járás egyáltalán nem jelent meg.

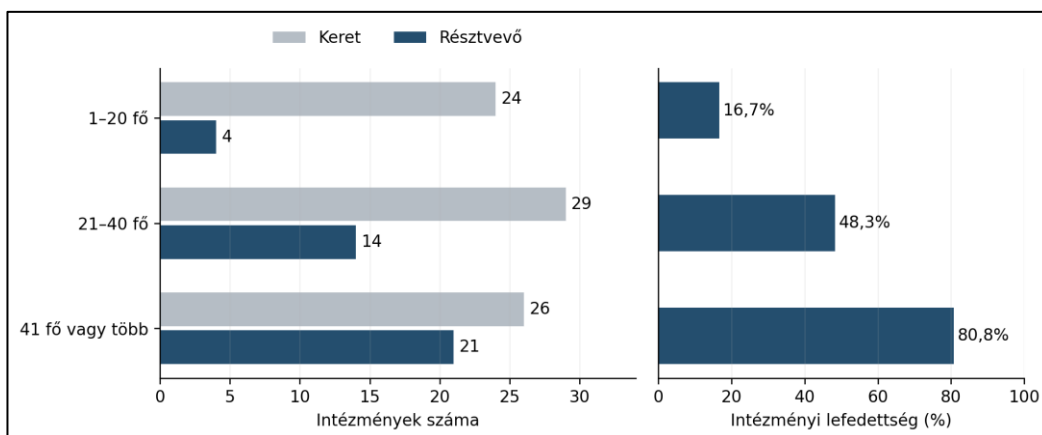
5. ábra. A 2024-es intézménykör lefedettsége járásonként



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az 1–20 fős évfolyami méretcsoportban 24 keretintézményből 4, a 21–40 fős csoportban 29-ből 14, a legalább 41 fős csoportban 26-ból 21 iskola szerepelt a résztvevők között. Az intézményi lefedettség rendre 16,7%, 48,3% és 80,8% volt. A bevont kör mindhárom méretcsoportot tartalmazta, de a legnagyobb csoport lényegesen erősebben jelent. A méretcsoportok eloszlását az 6. ábra szemlélteti.

6. ábra. Az iskolaméret szerinti összetétel és lefedettség a 2024-es részvételi listában



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A legkisebb iskolák a keret intézményeinek 30,4%-át, a résztvevőknek 10,3%-át alkották; relatív megjelenési hányadosuk 0,34 volt. A középső méretcsoport megfelelő mutatója 0,98, a legnagyobb 1,64. Tanulólétszámmal súlyozva a legkisebb iskolák részesedése a keretben 11,9%, a mintában 3,8% volt. A települési változatosság tehát nem szüntette meg az intézményméret szerinti eltérést. A kis iskolák oktatási környezetéről szűkebb megfigyelési bázis áll rendelkezésre, mint a nagyobb létszámú intézményekéről.

A nagyobb iskolák erős jelenléte a tanulói elérést támogatta. Az intézményi bázisban ugyanakkor Csonkapapi, Kisgejőc, Nagyborzsova és Tiszapéterfalva egy-egy alacsonyabb évfolyami létszámú iskolája is megjelent. E négy intézmény szerepe nem a teljes tanulólétszámhoz való nagy hozzájárulásából, hanem a megfigyelt intézményi kör bővítéséből következik. A kisebb iskolák vizsgálata lehetővé teszi, hogy a kutatás ne kizárólag a nagyobb tanulócsoporthoz oktatási környezetét írja le.

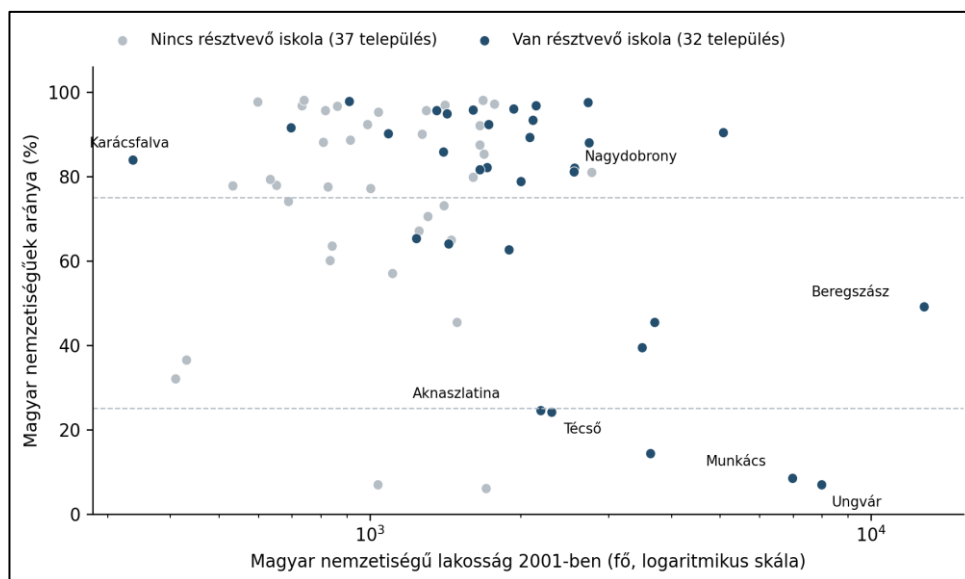
A 69 kerettelepülés magyar népessége a 2001-es népszámlálási adatok alapján összesen 129 389 fő volt. A részvételi lista 32 településén ebből 87 481 magyar nemzetiségű lakos élt. A történeti magyar népességgel súlyozott települési lefedettség így 67,6%-ot ért el. A számítás a pozitív évfolyami létszámú iskolák székhelytelepüléseire vonatkozik; nevezője nem Kárpátalja teljes magyar népessége. A mutató a történeti magyar közösségeknek a részt vevő iskolák helyszíneire eső részét fejezi ki, nem a népesség vagy a tanulók tényleges mérési részvételét (Molnár & Molnár D., 2005). A lefedettségi mutatókat a 2. táblázat, a települési háttérrel a 7. ábra mutatja.

2. táblázat. A 2024-es intézménykör intézményi és települési lefedettsége

Mutató	Résztvevő kör	Viszonyítás i keret	Arány %
Intézmények a teljes hálózatban	39	96	40,6
Intézmények a pozitív évfolyami keretben	39	79	49,4
6. és 8. osztály nyilvántartott létszáma	1 774	2 707	65,5
Iskolai települések száma	32	69	46,4
E települések magyar népessége 2001-ben	87 481	129 389	67,6

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

7. ábra. Az iskolai települések magyar közösségnagysága és nemzetiségi aránya 2001-ben



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az abszolút létszám és a helyi arány együttes vizsgálata megmutatja, miért indokolt eltérő jellegű településeket bevonni. Beregszászon 2001-ben 12 779 magyar lakos élt, a teljes népesség 49,1%-a. Ungváron 7972 fő 6,9%-ot, Munkácson 6975 fő 8,5%-ot jelentett. Nagydobrony 5072 magyar lakosa ugyanakkor a helyi népesség 90,5%-át alkotta. Az első három helyszín nagy magyar közösséget jelenít meg városi, eltérő nemzetiségi környezetben; Nagydobrony a nagy létszámú, erősen magyar többségű falusi közösség példája (Molnár & Molnár D., 2005).

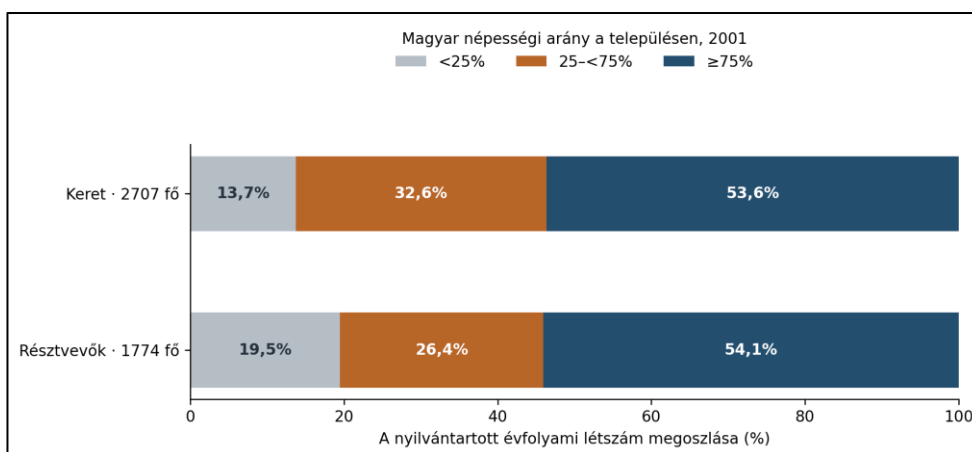
TÉRKÉP

Visk 3699 fős, 45,4%-os magyar közössége, Csap 3496 fős, 39,4%-os magyar népessége és Bátor 1894 fős, 62,7%-os magyar lakossága a vegyes összetételű települési környezetek eltérő változatait képviselte. Aknaszlatina 2193 fős és Técső 2306 fős magyar közössége 24,5%-os, illetve 24,2%-os helyi arányt jelentett. E helyszínek iskoláinak szerepeltetése a magyar többségű településektől eltérő

társadalmi-nyelvi környezetet tett megfigyelhetővé (2024_mérés, é. n.; Molnár & Molnár D., 2005).

A saját leíró kategóriák szerint a 25% alatti magyar arányú településeken működő 8 keretintézményből 6, a középső aránycsoport 23 intézményéből 9, a legalább 75%-os magyar arányú települések 48 intézményéből 24 vett részt a mérésben. A nyilvántartott évfolyami létszámok rendre 372, 883 és 1452 főt tettek ki a keretben, illetve 346, 469 és 959 főt a résztvevő intézményekben. Az intézményi lefedettség rendre 75,0%, 39,1% és 50,0% volt (saját számítás az intézményi és népszámlálási adatok összekapcsolásával). A megoszlásokat a 8. ábra szemlélteti.

8. ábra. Az évfolyami keret összetétele a település magyar népességi aránya szerint



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A tanulólétszámmal súlyozott összetételben az alacsony magyar arányú települések részesedése 13,7% volt a keretben és 19,5% a résztvevő intézmények körében. A középső csoport aránya 32,6%, illetve 26,4%, az erősen magyar többségű településeké 53,6%, illetve 54,1% volt. A magyar többségű települések súlya közel azonos, a másik két csoport között azonban megközelítőleg hat százalékpontos eltérés mutatkozott. A vizsgálat több nemzetiségi környezetet fogott át, de ezek mintabeli súlya nem minden csoportban követte a keret összetételét.

A tag kategóriák mellett az egyes települések vizsgálata is szükséges. A legalább 75%-os magyar arányú körben nagy közösségű települések és kis falvak egyaránt szerepelnek. A 25% alatti csoportban pedig Ungvár és Munkács nagyobb városi közösségei mellett más méretű és földrajzi helyzetű települések találhatók. A

kategóriák közötti arányegyezés így a települési háttér egyik dimenziójának hasonlóságát jelzi, és nem a csoportokon belüli összes különbség azonosságát.

A 39 intézményes körből Homok, Koncháza, Huszt és Rahó iskolái hiányoznak, noha e települések szerepelnek a pozitív évfolyami létszámú keretben. A pilotban még jelen lévő Sislóc a 2024-es részvételi listán nem szerepel; a teljes nyilvántartásban mindkét érintett évfolyama nulla létszámú. Ez utóbbi bejegyzés a pilotkori tanulólétszámmra nem vetíthető vissza. A hiányzó települések környezetét nem helyettesíti automatikusan egy azonos tág aránykategóriába tartozó másik helyszín. A területi változatosság ezért az általánosítás határait is megmutatja (Molnár & Molnár D., 2005).

A településválasztás indokoltságát az egymást kiegészítő helyszínek teszik érzékletessé. Beregszász négy résztvevő intézménye az ugyanazon városi környezeten belüli intézményi változatosság megfigyelését tette lehetővé. Ungvár két iskolája és a munkácsi intézmény nagyobb városi, alacsony magyar népességi arányú környezethez kapcsolódott. E helyszínek jelenlétének szakmai jelentőségét a magyar közösség abszolút nagysága és a magyar oktatás városi környezetének megismerése együttesen adja.

Nagydobrony két intézménye, valamint Dercen, Csongor, Salánk, Gát és Vári iskolái a nagyobb magyar közösségű, magas magyar arányú településeket jelenítették meg. Dercenen 2727 fő és 97,6%, Csongoron 2116 fő és 93,4%, Salánkon 2738 fő és 88,0% volt a megfelelő népszámlálási érték. Ezek a helyszínek szakmailag releváns összehasonlítási környezetet biztosítottak a többnyelvű városok intézményei mellett. Nem ugyanazon településtípus további példáiként, hanem eltérő helyi közösségi feltételek megfigyelési helyszíneiként értelmezhetők (Molnár & Molnár D., 2005).

A kisebb magyar közösségű helyszínek között Kisgejőc 696 fős, Csonkapapi 909 fős és Karácsfalva 336 fős magyar népességgel szerepelt. A helyi arány mindhárom esetben magas volt: 91,6%, 97,8%, illetve 84,0%. Karácsfalva különösen szemléletes példája annak, hogy a település magyar népességének nagysága és az ott működő intézmény évfolyami létszáma eltérő jellemző. A listán szereplő iskola két vizsgált évfolyamának nyilvántartott összege 60 fő volt. A két adat hányadosát nem értelmeztük helyi beiskolázási arányként, mert az intézmény vonzáskörzete és a létszámadat referenciaéve ebből nem állapítható meg.

A keletebbi települések közül Visk, Técső és Aknaszlatina bevonása a kutatási bázis földrajzi kiterjedését bővítette. E helyszínek nélkül a részvételi lista a nyugatabbra koncentrálódó iskolakörre szűkült volna. A tényleges intézménylista ezért a tömbben élő magyar közösségek mellett a magyar oktatás más nemzetiségi és térbeli környezetben működő intézményeinek megismerését is lehetővé tette. Ugyanakkor nem került be a Rahói iskola, mivel a vizsgált évfolyamokon nem rendelkezett tanulókkal. A melléklet településenként közli az iskolákat és a hozzájuk kapcsolt demográfiai adatokat, így az indoklás konkrét intézményi szinten is követhető.

Az intézményi és települési elemzés alapján a vizsgálat olyan kutatási bázist hozott létre, amelyben a magyar tannyelvű oktatás többféle környezete megjelent. A bevont kör szakmai relevanciáját a nagy magyar közösségű települések jelenléte, a nemzetiségi háttér változatossága és a földrajzi kiterjedés együttesen támasztja alá. Ezek az eredmények a módszer célhoz való illeszkedését erősítik: a négy kompetenciaterület és a háttéradatok olyan iskolákban váltak megfigyelhetővé, amelyek különböző tanulási környezeteket képviselnek.

A nem valószínűségi minták módszertani értékelésében a leíró és feltáró felhasználás önálló kutatási cél lehet. Rohr et al. (2024) e felhasználási köröket elkülöníti a szélesebb sokaságra vonatkozó statisztikai következtetéstől. A KMIK intézményi bázisának elemzése ehhez a megközelítéshez kapcsolódik: a résztvevő iskolák és tanulók jellemzése, valamint a megfigyelt környezetek közötti különbségek feltárása közvetlenül megalapozható. Az országos vagy teljes kisebbségi tanulói átlagra vonatkozó állítás ennél további feltételeket igényel.

A különböző összetételi mutatók együttes értékelése az indokolás ellenőrizhetőségét is növeli. Ha kizárólag az összesített tanulólétszámot vennénk figyelembe, rejtve maradna a kis iskolák gyengébb megjelenése. Ha csak a járási jelenléte vizsgálnánk, nem látnánk a járáson belüli intézményi súlyok eltérését. A magyar népességi arány önmagában pedig nem emelné ki az alacsony helyi arány mellett nagy magyar közösséget fenntartó városokat. Az alkalmazott többdimenziós összehasonlítás ezért a kiválasztás erősségeit és határait ugyanazon adatok alapján mutatja meg.

A 2001-es népszámlálási adatok legfontosabb hozzájárulása a vizsgálatához a települési környezetek közös mérce szerinti leírása. Az abszolút magyar népesség és a helyi arány egymást kiegészítő használata megmutatta, hogy a magyar oktatás kutatási szempontból fontos intézményei nem kizárólag magyar többségű településeken találhatók. Ungvár és Munkács bevonása például éppen azért indokolható, mert az alacsony helyi arány jelentős abszolút közösségnagysággal párosul. A magas magyar arányú kis falvak ezzel szemben más társadalmi-nyelvi környezetet jelenítenek meg.

A települési arányokból nem állapítható meg, hogy egy adott tanuló milyen nyelven beszél otthon, milyen családi erőforrásokkal rendelkezik vagy milyen teljesítményt ér el. A kutatásban ezért a települési háttér az értelmezés egyik szintje maradt. Az iskolai eredmények földrajzi különbségei mögött a tanulói összetétel, az intézményi környezet és a nyelvi tapasztalat egyaránt szerepet játszhat. E tényezők elkülönítését az összekapcsolt, tanulói szintű elemzés szolgálja; a jelen tanulmány az ehhez szükséges intézményi és területi alapot mutatja be.

A 2023-as pilot és a 2024-es felmérés pedagógiai értelmezésében a tanulói és az intézményi szintű visszajelzés megkülönböztetése indokolt. Az egyéni eredmény a tanuló adott feladathelyzetben megfigyelt teljesítményéről, az intézményi összesítés

az adott tanulócsoport eredményeinek eloszlásáról ad információt. A visszajelzés felhasználhatóságához a pontszámok mellett a mérési terület, a résztvevői kör és az értelmezés bizonytalanságának feltüntetése is szükséges. E követelmények a diagnosztikus értékelés elméletéből és a mérési standardokból következnek (American Educational Research Association et al., 2014; Csapó & Molnár, 2019).

A diagnosztikus értékelés magyarországi szakirodalma a mérési információt a tanulás támogatásához kapcsolja. Csapó és Molnár (2019) az eDia rendszerében a részletes visszajelzés és a személyre szabott tanítás kapcsolatát tárgyalja. A KMIK eltérő célcsoportú és szervezésű kutatás, de a pedagógiai felhasználás alapelve itt is releváns: a teljesítményadat akkor ad érdemi támpontot, ha a tanuló tanulási helyzetével együtt értelmezhető. A háttérkérdőív és az intézményi kontextus ezért a visszajelzés megalapozottságát is támogatja.

Az iskolai átlagok önmagukban nem azonosítják az intézmény pedagógiai hozzájárulását. A tanulói összetétel, a megelőző tudás és a mérési körülmények eltérhetnek. Tóth (2015) pedagógusinterjúkra épülő vizsgálata a kompetenciamérési eredmények tanítási felhasználásának értelmezési nehézségeire mutat rá. A KMIK esetében a települési és családi háttér bevonása az egyszerű intézményi rangsoroknál árnyaltabb olvasatot tesz lehetővé. A jelen elemzés a 2023-as és 2024-es adatfelvétel módszertani és intézményi alapjait vizsgálja; az eredmények visszajelzésének pedagógiai hatását nem méri.

A helyi előzmények a visszajelzés tartalmi célját is pontosítják. Beregszászi et al. (2023) a szövegtípusokhoz és műveletekhez kapcsolódó nehézségek feltárását használják fejlesztési irányok kijelölésére; Polloi et al. (2026) pedig a teljesítmények értelmezését a társadalmi és intézményi háttérhez kapcsolják. E két megközelítés alapján a KMIK eredményeinek pedagógiai felhasználásában egyszerre indokolt a kompetenciaterületen belüli részletes diagnózis és a tanulási feltételek ismerete. A fejlesztési javaslatok hatásosságát azonban külön beavatkozásértékeléssel vagy összehasonlítható ismételt méréssel lehet ellenőrizni.

A népszámlálási háttér 2001-re vonatkozik, ezért nem számszerűsíti a mérési évek demográfiai változásait. A háborúhoz kapcsolódó tanulási veszteség szintén külön viszonyítási alapot igényel: egy adott évben mért alacsonyabb pontszám önmagában nem azonosít időbeli veszteséget. Az ukrajnai módszertani áttekintés is elkülöníti a tanulási eredmény és az oktatási lehetőségek változásának fogalmait (Bychko & Tereshchenko, 2023). A történeti népességi adatokat ezért kizárólag a települési környezet összehasonlítható jellemzésére alkalmaztuk.

Felhasznált irodalom

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational*

- and psychological testing. American Educational Research Association. https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014edition.pdf
- Baker, R., Brick, J. M., Bates, N. A., Battaglia, M., Couper, M. P., Dever, J. A., Gile, K. J., & Tourangeau, R. (2013). *Report of the AAPOR task force on non-probability sampling*. American Association for Public Opinion Research. https://aapor.org/wp-content/uploads/2022/11/NPS_TF_Report_Final_7_revised_FNL_6_22_13.pdf
- Balázsi, I., Balkányi, P., Balogh, V. K., Gyapay, J., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé Szabó, A., Suhajda, E., Szepesi, I., Szipőcsné Krolopp, J., & Velkey, K. (2021). *Folytonosság és változás az Országos kompetenciamérés szövegértés és matematika tartalmi kereteiben*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/digitalis_orzmer/OKMtartalmikeret_Szovegertes_Matematika.pdf
- Balázsi, I., Balkányi, P., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé Szabó, A., Szepesi, I., Szipőcsné Krolopp, J., & Vadász, Cs. (2014). *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei: Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orzmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf
- Balogh, V. K., Garay-Madarász, Á., Havas, E., & Tankó, Gy. (2021). *Megújuló nyelvi mérések digitális felületen*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/digitalis_orzmer/OKMtartalmikeret_Nyelvi.pdf
- Beregszászi, A., Dudics Lakatos, K., Hires-László, K., & Pösze, A. (2023). A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola első évfolyamos hallgatóinak körében végzett szövegértési kompetenciavizsgálat eredményeiből. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica, II*(1), 26–43. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2023-1-26-43>
- Bychko, H., & Tereshchenko, V. (2023). *Navchalni vtraty: Sutnist, prychnyn, naslidky ta shliakhy podolannia* [Tanulási veszteségek: Fogalom, okok, következmények és a mérséklés lehetőségei]. Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf
- Bychko, H., Vakulenko, T., Lisova, T., Mazorchuk, M., Tereshchenko, V., Rakov, S., & Horokh, V. (2023). *Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2022* [Nemzeti jelentés a PISA-2022 nemzetközi oktatásminőségi vizsgálat eredményeiről]. Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Naczionalnyj-zvit_povnyj.pdf
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809eaeod4>
- Csapó, B., & Molnár, G. (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia system. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 1522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01522>

- Galambosné Tiszberger, M. (2011). A rétegzett mintavételről. *Statisztikai Szemle*, 89(9), 909–929.
https://www.ksh.hu/statszemle_archive/2011/2011_09/2011_09_909.pdf
- Hires-László, K., Molnár D., E., & Pallay, K. (2026, június 11). *HTMKNP KOMP Kompetencia–Oktatás–Mérleg–Perspektíva* [Nem publikált szakmai előadás diasora].
- Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont. (2024, április 12). *Kárpátaljai Magyar Iskolák Kompetenciavizsgálata 2024-ben*. <https://hodinkaintezet.uz.ua/hu/karpataljai-magyar-iskolak-kompetenciavizsgalata-2024-ben/>
- Koch, A., & Blohm, M. (2016). *Nonresponse bias*. GESIS–Leibniz Institute for the Social Sciences. https://doi.org/10.15465/gesis-sg_en_004
- Lohr, S. L. (2022). *Sampling: Design and analysis* (3rd ed.). Chapman & Hall/CRC. <https://www.routledge.com/Sampling-Design-and-Analysis/Lohr/p/book/9780367279509>
- Molnár D., E., & Pallay, K. (2025, május 22). *A kárpátaljai mérés iskolai és szociodemográfiai dimenziói* [Nem publikált konferencia-előadás diasora].
- Molnár, J., & Molnár D., I. (2005). *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv-és Taneszköztanácsa.
- OECD. (2024). *PISA 2022 technical report*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>
- Összes iskola. (é. n.). [Nem publikált intézményi nyilvántartás; osszes iskola(2).xlsx; 96 magyar tannyelvű intézmény].
- Polloi, K. D., Molnar D., Ye. O., & Molnar D., S. S. (2026). Sotsialno-demohrafichni ta navchalni kharakterystyky uchniv uhorskomovnykh shkil Zakarpattia za rezultatamy kompetentnisnoho otsiniuvannia [A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák tanulóinak szociodemográfiai és tanulmányi jellemzői a kompetenciamérés eredményei alapján]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, 20, 128–135. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2026.20.128
- Rohr, B., Felderer, B., Silber, H., Daikeler, J., Roßmann, J., & Schröder, J. (2024). *When are non-probability surveys fit for my purpose?* GESIS–Leibniz Institute for the Social Sciences. https://doi.org/10.15465/gesis-sg_en_050
- Statistics Canada. (2021, szeptember 2). 3.2.3 *Non-probability sampling*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-eng.htm>
- Tóth, E. (2015). Az országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 115(2), 115–138. <https://doi.org/10.17670/MPed.2015.2.115>
- Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. (2018). *Zvit pro rezultaty pershoho tsykladu zahalnodierzhavnoho monitorynhovoho doslidzhennia yakosti pochatkovoi osvity «Stan sformovanosti chytatskoi ta matematychnoi kompetentnostei vypusknykiv pochatkovoi shkoly zakladiv zahalnoi serednoi osvity» 2018 r. Chastyna I. Metodolohiia ta tekhnolohiia* [Az elemi oktatás minőségének első országos monitoringja 2018. I. rész: Módszertan és technológia].

https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2018/12/ZVIT_MDYAPO_CHASTYNA-I_METODOLOGIYA-TA-TEHNOLOGIYA.pdf

Melléklet A résztvevő intézmények települési háttere

A 2024-ben részt vevő 39 intézményt 32 településre összevonva közöljük. A csillaggal jelölt 24 iskola a 2023-as pilotban is részt vett. A magyar népesség településenként egyszer szerepel.

1. táblázat. *A 2024-ben részt vevő intézmények és a befogadó települések magyar népessége*

Település	Résztvevő intézmény	Magyar fő 2001	Magyar % 2001	6.+8. fő
Aknaszlatina	Aknaszlatinai Bolyai János Líceum *	2 193	24,5	33
Bátyu	Bátyui Líceum *	1 894	62,7	41
Beregszász	Beregszászi Horváth Anna Gimnázium * Beregszászi Bethlen Gábor Líceum * Beregszászi Kossuth Lajos Líceum * Beregszászi Zrínyi Ilona Líceum	12 779	49,1	237
Csap	Csapi 2. Sz. Széchenyi István Középiskola *	3 496	39,4	73
Csongor	Csongori Gimnázium *	2 116	93,4	53
Csonkapapi	Papi Gimnázium	909	97,8	14
Dercen	Derceni Középiskola *	2 727	97,6	47
Eszeny	Eszenyi Bázisiskola *	1 607	95,8	43
Gát	Gáti Kovács Vilmos Líceum *	2 561	82,0	42
Izsnyéte	Izsnyétei Gimnázium	1 435	64,0	28
Karácsfalva	Karácsfalvai Sztojka Sándor Görögkatolikus Líceum	336	84,0	60
Kisdobrony	Kisdobronyi Líceum	1 728	92,3	34
Kisgejőc	Kisgejőci Egry Ferenc Líceum *	696	91,6	18
Makkosjánosi	Jánosi Líceum	1 657	81,6	44

Mezőkaszony	Kaszonyi Arany János Líceum *	2 087	89,3	36
Munkács	Munkácsi 3. Sz. II. Rákóczi Ferenc Középiskola *	6 975	8,5	68
Nagybereg	Nagybereg Dobrai Péter Középiskola * Nagybereg Református Líceum *	2 004	78,9	79
Nagyborzsova	Borzsovai Gimnázium	1 426	94,9	20
Nagydobrony	Nagydobronyi Líceum * Nagydobronyi Református Líceum	5 072	90,5	138
Nagymuzsaly	Nagymuzsalyi Hunyadi János Líceum *	1 714	82,2	21
Nagyszőlős	Nagyszőlősi Perényi Zsigmond Középiskola *	3 633	14,3	42
Nevetlenfalu	Nevetlenfalui Középiskola *	1 401	85,8	29
Salánk	Salánki Középiskola *	2 738	88,0	40
Szőlősgyula	Gyulai Gimnázium	1 360	95,7	23
Szürte	Szürtei Líceum *	1 239	65,3	22
Técső	Técsői Hollós Simon Magyar Tannyelvű Középiskola	2 306	24,2	89
Tiszabökény	Tiszabökényi Gimnázium	2 144	96,8	51
Tiszapéterfalva	Péterfalvi Líceum * Péterfalvi Református Líceum	1 937	96,1	75
Ungvár	Ungvári 10. Sz. Dayka Gábor Magyar Tannyelvű Középiskola * Ungvári Magyar Tannyelvű Elemi Iskola és Gimnázium	7 972	6,9	114
Vári	Vári II. Rákóczi Ferenc Líceum *	2 552	81,1	59
Verbőc	Verbőci Középiskola	1 088	90,2	33
Visk	Viski Kölcsey Ferenc Általános és Középfokú Tanintézmény	3 699	45,4	68
Összesen	39 intézmény; 32 település	87 481	—	1 774

A kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás társadalmi környezete a KOMP 2024 háttérkérdőívének tükrében

Kárpátalján a rendszerváltást követő évtizedekben több olyan empirikus kutatás készült, amely a magyar közösség, ezen belül különösen a fiatalok társadalmi helyzetének, identitásának, nyelvhasználatának, mobilitási elképzeléseinek és jövőterveinek feltárását célozta. A 2000-es évektől Kárpátalján is megindultak azok a nagyobb mintán alapuló kérdőíves kutatások, amelyek a térség magyar fiataljainak helyzetéről, társadalmi háttéréről és jövőelképzeléseiről nyújtottak empirikus képet. A Mozaik 2001 kutatás (Csernicskó & Soós, 2002) a határon túli magyar fiatalok helyzetét nagymintás kérdőíves adatfelvétel alapján vizsgálta, ugyanennek a kutatási sorozatnak a folytatásaként 2011-ben Kárpátalján már fókuszcsoportos vizsgálat készült (Ferenc & Séra, 2013). Ezt követően a régió magyar fiataljairól készült összegző elemzések, a GeneZys 2015 kutatás (Papp Z., szerk., 2017; Papp Z. et al., 2017), valamint a Magyar Ifjúság Kutatás 2016-os hulláma (Székely, szerk., 2018) és a Magyar Ifjúság Kutatás 2020-as adatfelvétele (Vita & Veres, szerk., 2022) biztosítottak további összehasonlítási lehetőséget a kárpátaljai magyar fiatalok társadalmi helyzetének hosszabb távú értelmezéséhez. Az ifjúságkutatási előzményekhez kapcsolódik a Pro Inte Kárpátalja 2019 vizsgálat is (Hires-László, 2020), amely a 14–17 éves fiatalok kockázati magatartását térképezte fel Kárpátalján. Ezek az adatfelvételek nemcsak a fiatalok értékrendjéről, identitásáról és mobilitási elképzeléseiről nyújtottak képet, hanem arról is, hogy a családi háttér, az iskolai pálya, a nyelvi környezet és a közösségi beágyazottság milyen szerepet tölt be a kárpátaljai magyar társadalom újratermelődésében.

A kárpátaljai magyar közösség társadalmi helyzetének vizsgálatában ugyanakkor nem kizárólag az ifjúságkutatások jelentettek fontos előzményt. A térségben több olyan nagymintás vagy szélesebb társadalmi rétegeket vizsgáló kutatás is készült, amely a kárpátaljai magyarság demográfiai, nyelvi, identitásbeli, migrációs és társadalmi-gazdasági folyamatait tárta fel. Ide sorolható a Kárpát Panel vizsgálat (Molnár & Orosz, 2007), a Tandem 2016 adatfelvétel (Ferenc & Molnár, 2017), valamint a Summa 2017 kutatás (Ferenc & Kovály, szerk., 2020; Tátrai et al., 2018). Ezek a kutatások a kárpátaljai magyarság helyzetét többféle nézőpontból közelítették meg: érintették a demográfiai és népesedési folyamatokat, a migrációs és elvándorlási tendenciákat, az identitás és vallásosság kérdéseit, a nyelvhasználatot, a társadalmi státuszt, valamint a megélhetési stratégiákat. A 2024-es tanulói háttérkérdőív ezekhez

az előzményekhez kapcsolódik, ugyanakkor sajátos nézőpontot képvisel, mivel a családok társadalmi helyzetét a magyar tannyelvű oktatásban tanuló gyermekeken keresztül teszi megragadhatóvá.

A korábbi kutatások jelentőségét tovább növeli, hogy Ukrajnában 2001 óta nem került sor újabb népszámlásra, ezért a kárpátaljai magyarság létszámára, társadalmi összetételére, települési jelenlétére és belső rétegződésére vonatkozó friss, nagyobb mintán alapuló adatok csak korlátozottan állnak rendelkezésre. A 2022. február 24-én kezdődő teljes körű orosz–ukrán háború tovább nehezítette a társadalmi folyamatok nyomon követését. A háború következtében a kárpátaljai magyar családok életét a migráció, a családtagok tartós távolléte, a gazdasági bizonytalanság, az iskolai és közösségi élet átalakulása, valamint a nyelvi és oktatási környezet fokozódó bizonytalanságai egyszerre formálják (Hires-László, 2025b). A háború kitörése óta különösen kevés olyan, nagyobb elemszámú adatfelvétel készült, amely a kárpátaljai magyar közösség aktuális társadalmi háttérváltozóit részletesen és empirikusan megalapozott módon mutatná be.

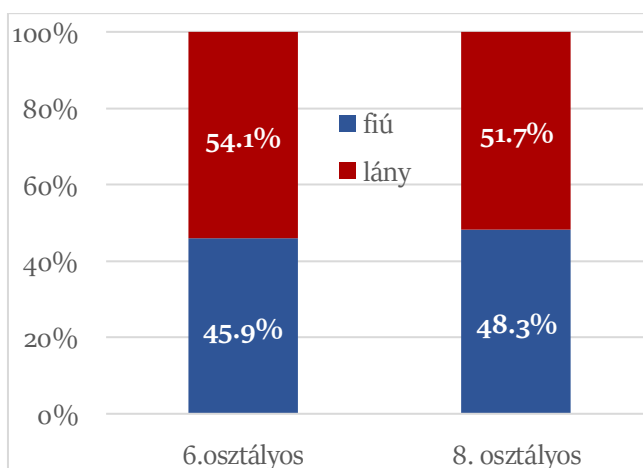
A kárpátaljai magyarok helyzetének megismeréséhez tehát elengedhetetlenek az ilyen szociológiai felmérések, különösen egy olyan időszakban, amikor a népszámlálási adatok hiánya, a háborús körülmények és a migrációs folyamatok jelentősen korlátozzák a közösség aktuális társadalmi állapotának megragadását. Ebben a kontextusban a 2024-es kompetenciamérési háttérkérdőív a tanulói teljesítmények értelmezésén túl a kárpátaljai magyar családok háború alatti társadalmi helyzetének empirikus dokumentálásához is hozzájárul. Az adatfelvétel a tanulók családi, társadalmi, kulturális, nyelvi és tanulási környezetéről nyújt részletes képet: kitér a családszerkezetre, a szülők iskolai végzettségére és munkaerőpiaci helyzetére, a külföldi munkavállalás jelenlétére, az anyagi és kulturális erőforrásokra, a családi tanulástámogatásra, a nyelvhasználatra, az önbesorolási kategóriákra, a tantárgyi attitűdökre, a továbbtanulási tervekre, valamint a tanórán kívüli programokban és különórákon való részvételre. A háttérváltozók ilyen szerkezete lehetővé teszi, hogy a kompetenciamérési eredményeket ne elszigetelt iskolai teljesítményként, hanem a családi, települési, kulturális és nyelvi feltételekkel összefüggésben értelmezzük.

1.1. A tanulói minta alapjellemzői

A vizsgálatban részt vevő tanulói minta nagysága 1082 fő volt. A háttérkérdőív adatai alapján a minta nemi összetétele kiegyensúlyozottnak tekinthető, enyhe lánytöbbséggel: a válaszadók 52,8%-a lány, 47,2%-a fiú volt. A nem és az évfolyam együttes vizsgálata alapján 1074 tanuló esetében áll rendelkezésre mindkét változóra érvényes válasz. A lányok enyhe felülreprezentáltsága mindkét évfolyamon megfigyelhető: a hatodik osztályosok körében a fiúk aránya 45,9%, a lányoké 54,1%, míg a nyolcadik osztályosoknál a fiúk 48,3%-ot, a lányok 51,7%-ot tesznek ki. (1. ábra) A minta nemi

összetétele tehát nemcsak összességében, hanem évfolyamonként is viszonylag kiegyensúlyozott, és ez az arány lehetővé teszi, hogy a későbbi elemzésekben a nem mint alapvető háttérváltozó is bevonható legyen a tanulói teljesítmények értelmezésébe. Évfolyam szerinti megoszlás alapján a vizsgálat két tanulói csoportot érintett: a hatodik és a nyolcadik évfolyamosokat. A válaszadók valamivel több mint fele, 53,1%-a hatodik osztályos, míg 46,9%-a nyolcadik osztályos volt. A két évfolyam viszonylag kiegyenlített jelenléte fontos módszertani szempont, mivel lehetőséget ad arra, hogy a tanulói háttérjellemzőket és a kompetenciamérési eredményeket évfolyamonként is vizsgáljuk. Ez különösen indokolt lehet, mivel a hatodik és nyolcadik évfolyam eltérő életkori, tanulmányi és iskolai pályaszakaszt képvisel.

1. ábra. A tanulók nem szerinti megoszlása évfolyamonként (N=1074, %-ban)

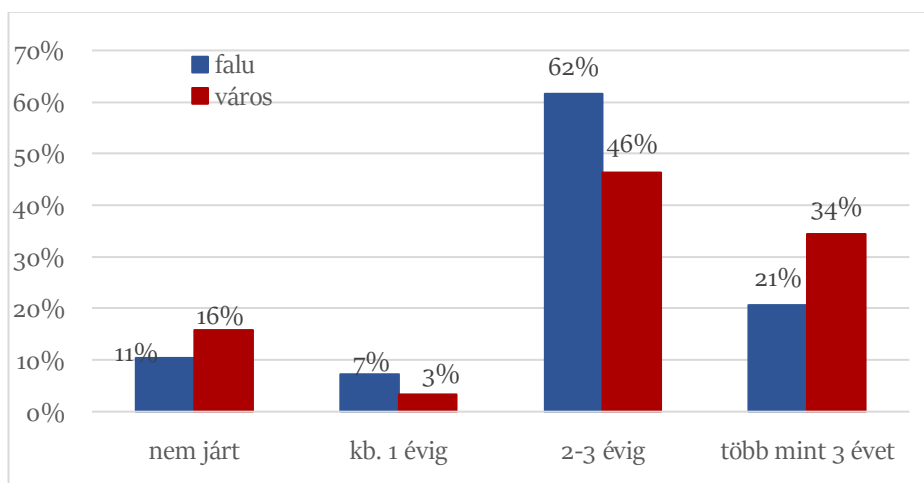


Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A lakóhely szerinti megoszlás a minta egyik meghatározó sajátossága: a tanulók 71,4%-a faluban, 28,6%-a városban él, ami jól tükrözi a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás vidéki közösségekhez való kötődését. A lakóhely azonban nem feltétlenül egyezik meg az iskola elhelyezkedésével. Az 1063 érvényes válasz alapján a falusi lakóhelyű tanulók 76,7%-a falusi, 10,1%-a nagyközségi, 13,2%-a pedig városi intézményben tanul, míg a városi gyermekek 96,4%-a városi iskolába jár. A vizsgálat érdekessége, hogy a lakóhely és az iskola elhelyezkedésének együttes elemzése számszerűen is láthatóvá teszi az oktatási intézmények térségi vonzáskörzetét: a mintában 100 falusi lakóhelyű tanuló vesz részt városi oktatásban, további 77 pedig nagyközségi intézményben folytatja tanulmányait. Az iskolába járást az érintett családok szervezett közlekedési lehetőségek igénybevételel vagy egyéni

megoldásokkal biztosíthatják, bár az ingázás tényleges módjáról a rendelkezésre álló adatok nem nyújtanak információt. Az intézmények fenntartói háttere szintén figyelemre méltó különbségeket mutat. A tanulók 83,7%-a önkormányzati, 16,3%-a egyházi fenntartású intézménybe jár; az utóbbiak 70,5%-a református, 29,5%-a görögkatolikus iskolában tanul. Az egyházi oktatásban részt vevők aránya a falusi lakóhelyű tanulók körében 20,8%, míg a városiaknál mindössze 3,6%, ami jelentős eltérést jelez a különböző lakóhelyű tanulók intézményi megoszlásában. Az egyházi fenntartású iskolák sajátos működési és pedagógiai feltételekkel rendelkeznek, több intézményben pedig a felsőbb évfolyamokon kötelező kollégiumi elhelyezés is kapcsolódik az oktatáshoz. A lakóhely, az iskola elhelyezkedése és fenntartói háttere közötti különbségek ezért a tanulók oktatási környezetének és a későbbi kompetenciamérési eredményeknek az értelmezésében egyaránt fontosak.

Az óvodai nevelésben való részvételt négy összevont kategória alapján vizsgáltuk. Az 1071 érvényes választ adó tanuló többsége 2–3 évig (57,4%) vagy több mint három évig (24,5%) járt óvodába, míg 6,2%-uk körülbelül egy évig, 12,0%-uk pedig egyáltalán nem részesült óvodai nevelésben. Az óvodáztatás időtartama és a lakóhely településtípusa között statisztikailag szignifikáns, de gyenge kapcsolat mutatható ki (lásd 2. táblázat, amely a fejezetben vizsgált valamennyi szignifikáns összefüggés próbastatisztikáit tartalmazza). A falusi tanulók körében a 2–3 éves óvodai részvétel jellemzőbb (61,6%; városban 46,4%), míg a több mint hároméves óvodáztatás a városiak között gyakoribb (34,4%; falun 20,6%). Ugyanakkor a városi tanulók nagyobb arányban nem jártak óvodába (15,9%; falun 10,5%), míg a körülbelül egyéves óvodai előzmény a falusiaknál fordult elő gyakrabban (7,3%; városban 3,3%). A statisztikailag kimutatható, de gyenge erősségű kapcsolat arra utal, hogy az óvodai nevelés időtartama a települési környezet szerint is differenciálódik, ezért a későbbi tanulmányi teljesítmények értelmezésében releváns háttértényező lehet.

2. ábra. Az óvodába járás időtartama településtípus szerint (%; N = 1054)

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az iskolai pálya folytonosságát tekintve a tanulók 69,1%-a első osztálytól ugyanabban az intézményben tanul, míg 30,9%-uk esetében történt iskolaváltás. Az 5–8. évfolyamon nagyobb intézményi folytonosság figyelhető meg: a tanulók 88,2%-a ugyanabban az iskolában végezte vagy végzi ezt a képzési szakaszt, míg 11,8%-uk váltott intézményt. Az iskolaváltás indokainak értelmezésekor figyelembe kell venni a kárpátaljai magyar oktatási intézményrendszer sajátosságait, különösen azt, hogy az egyházi iskolákba az ötödik évfolyamtól lehet belépni. Ennek megfelelően az egyházi intézményekben tanuló, iskolaváltás okára választ adó gyermekek 86,0%-a az „egyéb ok” kategóriát jelölte meg, míg az önkormányzati intézményekben ez az arány 59,8% volt. A más tannyelvű iskolából történő átlépés aránya az egyházi intézményekben 7,6%, az önkormányzati iskolákban 3,4%, a költözésé pedig 1,2%, illetve 19,6%.

1.2. Családi háttér és családszerkezet

A kárpátaljai magyar közösségek családi viszonyait hagyományosan a konzervatív értékrend, a házasság és a gyermekvállalás kiemelt jelentősége, valamint a szoros rokonsági kapcsolatok jellemzik. A korábbi családszociológiai kutatások ugyanakkor rámutattak arra is, hogy a külföldi munkavállalás és a háborús körülmények a családi együttélési formák és a hagyományos szerepmegosztás átalakulását eredményezték (Hires-László, 2020, 2025b). A KOMP-projektben megvalósuló kompetenciamérés háttéradatai a családszerkezet és a háztartások összetételének vizsgálatával egészítik ki a korábbi eredményeket. A válaszadók 97,4%-a saját családjában, 1,7%-a nevelőcsaládban, 0,9%-a pedig gyermekotthonban él. A tanulók 95,3%-a

édesanyjával, 83,5%-a édesapjával, 77,6%-a pedig testvérével vagy testvéreivel él közös háztartásban; nevelőanyával 3,2%, nevelőapával 6,4% él együtt. A családtípus és a szülőkkel való együttélés településtípus szerint nem mutat szignifikáns eltérést.

A többgenerációs együttélés továbbra is számottevő: a tanulók 45,3%-a nagymamájával, 25,3%-a nagypapájával él közös háztartásban. Mindkét együttélési forma a falusi tanulók körében gyakoribb. Nagymamájával a falusi válaszadók 48,8%-a, a városiak 36,1%-a él együtt, míg a nagypapával való együttélés aránya 29,5%, illetve 14,6%. A statisztikailag kimutatható, de gyenge erősségű kapcsolatok összhangban állnak a korábbi családszociológiai kutatásokban bemutatott hagyományos együttélési mintákkal, amelyekben a nagyszülők a mindennapi gondoskodás és a családi feladatmegosztás fontos szereplői lehetnek (Hires-László, 2020, 2025b).

A tanulók 36,0%-ának egy, 32,6%-ának kettő, 14,7%-ának három, közel egytizedüknek pedig legalább négy testvére van; az egykék aránya 7,8%. A testvérek száma nem mutat szignifikáns kapcsolatot a lakóhely településtípusával, ugyanakkor a testvérekkel való közös háztartás a falusi tanulóknál gyakoribb (79,9%; városban 71,4%). A válaszadók 49,2%-a egy, 19,6%-a két testvérével él együtt, míg 23,3%-uk háztartásában nem él testvér. A leggyakoribb háztartásméret a négyfős (29,8%), amelyet a háromfős (21,7%), az ötfős (21,0%) és a hatfős (11,9%) háztartások követnek. Az öt- vagy többfős háztartások aránya falun magasabb (43,2%), mint városban (30,4%); a kapcsolat szignifikáns, de gyenge. A települési különbségek tehát elsősorban a háztartások méretében és a többgenerációs együttélés gyakoriságában jelentkeznek, nem pedig a testvérek számában.

A családi élet további meghatározó sajátossága a külföldi munkavállalás, amely a 2022-ben kitört teljes körű orosz–ukrán háború után is számottevő. A 2024-es KOMP-adatok alapján az édesapák 34,4%-a, az édesanyák 8,9%-a dolgozik külföldön, míg Kárpátalján vagy Ukrajna más területén az apák 65,6%-a, az anyák 91,1%-a vállal munkát. Figyelemre méltó, hogy a háborút megelőzően, 2019-ben végzett kutatás hasonló nemek szerinti mintázatot tárt fel: az 1296 megkérdezett fiatal közül 369 tanuló édesapja (28,5%), 188 tanuló édesanyja (14,5%) dolgozott külföldön (Hires-László, 2020). Bár a két kutatás eltérő korosztályokra és adatfelvételi körülményekre épült, mindkettőben az apák külföldi munkavállalása volt gyakoribb. A nemek szerinti mintázat hasonlósága a hagyományos családfenntartói szerepek továbbélésére utalhat, miközben a háborús körülmények és a tartós szülői távollét a családon belüli gondoskodási és feladatmegosztási viszonyok átalakulásával is együtt járhatnak.

1.3. Társadalmi-gazdasági státusz

A tanulók társadalmi-gazdasági háttere a kompetenciamérési eredmények értelmezésének meghatározó tényezője. A nemzetközi oktatáskutatások régóta rámutatnak arra, hogy a családok társadalmi helyzete, a szülők iskolázottsága és foglalkozási státusza, valamint az otthoni kulturális és anyagi erőforrások

összefüggnek a tanulók iskolai eredményességével (Sirin, 2005; OECD, 2023). A társadalmi-gazdasági háttér ugyanakkor nem tekinthető egységes tényezőnek, mivel annak különböző összetevői eltérő módon kapcsolódhatnak a tanulási lehetőségekhez és a teljesítménykülönbségekhez. A KOMP-projektben megvalósuló kompetenciamérés háttérkérdőíve alapján ezért a szülők iskolai végzettségét és munkaerőpiaci helyzetét, a család anyagi körülményeinek szubjektív megítélését, valamint a háztartások objektív tárgyi erőforrásait egyaránt vizsgáltuk.

A szülők iskolai végzettsége a családi kulturális tőke egyik fontos mutatója, amely a megszerzett iskolai képesítések mellett az oktatáshoz való viszonyulással, a továbbtanulási aspirációkkal és az otthoni tanulási környezettel is összefügghet (Bourdieu, 1986). Az elemzésben a végzettségi szinteket négy kategóriába vontuk össze: legfeljebb általános iskolai, szakiskolai, érettségi és felsőfokú végzettség. Az édesanyák/nevelőanyák körében a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya 28,5%, a legfeljebb általános iskolai végzettségűeké 27,6%, az érettségizetteké 23,0%, míg a szakiskolai végzettségűeké 20,9% (N = 1058). Az édesapák/nevelőapák esetében a legfeljebb általános iskolai végzettség a leggyakoribb (29,9%), amelyet a szakiskolai (27,6%) és az érettségi végzettség (24,9%) követ, míg felsőfokú végzettséggel 17,6%-uk rendelkezik (N = 1044). A két szülői csoport iskolázottsági szerkezetében elsősorban a felsőfokú végzettség tekintetében mutatkozik különbség: az anyák körében a diplomások aránya 10,9 százalékponttal magasabb, mint az apáknál.

A szülők iskolai végzettsége a lakóhely településtípusával is szignifikáns kapcsolatot mutat. Az édesanyák/nevelőanyák esetében a felsőfokú végzettségűek aránya a városi tanulók családjaiban 47,1%, míg a falusiaknál 21,3%. Ezzel szemben a legfeljebb általános iskolai végzettség (30,6%; városban 20,2%) és az érettségi (26,7%; városban 13,5%) a falusi tanulók körében gyakoribb. A szakiskolai végzettség aránya lényegesen kisebb eltérést mutat (falun 21,4%, városban 19,2%). A különbség statisztikailag szignifikáns, a kapcsolat erőssége mérsékelt.

Az édesapák/nevelőapák iskolai végzettségének települési eloszlása hasonló mintázatot követ. A felsőfokú végzettségűek aránya városban 32,9%, falun 11,7%, míg a legfeljebb általános iskolai végzettség (33,5%; városban 19,5%) és az érettségi (27,6%; városban 18,2%) a falusi tanulók családjaiban fordul elő gyakrabban. A szakiskolai végzettség aránya a két településtípusban közel azonos (falun 27,2%, városban 29,5%). A településtípus és az apák iskolai végzettsége közötti kapcsolat szintén szignifikáns, erőssége az anyáknál tapasztalthoz hasonló. A városi és falusi családok közötti legjelentősebb különbség mindkét szülői csoportban a felsőfokú végzettség előfordulásában jelentkezik. Az iskolázottság települési eltérései a családi kulturális erőforrások térbeli differenciálódására utalnak, és fontos társadalmi összefüggést jelentenek a későbbi tanulói teljesítmények értelmezéséhez.

1. táblázat. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége településtípus szerint
(%; Nanya = 1043; Napa = 1030)

Szülő	Iskolai végzettség	Falu % (n)	Város % (n)
Anya/nevelőanya	Általános	30,6 (228)	20,2 (60)
	Szakiskola	21,4 (160)	19,2 (57)
	Érettségi	26,7 (199)	13,5 (40)
	Felsőfokú	21,3 (159)	47,1 (140)
Apa/nevelőapa	Általános	33,5 (247)	19,5 (57)
	Szakiskola	27,2 (201)	29,5 (86)
	Érettségi	27,6 (204)	18,2 (53)
	Felsőfokú	11,7 (86)	32,9 (96)

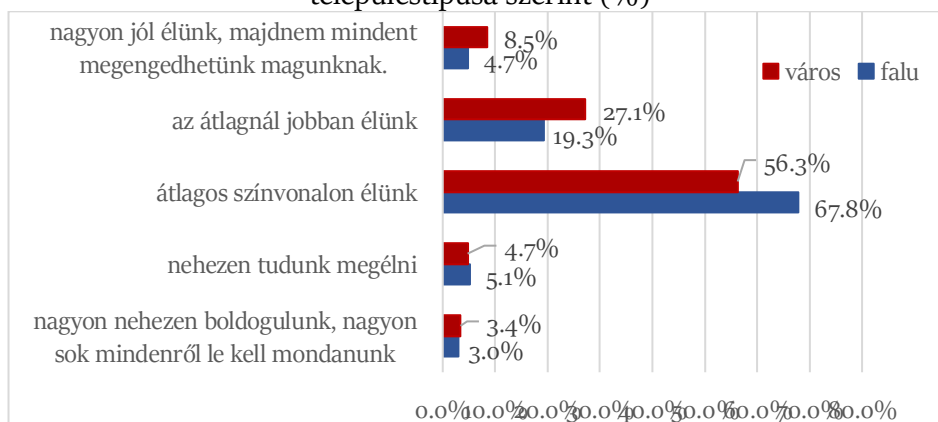
Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

A szülők munkaerőpiaci helyzete a családok gazdasági erőforrásainak és jövedelemszerzési lehetőségeinek fontos mutatója. A társadalmi-gazdasági háttérrel foglalkozó kutatások szerint a foglalkoztatottság és a gazdasági bizonytalanság nemcsak a háztartások anyagi körülményeivel, hanem a gyermeknevelés feltételeivel és a családi tanulástámogató környezettel is összefügghet (Bradley és Corwyn, 2002; Conger és Donnellan, 2007). A KOMP 2024 adatai alapján az édesanyák/nevelőanyák 52,0%-a, az édesapák/nevelőapák 56,9%-a rendelkezik állandó munkahellyel, míg vállalkozóként vagy önálló gazdálkodóként az anyák 12,3%-a, az apák 16,4%-a dolgozik. Rendszeres, de nem állandó munkavégzésről az anyák 5,5%-a és az apák 6,3%-a számolt be, míg az alkalmi munkavégzés aránya az apák körében magasabb (12,4%), mint az anyáknál (7,8%). A munkanélküliség ugyanakkor az anyák esetében gyakoribb (12,0%; az apáknál 3,7%). A foglalkoztatási szerkezet tehát mindkét szülői csoportban a rendszeres munkavégzés túlsúlyát mutatja, ugyanakkor a bizonytalanabb munkaerőpiaci helyzetek eltérő formákban jelennek meg: az apáknál inkább az alkalmi munkavégzés, az anyáknál pedig a munkanélküliség aránya magasabb.

A munkavégzés földrajzi helye további különbségeket mutat. A 2024-es adatok alapján az édesanyák 91,1%-a Kárpátalján vagy Ukrajna más területén, 8,9%-a külföldön dolgozik (N = 1012), míg az édesapák esetében a belföldi munkavégzés aránya 65,6%, a külföldi 34,4% (N = 997). A külföldi munkavállalás tehát továbbra is elsősorban az apákhoz kapcsolódik, ami összhangban áll a háború előtti kárpátaljai kutatásokban feltárt nemek szerinti különbségekkel (Hires-László, 2020). A munkavégzés helye a családok megélhetési stratégiáinak fontos sajátossága, ugyanakkor a külföldi munkavállalásból származó gazdasági erőforrások a családi jelenlét és a gondoskodási feladatok eltérő megszervezésével is együtt járhatnak.

A családok anyagi helyzetének szubjektív megítélése a társadalmi-gazdasági háttér további dimenziója, amely nem feltétlenül esik egybe a háztartások tényleges jövedelmi és vagyoni viszonyaival. Mivel a háttérkérdőívet a tanulók családtagjaik, jellemzően szülei vagy más gondviselőik közreműködésével töltötték ki, a válaszok a család anyagi helyzetének közös értékelését is tükrözhetik. Az érvényes válaszok alapján a családok 64,6%-a átlagosnak, 21,5%-a az átlagosnál jobbnak, 5,8%-a pedig nagyon jónak ítélte anyagi körülményeit, míg 8,1%-uk nehéz vagy nagyon nehéz helyzetről számolt be. A lakóhely településtípusa szerint szignifikáns, de gyenge kapcsolat mutatható ki. A falusi válaszadók nagyobb arányban sorolták családjukat az átlagos anyagi helyzetűek közé (67,8%), mint a városiak (56,3%). Az átlagosnál kedvezőbb megítélés ezzel szemben a városi családok körében gyakoribb: az „átlagnál jobban élünk” kategóriát 27,1%-uk választotta, szemben a falusiak 19,3%-ával, míg a „nagyon jól élünk” válasz aránya 8,5%, illetve 4,7%. A kedvezőtlen anyagi helyzetet jelző válaszok arányában nem mutatkozik számottevő települési eltérés. A különbségek elsősorban az átlagos és az átlag feletti anyagi helyzet megítélésében jelentkeznek, amelyben a tényleges gazdasági körülmények mellett a helyi társadalmi viszonyítási keretek is szerepet játszhatnak.

3. ábra. A családok szubjektív anyagi helyzetének megítélése a lakóhely településtípusa szerint (%)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

A családok objektív anyagi helyzetének vizsgálata a háztartásokban rendelkezésre álló tartós fogyasztási javak és infrastrukturális feltételek alapján történt. A háztartási eszközellátottság a társadalmi-gazdasági háttér egyik fontos mutatója, mivel a jövedelmi viszonyok közvetlen ismerete nélkül is információt nyújt a családok anyagi erőforrásairól és életkörülményeiről. A nemzetközi kompetenciamérésekben az otthoni tárgyi erőforrásokat a családi társadalmi-gazdasági státusz összetett

mérésének részeként alkalmazzák (Avvisati és Wuyts, 2024). A KOMP mérés 2024 adatai alapján az alapvető digitális és infrastrukturális feltételek a vizsgált háztartások túlnyomó többségében biztosítottak: a családok 99,4%-a rendelkezik legalább egy mobiltelefonnal, 96,7%-ukban pedig elérhető az otthoni internetkapcsolat. A számítógépek és laptopok esetében már jelentősebb különbségek mutatkoznak, mivel a tanulók 81,6%-ának háztartásában található ilyen eszköz, 18,4%-uk azonban nem rendelkezik vele. Az utóbbi csoport számára az önálló digitális tanuláshoz és az online oktatási tartalmakhoz való hozzáférés korlátozottabb lehet, még akkor is, ha az internetkapcsolat más eszközön keresztül rendelkezésre áll.

A közlekedési és lakhatási feltételek szintén differenciált képet mutatnak. Személygépkocsival a családok 74,1%-a rendelkezik, míg 25,9%-uk háztartásában nincs autó. Fürdőszoba a háztartások 93,6%-ában található, hiánya ugyanakkor a válaszadók 6,4%-át érinti. A magasabb komfortszinthez kapcsolódó tartós fogyasztási javak lényegesen kevésbé elterjedtek: mosogatógép a családok 48,0%-ában, szárítógép 28,1%-ában, klíma vagy légkondicionáló pedig 26,4%-ában található. A háztartások tárgyi felszereltsége alapján ugyan érzékelhetők az életkörülmények közötti különbségek, a családok tényleges gazdasági helyzetének meghatározása azonban ennél összetettebb feladat. A vagyoni státusz tartós fogyasztási javakon alapuló mérése a nemzetközi kutatásokban is elterjedt módszer, ugyanakkor alkalmazhatósága nagymértékben függ a kiválasztott eszközök társadalmi és gazdasági jelentőségétől, valamint a vizsgált népesség sajátosságaitól (Filmer és Pritchett, 2001; Vyas és Kumaranayake, 2006). A fogyasztási javak széles körű elterjedése, a háztartások eltérő szükségletei és a települési életkörülmények különbségei egyaránt megnehezítik, hogy az eszközellátottságot közvetlenül a családok vagyoni helyzetével azonosítsuk. A KOMP projektben mérésben alkalmazott mutatók ezért nem a háztartások gazdasági státuszának teljes körű meghatározását szolgálják, hanem a családok anyagi és infrastrukturális erőforrásairól nyújtanak általános képet, kiegészítve a szülők iskolázottságára, foglalkoztatására és a családok szubjektív anyagi helyzetére vonatkozó adatokat.

1.4. Kulturális erőforrások, családi tanulástámogatás és közös tevékenységek

A kulturális tőke a tanulók családi hátterének fontos összetevője, amely a rendelkezésre álló kulturális javakon túl az olvasási szokásokban, a tudáshoz való viszonyban és a családon belüli szocializációs gyakorlatokban is megnyilvánulhat (Bourdieu, 1986). A családi kulturális környezet és az iskolai eredményesség kapcsolatát vizsgáló kutatások különösen az otthoni könyvállomány jelentőségére hívták fel a figyelmet. Evans és munkatársai (2010) 27 ország adatait elemezve kimutatták, hogy a családi könyvállomány nagysága a szülők iskolai végzettségétől és foglalkozási helyzetétől függetlenül is összefügg a gyermekek későbbi iskolázottságával. A KOMP-projekt háttérkérdőívében a kulturális erőforrásokat a

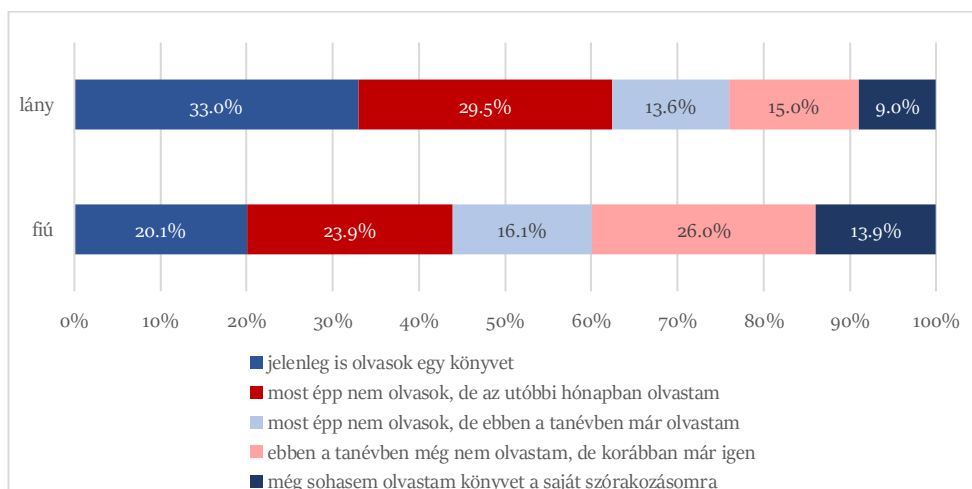
könyvállomány, az olvasási szokások és a könyvtárhasználat alapján vizsgáltuk, míg a családi tanulástámogatás és a közös tevékenységek a tanulók otthoni kapcsolati és szocializációs környezetéről szolgáltatnak további információkat.

A tanulók saját könyvállománya alapján viszonylag alacsony könyvellátottság rajzolódik ki. Az érvényes válaszok szerint 76,1%-uknak kevesebb mint egy könyvespolcnyi, vagyis 50-nél kevesebb saját könyve van, további 15,6%-uk pedig körülbelül egy könyvespolcnyi könyvről számolt be. Két-három könyvespolcnyi saját könyvvel a válaszadók 5,3%-a rendelkezik, ennél nagyobb könyvállomány pedig csak kisebb hányaduknál fordul elő. A könyvek birtoklása ugyan a kulturális erőforrások egyik hagyományos mutatója, a saját könyvek száma önmagában nem azonos a család teljes könyvállományával, és nem tükrözi maradéktalanul a könyvekhez való hozzáférést vagy az olvasási gyakorlatokat. Különösen a digitális tartalmak terjedése mellett indokolt a könyvállományra vonatkozó adatokat az olvasási aktivitással együtt értelmezni.

A szabadidős olvasás adatai a saját könyvállománynál kedvezőbb, ugyanakkor differenciáltabb képet mutatnak. A tanulók 26,9%-a az adatfelvétel idején is olvasott könyvet saját szórakozására, további 26,8%-uk pedig az előző hónapban olvasott. A válaszadók 53,7%-ának tehát viszonylag friss olvasási élménye volt, miközben 20,1%-uk az adott tanévben még nem olvasott saját szórakozására, 11,4%-uk pedig korábban sem végzett ilyen tevékenységet. A szakirodalom szerint a szabadidős olvasás és az olvasási készségek fejlődése között szoros kapcsolat áll fenn: Mol és Bus (2011) metaanalízise alapján a rendszeres olvasási tapasztalat összefügg a szövegértési és más nyelvi készségek fejlettségével. Jelen elemzésünk ugyanakkor az olvasás legutóbbi időpontját rögzítik, ezért elsősorban az olvasási aktivitás aktuális jelenlétére, nem pedig annak rendszerességére vagy intenzitására engednek következtetni.

Az olvasási aktivitás nemek szerint szignifikánsan különbözik. A lányok 33,0%-a az adatfelvétel idején is olvasott könyvet saját szórakozására, míg a fiúknál ez az arány 20,1%. A fiúk körében ezzel szemben gyakoribbak azok a válaszok, amelyek az adott tanévben elmaradók, illetve a korábban sem jellemző szabadidős olvasást jelzik. A nemi különbség összhangban áll a nemzetközi vizsgálatok eredményeivel, amelyek a lányok körében általában erősebb szabadidős olvasási orientációt mutatnak (OECD, 2023). Évfolyam szerint szintén kimutatható eltérés: az előző hónapban olvasók aránya a hatodik osztályosoknál 30,4%, a nyolcadikosoknál 22,6%, míg az utóbbiak körében gyakoribb a szabadidős olvasás hosszabb idejű elmaradása. A kapcsolat statisztikailag szignifikáns, de gyenge. Az évfolyamok közötti különbség az olvasási szokások életkorral összefüggő változására utalhat, ugyanakkor a keresztmetszeti adatok alapján nem állapítható meg, hogy az egyes tanulók olvasási aktivitása az idő előrehaladtával ténylegesen csökken-e.

4. ábra. Olvasási aktivitás nem szerint (%; N = 1070)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

A könyvtárhasználat a tanulók többségének életében csak korlátozottan van jelen. A válaszadók 29,5%-a még soha nem járt könyvtárban, 51,0%-uk pedig nagyon ritkán látogat ilyen intézményt. Többszöri könyvtárhasználatról 15,6%, rendszeres látogatásról mindössze 3,9% számolt be. A nemek szerinti különbségek statisztikailag szignifikánsak, de gyenge. A fiúk 35,7%-a még soha nem járt könyvtárban, míg a lányoknál ez az arány 23,7%, és az utóbbiak körében a többszöri könyvtárlátogatás is gyakoribb. Évfolyam szerint a hatodik osztályosok 19,1%-a, a nyolcadikosok 11,8%-a számolt be többszöri könyvtárhasználatról; a kapcsolat ugyancsak szignifikáns, de gyenge. Az eredmények a könyvtárak viszonylag alacsony igénybevételét jelzik, ugyanakkor önmagukban nem alkalmasak a kulturális intézményekhez való hozzáférés megítélésére, mivel a látogatások gyakoriságát a könyvtári szolgáltatások helyi elérhetősége és a más forrásokból történő könyvbeszerzés is befolyásolhatja.

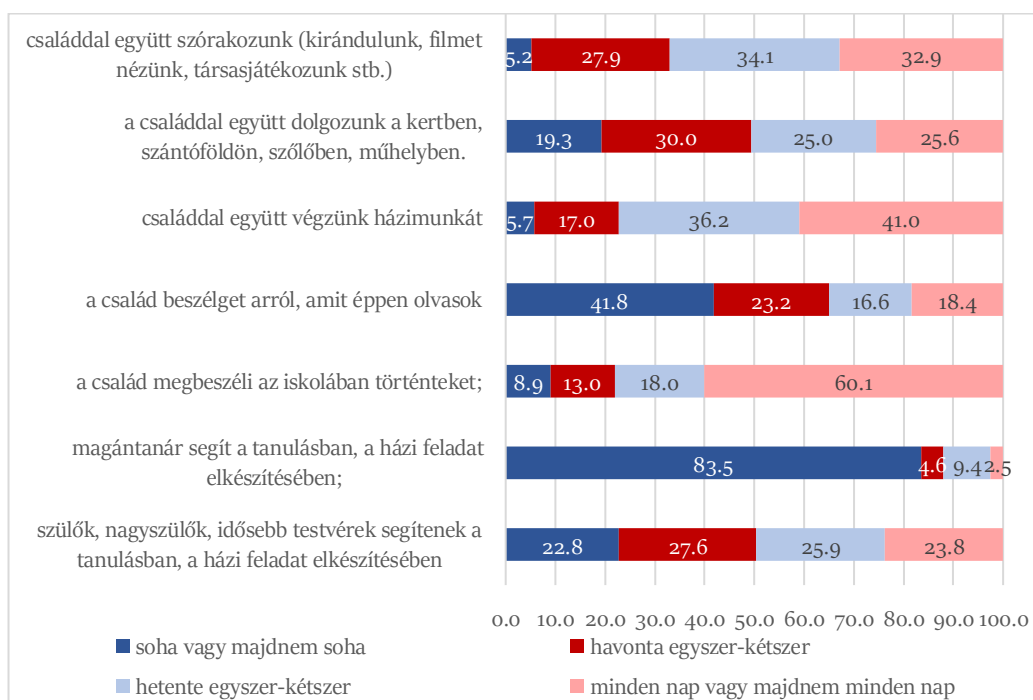
A családi tanulástámogatás a közvetlen segítségnyújtás különböző gyakoriságú formáiban jelenik meg. A tanulók 25,9%-a hetente egyszer-kétszer, 23,8%-a pedig naponta vagy majdnem naponta kap segítséget szüleitől, nagyszüleitől vagy idősebb testvéreitől, miközben 22,8%-uk soha vagy majdnem soha nem részesül ilyen támogatásban. A magántanári segítség ennél lényegesen ritkább: a válaszadók 83,5%-a egyáltalán nem vagy csak elvétve veszi igénybe. A két támogatási forma eltérő szerepet tölt be, hiszen a családtagok közreműködése a mindennapi tanulásba ágyazódik, míg a magántanári segítség külön megszervezett oktatási szolgáltatás. A szülői bevonódásról szóló szakirodalom ugyanakkor hangsúlyozza, hogy a támogatás jelentősége nem kizárólag annak gyakoriságától függ, hanem a részvétel módjától, a gyermek szükségleteitől és a tanulói önállóság támogatásától is (Hoover-Dempsey és

Sandler, 1997; Pomerantz et al., 2007). A közvetlen segítség hiánya ezért önmagában nem azonosítható a családi érdeklődés vagy támogatás hiányával.

A családi kommunikációban jelentős különbség mutatkozik az iskolai történesek és az olvasmányok megbeszélésének gyakorisága között. A válaszadók 60,1%-ának családjában naponta vagy majdnem naponta beszélgetnek az iskolában történekről, további 18,0%-uknál pedig hetente egyszer-kétszer kerül sor ilyen beszélgetésre. Az olvasottakról folytatott kommunikáció lényegesen ritkább: a tanulók 41,8%-a soha vagy majdnem soha nem beszélget családtagjaival arról, amit éppen olvas, és mindössze 18,4%-uknál jelenik meg ez napi rendszerességgel. A különbség arra utal, hogy az iskolai mindennapok iránti családi érdeklődés szélesebb körben van jelen, mint a kifejezetten olvasáshoz kapcsolódó kommunikáció. Az otthoni írásbeliséggel és olvasási szocializációval foglalkozó kutatások szerint a családi olvasási gyakorlatok fontos részét képezhetik a gyermekek nyelvi és olvasási fejlődését támogató környezetnek (Sénéchal és LeFevre, 2002). A kétféle beszélgetés eltérő gyakorisága ugyanakkor nem feltétlenül jelent különbséget a családi kapcsolatok minőségében, hanem az otthoni kommunikáció tartalmi sajátosságait is tükrözheti.

A közös családi tevékenységek a mindennapi együttműködés és a családon belüli szocializáció különböző formáit jelenítik meg. A tanulók 41,0%-a naponta vagy majdnem naponta, 36,2%-a pedig hetente egyszer-kétszer végez házimunkát családtagjaival. A kertben, szántóföldön, szőlőben vagy műhelyben folytatott közös munka heti vagy napi rendszerességgel a válaszadók 50,6%-ánál fordul elő. A közös szabadidős tevékenységek, például a kirándulás, filmnézés vagy társasjátékozás szintén gyakoriak: a tanulók 34,1%-a hetente, 32,9%-a pedig naponta vagy majdnem naponta számolt be ilyen programokról. A gyermekek háztartási munkában való részvételével foglalkozó kutatások szerint a közös feladatvégzés a felelősségvállalás és az együttműködés elsajátításának egyik közege lehet, ugyanakkor a háztartások gazdasági szükségletei és a családon belüli munkamegosztás is befolyásolják annak gyakoriságát (Goodnow, 1988; Blair, 1992). A mezőgazdasági és műhelymunkában való részvétel emellett olyan informális tanulási lehetőségeket teremthet, amelyekben a gyermekek a családtagok tevékenységeinek megfigyelése és a közös munkavégzés során sajátítanak el gyakorlati ismereteket (Rogoff et al., 2003). A különböző családi aktivitások ezért nem közvetlenül a kulturális tőke mértékét, hanem a családok életmódjának, munkamegosztásának és szocializációs gyakorlatainak sajátosságait jelzik.

5. ábra. Családi tanulástámogató és közös tevékenységek gyakorisága
(%; N = 1025-1042)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

A családi tanulástámogatás gyakorisága elsősorban évfolyam szerint különbözik. A hatodik osztályos tanulók 32,1%-a naponta vagy majdnem naponta kap segítséget szüleitől, nagyszüleitől vagy idősebb testvéreitől, míg a nyolcadikosok körében ez az arány 14,3%. Ezzel szemben a közvetlen családi segítséget soha vagy majdnem soha nem igénybe vevők aránya a nyolcadikosoknál 33,0%, a hatodikosoknál 14,0%. Az összefüggés statisztikailag szignifikáns, a vizsgált háttérkapcsolatok között viszonylag erősebb. A különbség összefügghet a tanulók életkorával és az önálló tanulás fokozatos előtérbe kerülésével, ugyanakkor a segítség ritkább igénybevétele önmagában nem jelenti a családi támogatás gyengülését. A szülői bevonódás szakirodalma (Pomerantz et al., 2007) szintén hangsúlyozza, hogy a közvetlen segítségnyújtás jelentősége a gyermek életkorától, szükségleteitől és az önállóság támogatásának módjától is függ.

A magántanári segítség igénybevétele a lakóhely településtípusával mutat összefüggést. A falusi tanulók 86,0%-a soha vagy majdnem soha nem vesz igénybe ilyen támogatást, míg a városiak körében ez az arány 76,2%. A heti egyszer-kétszeri magántanári segítség ugyanakkor városban gyakoribb (15,0%), mint falun (7,3%). A kapcsolat statisztikailag szignifikáns, de gyenge. A kiegészítő magánoktatás nemzetközi szakirodalma rámutat arra, hogy az iskolán kívüli, fizetett oktatási szolgáltatások igénybevétele társadalmilag differenciált, és a családok anyagi

erőforrásai mellett a szolgáltatások elérhetősége, valamint az oktatással kapcsolatos igények is befolyásolják (Bray, 2009; Bray és Lykins, 2012). A KOMP-adatokban megfigyelhető települési különbség ezért a kiegészítő tanulási lehetőségekhez való eltérő hozzáféréssel is összefügghet, ugyanakkor a rendelkezésre álló adatok alapján nem határozható meg, hogy ebben az anyagi lehetőségek, a magántanári kínálat vagy a családi oktatási stratégiák játszanak-e meghatározóbb szerepet.

Az olvasmányokról folytatott családi beszélgetések gyakorisága szintén évfolyam szerint differenciálódik. A nyolcadikosok 47,4%-ának családjában soha vagy majdnem soha nem beszélgetnek arról, amit a tanuló éppen olvas, míg a hatodikosoknál ez az arány 36,6%. A heti egyszer-kétszeri beszélgetés viszont a hatodik osztályosok körében gyakoribb (20,6%), mint a nyolcadikosoknál (12,1%). Az összefüggés szignifikáns, de gyenge. A különbség az életkorral változó családi kommunikációs gyakorlatokra utalhat, ugyanakkor az olvasmányokról folytatott beszélgetések gyakoriságát a tanulók tényleges olvasási aktivitása is befolyásolhatja. A ritkább beszélgetés ezért nem feltétlenül a családi érdeklődés alacsonyabb szintjét jelzi, hanem az olvasási szokások és a családon belüli kommunikáció együttes sajátosságaként értelmezhető.

A családdal közösen végzett mezőgazdasági és műhelymunka gyakorisága a lakóhely településtípusa szerint mutat eltérést. A falusi tanulók 29,6%-a naponta vagy majdnem naponta vesz részt kertben, szántóföldön, szőlőben vagy műhelyben végzett közös tevékenységben, míg a városiak körében ez az arány 15,7%. A tevékenység teljes vagy majdnem teljes hiánya ezzel szemben a városi tanulóknál gyakoribb (29,4%; falun 15,4%). A kapcsolat szignifikáns, de viszonylag gyenge. A települési különbség a falusi háztartások gazdálkodási és munkaszervezési sajátosságaival hozható összefüggésbe. A közös munkavégzés a családi gazdaság működtetése mellett a gyakorlati ismeretek és a munkához kapcsolódó tapasztalatok generációk közötti átadásának is közege lehet (Goodnow, 1988; Rogoff et al., 2003). A részvétel gyakorisága ugyanakkor nem árul el információt a tevékenységek időigényéről vagy megterheléséről, ezért azok nevelési jelentősége önmagában nem ítéltető meg. A közösen végzett házimunka esetében sem évfolyam, sem településtípus szerint nem mutatkozott szignifikáns különbség, ami arra utal, hogy ez a tevékenység a vizsgált tanulói csoportokban hasonló gyakorisággal van jelen.

1.5. Nyelvhasználat, nemzetiségi önbesorolás és vallási háttér

A tanulók nyelvi és nemzetiségi háttere a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás fontos társadalmi sajátossága. A korábbi kutatások rámutattak arra, hogy a térségben a magyar és az ukrán nyelv használatát a családi és társadalmi kapcsolatok, valamint a települések nyelvi összetétele egyaránt alakítja (Csernicskó szerk., 2010; Csernicskó et al., 2021). A KOMP 2024 háttérkérdőívének adatai szerint az érvényes választ adók 94,5%-a megjelölte a magyar nyelv otthoni használatát, 39,6%-uk pedig az ukránt is említette.

Mivel a kérdés több nyelv megadását is lehetővé tette, az arányok nem egymást kizáró kategóriákat jelölnek. A magyar nyelv meghatározó családi jelenléte mellett tehát az ukrán is számottevő szerepet tölt be a tanulók otthoni kommunikációjában.

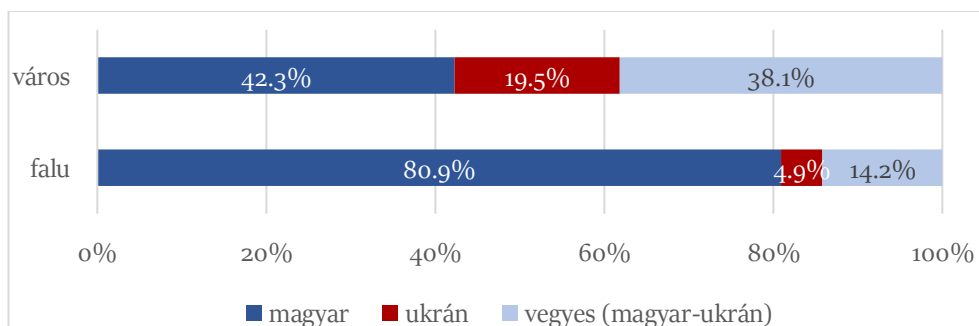
Az önbevallott nyelvismeret alapján a válaszadók 77,9%-a a magyart anyanyelvének tekinti, további 6,3%-uk pedig jól, helyesen beszéli és írja. Az ukrán nyelvet 14,8% jelölte meg anyanyelvként, 10,2% jól, helyesen beszéli és írja, 9,9% pedig kisebb hibákkal jól beszéli. Ugyanakkor a tanulók 26,0%-a saját bevallása szerint nem érti és nem beszéli az ukránt, további 24,1%-uk pedig érti, de nem beszéli. Az angol nyelvet 23,8% kifejezési nehézségekkel, 18,9% kisebb hibákkal jól, 12,6% pedig jól, helyesen beszéli és írja, míg 22,7% nem érti és nem beszéli. Az ukrán nyelvismeret megoszlása különösen figyelemre méltó, mivel a tanulók jelentős része korlátozott beszédkészségről számolt be. A különbségek a nyelvi szocializáció és az államnyelv elsajátításának eltérő körülményeivel is összefügghetnek (Göncz, 2023; Csernicskó et al., 2021). Az önbevallott nyelvtudás ugyanakkor nem azonos a standardizált kompetenciamérés során kimutatott teljesítménnyel.

A nemzetiségi önbesorolás vizsgálatában a magyar és az ukrán kötődések, valamint azok együttes előfordulása állt a középpontban. A három kategóriába összevont változó alapján a 707 érvényes választ adó tanuló 69,0%-a kizárólag magyarnak, 9,5%-a kizárólag ukránnak, 21,5%-a pedig magyar–ukrán kettős nemzetiségűnek vallotta magát. Az otthoni nyelvhasználat és a nemzetiségi önbesorolás között erős, statisztikailag szignifikáns kapcsolat mutatkozik. A kizárólag magyarul beszélő családok tanulóinak 90,1%-a csak magyarnak vallja magát, míg a kizárólag ukránul beszélő családokban a csak ukrán önbesorolás dominál (66,7%). A mindkét nyelvet használó családokban a kettős nemzetiségi kötődés a leggyakoribb (56,0%), ugyanakkor 29,7% kizárólag magyar, 14,3% pedig kizárólag ukrán önbesorolást adott. A családi nyelvhasználat és a nemzetiségi kötődés tehát szorosan összefügg, de nem feleltethető meg teljes mértékben egymásnak. A korábbi identitáskutatások szintén rámutattak arra, hogy a nemzetiségi önazonosság többes kötődések formájában is megjelenhet (Brubaker et al., 2011; Hires-László, 2025b).

A nemzetiségi önbesorolás a lakóhely településtípusa szerint is jelentősen eltér. A 701 érvényes választ tartalmazó keresztábrás elemzésben a falusi tanulók 80,9%-a kizárólag magyarnak vallotta magát, míg a városiak körében ez az arány 42,3%. A kizárólag ukrán önbesorolás városban 19,5%, falun 4,9%, a magyar–ukrán kettős kötődés pedig a városi tanulók 38,1%-ánál, a falusiak 14,2%-ánál fordul elő. A kapcsolat statisztikailag szignifikáns, közepes erősségű. A nemzetiségi önbesorolás településtípus szerinti különbségei alapján a falusi tanulók körében a kizárólag magyar nemzetiségi kötődés, míg a városiak között a kizárólag ukrán és a magyar–ukrán kettős önbesorolás fordul elő az átlagnál gyakrabban. A különbségek hátterében a települések eltérő nemzetiségi összetétele és nyelvi környezete is szerepet játszhat, hiszen a korábbi kárpátaljai kutatások is rámutattak arra, hogy a települési

környezet jelentős összefüggést mutat a mindennapi nyelvhasználattal (Cserniczkó szerk., 2010). A megfigyelt eltérések így a lakóhely, a családi nyelvhasználat és a nemzetiségi háttér egymással összefüggő sajátosságainak figyelembevételével értelmezhetők.

6. ábra. A tanulók nemzetiségi önbesorolása településtípus szerint (%; N = 701)



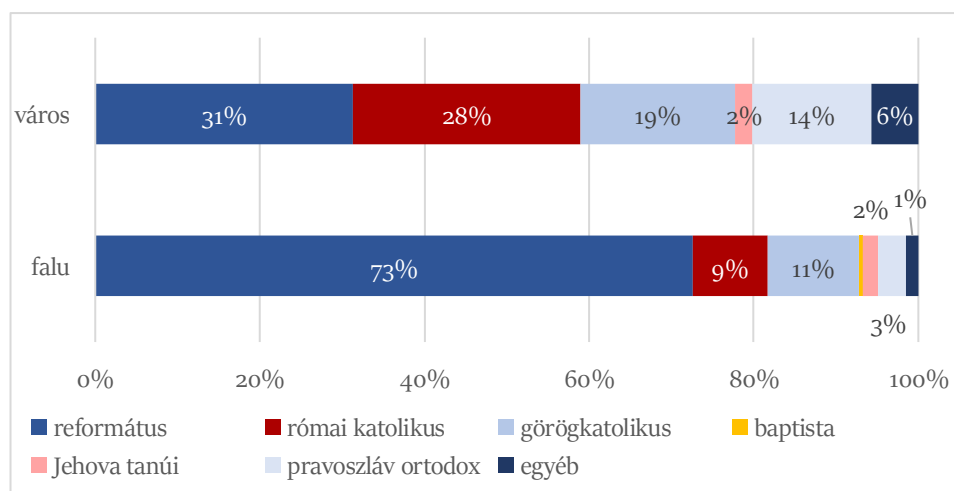
Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

A kárpátaljai magyar közösség felekezeti összetételében hagyományosan meghatározó szerepet töltenek be a történelmi egyházak, különösen a református, a római katolikus és a görögkatolikus felekezet. A korábbi kárpátaljai szociológiai kutatások eredményei alapján a reformátusok alkotják a legnagyobb felekezeti csoportot, amelyet a katolikus közösségek követnek (Hires-László, 2021). A KOMP 2024 háttérkérdőívének eredményei hasonló megoszlást mutatnak: az érvényes válaszok alapján a tanulók 61,0%-a református, 14,1%-a római katolikus, 13,3%-a görögkatolikus, 6,6%-a pedig pravoszláv ortodox felekezethez tartozik. A felekezeti hovatartozás településtípus szerint jelentős különbségeket mutat. A falusi tanulók 72,6%-a református, míg a városiak körében ez az arány 31,3%. A városi tanulók között ugyanakkor magasabb a római katolikusok (27,6%; falun 9,0%), a görögkatolikusok (18,9%; falun 11,2%) és a pravoszláv ortodox felekezethez tartozók aránya (14,5%; falun 3,5%). A felekezeti hovatartozás és a településtípus között statisztikailag szignifikáns, viszonylag erős kapcsolat mutatható ki (lásd 2. táblázat). A falusi tanulók körében tehát a református felekezet egyértelmű dominanciája, míg a városiaknál változatosabb felekezeti összetétel figyelhető meg.

A felekezeti hovatartozás és a nemzetiségi önbesorolás között szintén szignifikáns kapcsolat mutatkozik. A református tanulók 82,6%-a kizárólag magyarnak vallotta magát, míg a kizárólag ukrán önbesorolás aránya körükben 2,7%. A pravoszláv ortodox felekezethez tartozók között ezzel szemben a kizárólag ukrán (43,6%) és a magyar-ukrán kettős önbesorolás (41,8%) a leggyakoribb, a kizárólag magyar kötődést pedig 14,5% jelölte. A római katolikus és görögkatolikus tanulók körében a

kizárólag magyar önbesorolás aránya egyaránt 55% körüli, míg a kettős nemzetiségi kötődés 28–30%-ukra jellemző. A különbségek alapján a református felekezeti háttér elsősorban a magyar nemzetiségi önbesorolással társul, míg a pravoszláv ortodox tanulók körében az ukrán és a magyar–ukrán kettős kötődés egyaránt jelentős. A katolikus felekezetek esetében a nemzetiségi összetétel változatosabb, ami jól mutatja, hogy a felekezeti és nemzetiségi hovatartozás nem minden esetben esik egybe.

7. ábra. A tanulók vallási felekezete településtípus szerint (%; N = 1049)

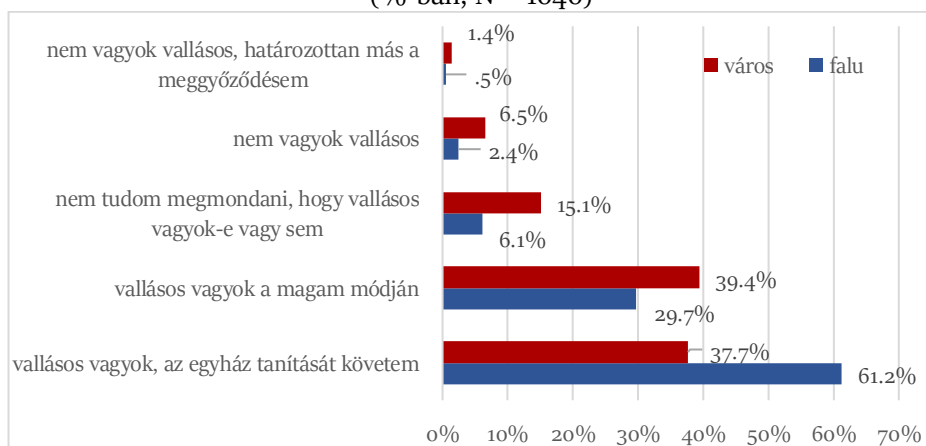


Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

A vallásosság önmeghatározásának vizsgálata Tomka Miklós vallásszociológiai megközelítéséhez kapcsolódik, amely megkülönbözteti az egyház tanítása szerinti és az egyéni módon megélt vallásosságot (Tomka, 1998). A vallás a kárpátaljai magyar közösség hagyományos értékrendjében és mindennapi életében napjainkban is meghatározó szerepet tölt be, amit a KOMP 2024 háttérkérdőívének eredményei is alátámasztanak. A válaszadók 54,7%-a az egyház tanítását követő vallásosnak, 32,3%-a pedig a maga módján vallásosnak tartja magát, így összesen 87,0%-uk valamilyen formában vallásosként határozta meg önmagát. A nem vallásos tanulók aránya mindössze 3,5%, további 0,8% pedig határozottan más meggyőződésűnek vallotta magát. A vallási kötődés jelentősége a háborús körülmények között különösen figyelemre méltó, hiszen a bizonytalan élethelyzetekben a hit és a vallási közösségek fontos lelki és társadalmi támaszt jelenthetnek. A vallásosság meghatározó szerepét a kárpátaljai magyar közösség életében korábbi társadalomkutatások is dokumentálták (Hires-László, 2021).

A vallásosság önmeghatározása településtípus szerint jelentős eltéréseket mutat (8. ábra). A falusi tanulók 61,2%-a az egyház tanítását követő vallásosnak tartja magát, míg a városiak körében ez az arány 37,7%. A városi tanulók között ugyanakkor magasabb a maguk módján vallásosak (39,4%; falun 29,7%), a vallásosságukban bizonytalanok (15,1%; falun 6,1%) és a nem vallásosak aránya (6,5%; falun 2,4%). A kapcsolat statisztikailag szignifikáns, mérsékelt erősségű. A falusi tanulók körében tehát az egyházi tanításokhoz igazodó vallásosság hangsúlyosabb, míg a városiak között az egyéni vallásosság és a bizonytalan önbesorolás gyakoribb.

8. ábra. A tanulók vallásosság szerinti önmeghatározása településtípus szerint (%-ban; N = 1040)



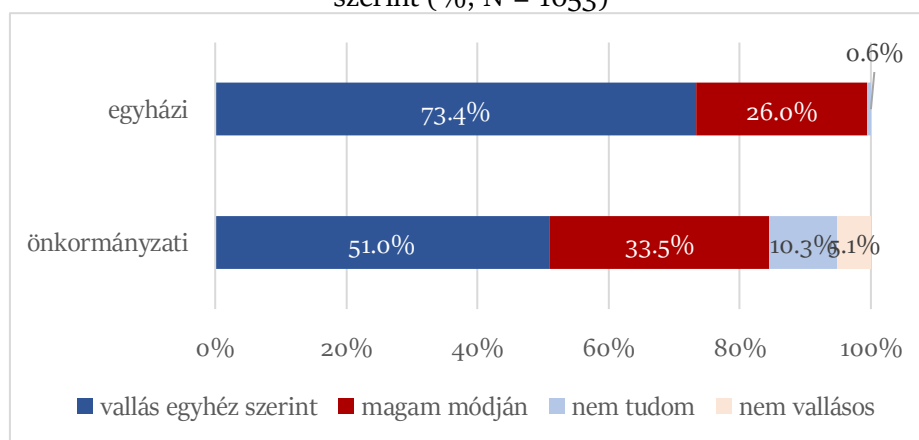
Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

A vallásosság önmeghatározása és a nemzetiségi önbesorolás között szintén statisztikailag szignifikáns, de gyenge kapcsolat mutatható ki. Az egyház tanítását követő vallásos tanulók 75,8%-a kizárólag magyarnak, 3,7%-a kizárólag ukránnak vallotta magát. A maguk módján vallásosak körében a kizárólag magyar önbesorolás aránya 62,0%, a kizárólag ukráné pedig 14,5%. A kizárólag magyar nemzetiségi önbesorolás az egyház tanítását követő vallásos tanulók körében gyakoribb, míg a kizárólag ukrán kötődés nagyobb arányban jelenik meg azok között, akik a maguk módján vallásosnak tartják magukat, vagy bizonytalanok saját vallásosságukat illetően. A különbségek ugyan statisztikailag kimutathatók, de a kapcsolat gyenge, vagyis a vallásosság önmeghatározása jóval kevésbé függ össze a nemzetiségi kötődéssel, mint a felekezeti hovatartozás.

A vallásosság önmeghatározása az iskola fenntartója szerint is eltérő mintázatot mutat (9. ábra). Az egyházi fenntartású iskolák tanulóinak 73,4%-a az egyház tanítását követő vallásosnak tartja magát, míg az önkormányzati iskolákban ez az

arány 51,0%. Utóbbi intézményekben magasabb a maguk módján vallásosak (33,5%; egyházi iskolákban 26,0%), valamint a vallásosságukban bizonytalan tanulók aránya (10,3%; egyházi iskolákban 0,6%). A nem vallásos önmeghatározás szintén az önkormányzati iskolák tanulói között fordul elő nagyobb arányban (5,1%), míg az egyházi iskolák válaszadói között nem jelent meg. A kapcsolat statisztikailag szignifikáns, de gyenge erősségű. Az egyházi fenntartású intézményekben tehát hangsúlyosabb az egyházi tanításokhoz igazodó vallásosság, míg az önkormányzati iskolákban változatosabb önmeghatározások figyelhetők meg. Az iskolai környezet és a családi vallási szocializáció összefüggéseire Rosta és Pusztai (2022) kutatása is rámutat, amelynek alapján az intézménytípusok közötti különbségek értelmezésekor a tanulók családi hátterét és az iskolaválasztás sajátosságait is figyelembe kell venni.

9. ábra. A tanulók vallásossága szerinti önmeghatározása iskolatípus szerint (%; N = 1053)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

1.6. Iskolai attitűdök, tanulmányi eredmények és továbbtanulási tervek

A tanulók tantárgyakhoz való viszonyulása alapján a magyar nyelv és irodalom kedvező megítélésű. A magyar nyelvet a válaszadók 54,9%-a szereti, további 12,0%-a nagyon szereti, míg az elutasító válaszok együttes aránya 9,0%. A magyar irodalom esetében hasonló megoszlás figyelhető meg: a tanulók 52,0%-a szereti, 14,0%-a nagyon szereti, 11,6%-a pedig negatívan viszonyul a tantárgyhoz. Az angol nyelv szintén a legkedveltebb tantárgyak közé tartozik: a válaszadók 41,9%-a szereti, 22,6%-a pedig nagyon szereti. Az ukrán nyelv megítélése ennél megosztottabb: a tanulók 34,2%-a szereti, 12,9%-a nagyon szereti, ugyanakkor 19,6%-a nem szereti, 6,1%-a pedig nagyon nem szereti. A nyelvi tantárgyak közül tehát a magyar nyelv és irodalom, valamint az angol kedveltsége a legmagasabb, míg az ukrán nyelv esetében az elutasító válaszok aránya számottevőbb.

A matematika megítélése ugyancsak megosztott: a tanulók 34,1%-a szereti, 12,7%-a nagyon szereti, miközben 19,6%-a nem szereti, 8,4%-a pedig kifejezetten elutasítóan viszonyul hozzá. A közömbös válaszok aránya 25,0%. A további tantárgyak közül a történelem és a földrajz kedvezőbb megítélésű: a történelmet a tanulók 52,6%-a, a földrajzot 52,7%-a szereti vagy nagyon szereti. A művészeti tantárgyak közül a rajz esetében különösen magas a „nagyon szeretem” válasz aránya (21,2%). A természettudományos tantárgyak összehasonlításánál az eltérő évfolyamonkénti tantárgyi kínálat is jelentőséggel bír, mivel a biológia, a kémia és a fizika esetében több tanuló jelezte, hogy az adott tanévben nincs ilyen tantárgy. Különösen a kémiánál és a fizikánál jelentős ennek a válasznak az előfordulása.

A tantárgyi kedveltség a KOMP 2024-ben részt vevő iskolák tanulóinak összesített tapasztalatait jeleníti meg. A különbségeket a tananyag mennyisége és nehézsége, a pedagógiai módszerek, a tanárokkal kialakított kapcsolat, valamint a tanulási sikerélmények együttesen alakíthatják. A tanulói motivációval foglalkozó kutatások szerint a tantárgyakhoz való viszonyulásban fontos szerepet játszik az érdeklődés, a tanulási tevékenységnek tulajdonított érték és a saját sikerességgel kapcsolatos várakozás (Eccles & Wigfield, 2002). A több intézmény eredményeit összesítő adatok alapján ezért a tantárgyak kedveltségi sorrendje nem az egyes pedagógusok vagy iskolák munkájának közvetlen értékelését jelenti, hanem a tanulók iskolai tapasztalatainak általános mintázatát mutatja be.

A legutóbbi félévi osztályzatok alapján a tanulók magyar irodalomból érték el a legmagasabb átlagot (8,35), amelyet a magyar nyelv (8,16) és az angol nyelv (8,05) követ. Az ukrán nyelvből szerzett osztályzatok átlaga 7,64, matematikából pedig 7,45, ami a felsorolt tantárgyak között a legalacsonyabb érték. A legutóbbi év végi tanulmányi átlag 8,59 volt a tizenkét fokozatú ukrainai osztályozási rendszerben. A tantárgyi kedveltség és az osztályzatok általános megoszlása között bizonyos párhuzamosságok figyelhetők meg: a magyar nyelvi tantárgyakhoz kedvezőbb attitűdök és magasabb átlagos osztályzatok társulnak, míg az ukrán nyelv és a matematika esetében mindkét mutató alacsonyabb értékeket mutat.

A továbbtanulási elképzelések alapján a válaszadók 41,5%-a felsőfokú végzettséget szeretne szerezni, 18,8%-a érettségi utáni szakképzésben gondolkodik, 16,7%-a az érettségit, 14,1%-a szakmunkás végzettséget, 8,9%-a pedig a kilencedik osztály elvégzését jelölte meg legmagasabb tanulmányi célként. A továbbtanulási aspirációk tehát a tanulók jelentős részénél a középfokú tanulmányok folytatására, illetve magasabb végzettség megszerzésére irányulnak. A tervezett végzettség nemek és évfolyamok szerinti eloszlása nem mutat statisztikailag szignifikáns különbséget, ugyanakkor a településtípus alapján már eltérő mintázat rajzolódik ki. A városi tanulók 48,3%-a, a falusiak 39,5%-a tervez felsőfokú végzettséget, míg az érettségit követő szakképzés a falusiak körében gyakoribb (21,8%; városban 10,7%). A

településtípus és a továbbtanulási elképzelések közötti kapcsolat statisztikailag szignifikáns, de gyenge.

A továbbtanulási tervek a szülők iskolai végzettsége és az iskola fenntartója szerint jelentősebb különbségeket mutatnak. A felsőfokú végzettségű anyák gyermekeinek 75,3%-a, az azonos végzettségű apák gyermekeinek pedig 72,3%-a szeretne felsőfokú végzettséget szerezni, míg az általános iskolai végzettségű anyák gyermekeinek 17,1%-a, az apák esetében pedig 22,2%-a foglalmazott meg hasonló terveket. A kapcsolat mind az anya, mind az apa iskolai végzettsége esetében statisztikailag szignifikáns. Az iskolafenntartó alapján szintén számottevő eltérés figyelhető meg: az egyházi iskolák tanulóinak 69,2%-a tervez felsőfokú tanulmányokat, míg az önkormányzati intézményekben ez az arány 36,1%. A családi iskolázottság és a továbbtanulási aspirációk közötti kapcsolat összhangban áll az oktatási egyenlőtlenségeket vizsgáló kutatások megállapításaival, amelyek a családban rendelkezésre álló kulturális erőforrások és az iskolai pályafutás kapcsolatára hívják fel a figyelmet (Bourdieu & Passeron, 1977). A kisebbségi magyar oktatási részvétel elemzéseiben ugyancsak fontos szerepet kapnak a társadalmi háttér és az oktatási lehetőségek összefüggései (Papp Z., 2012). A KOMP-adatok alapján a családi iskolázottság és az intézményi háttér egyaránt jelentős különbségekkel jár együtt a tanulók továbbtanulási elképzeléseiben.

A tanórán kívüli tevékenységek közül a sportfoglalkozások a legelterjedtebbek, amelyekben a tanulók 35,5%-a vesz részt. Jelentős a GENIUS tehetséggondozó hétvégékre járók aránya is (29,6%), valamint a zenei, népművészeti és népzenei foglalkozások résztvevőinek aránya (27,6%). Iskolai korrepetáláson vagy tanulmányi versenyekre történő felkészítésen a válaszadók 24,2%-a vesz részt, míg az MCC-programban való részvétel 6,8%-os. A megoszlások a szervezett tehetséggondozás és a kulturális tevékenységek számottevő jelenlétét mutatják a sportfoglalkozások mellett.

A tantárgyi különórákon való részvétel kisebb tanulói kört érint. Idegen nyelvi különórára a válaszadók 13,4%-a, matematikából 9,9%-a jár, míg magyar nyelvből 3,8%, ukrán nyelvből 4,3%, informatikából pedig 1,3% vesz részt ilyen foglalkozáson. A különórák megoszlásában az idegen nyelvi és a matematikai felkészítés szerepel az első két helyen, ugyanakkor mindkettő a tanulók viszonylag kis hányadát érinti. A tanórán kívüli programok és a tantárgyi különórák adatai együttesen azt jelzik, hogy a vizsgált tanulók iskolán kívüli tevékenységeinek jelentős részét a sport, a tehetséggondozás és a művészeti-kulturális foglalkozások alkotják.

2. táblázat. A tanulói háttérváltozók statisztikailag szignifikáns összefüggései

Vizsgált jellemző	Összehasonlítás	N	χ^2 (df)	p	Cramer-féle V
Óvodáztatás időtartama	Lakóhely településtípusa	1054	36,265 (3)	<0,001	0,185

Nagymamával való együttélés	Lakóhely településtípusa	949	12,678 (1)	<0,001	0,116
Háztartásméret	Lakóhely településtípusa	1056	26,283 (7)	<0,001	0,158
Anya iskolai végzettsége	Lakóhely településtípusa	1043	74,367 (3)	<0,001	0,267
Apa iskolai végzettsége	Lakóhely településtípusa	1030	75,049 (3)	<0,001	0,270
Szubjektív anyagi helyzet	Lakóhely településtípusa	1053	15,727 (4)	0,003	0,122
Szabadidős olvasás	Nem	1070	42,583 (4)	<0,001	0,199
Szabadidős olvasás	Évfolyam	1068	15,780 (4)	0,003	0,122
Könyvtárhasználat	Nem	1067	24,920 (3)	<0,001	0,153
Könyvtárhasználat	Évfolyam	1065	14,212 (3)	0,003	0,116
Családi tanulástámogatás	Évfolyam	1049	86,531 (3)	<0,001	0,287
Magántanári segítség	Lakóhely településtípusa	1024	17,544 (3)	0,001	0,131
Olvasmányokról való beszélgetés	Évfolyam	1022	21,285 (3)	<0,001	0,144
Közös mezőgazdasági/műhelymunka	Lakóhely településtípusa	1027	38,624 (3)	<0,001	0,194
Otthoni nyelvhasználat	Nemzetiségi önbesorolás	701	449,557 (4)	<0,001	0,566
Nemzetiségi önbesorolás	Lakóhely településtípusa	701	105,462 (2)	<0,001	0,388
Felekezeti hovatartozás	Lakóhely településtípusa	1049	175,358 (6)	<0,001	0,409
Felekezeti hovatartozás	Nemzetiségi önbesorolás	700	168,158 (10)	<0,001	0,347
Vallásosság önmeghatározása	Lakóhely településtípusa	1040	58,579 (4)	<0,001	0,237
Vallásosság önmeghatározása	Nemzetiségi önbesorolás	691	30,354 (8)	<0,001	0,148
Vallásosság önmeghatározása	Iskolafenntartó	1053	40,392 (3)	<0,001	0,196
Továbbtanulási terv	Lakóhely településtípusa	1037	23,120 (4)	<0,001	0,149

Továbbtanulási terv	Anya iskolai végzettsége	1033	322,584 (20)	<0,001	0,279
Továbbtanulási terv	Apa iskolai végzettsége	1018	192,034 (20)	<0,001	0,217
Továbbtanulási terv	Iskolafenntartó	1052	84,559 (4)	<0,001	0,284

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

1.7. Összegzés és következtetések

A KOMP projektben megvalósuló 2024-es felmérés háttérkérdőívének egyik legfontosabb eredménye, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák tanulóinak társadalmi és családi hátterében számos olyan sajátosság azonosítható, amelyet a korábbi kárpátaljai társadalomkutatások is dokumentáltak. A települési megoszlás, a családi és nyelvi környezet, a nemzetiségi kötődések, valamint a felekezeti hovatartozás alapján kirajzolódó mintázatok több tekintetben összhangban állnak a korábbi adatfelvételek eredményeivel. Különösen figyelemre méltó a magyar nyelv és a református felekezeti háttér meghatározó jelenléte, a falusi közösségek jelentős súlya, valamint a városi tanulók változatosabb nyelvi, nemzetiségi és felekezeti összetétele. A korábbi kutatásokban feltárt társadalmi jellemzők tehát a 2024-es tanulói mintában is felismerhetők, ami fontos támpontot nyújt a háttérkérdőív eredményeinek értelmezéséhez.

A korábbi eredményekkel való összevetés jelentőségét különösen növeli a kárpátaljai magyar közösség aktuális társadalmi összetételére vonatkozó adatok hiánya. Ukrajnában a 2001-es népszámlálás óta nem történt újabb teljes körű népszámlálás, miközben az elmúlt évtizedek migrációs folyamatai, majd a háborús körülmények számottevő változásokat idéztek elő a térség népességében. Naprakész népszámlálási adatok és a teljes közösségre kiterjedő, reprezentatív társadalmi háttérfelmérés hiányában különösen nehéz megítélni, hogy egy-egy új adatfelvétel milyen mértékben tükrözi a kárpátaljai magyarság jelenlegi társadalmi szerkezetét. A KOMP 2024 eredményeinek társadalmi értelmezhetőségét ezért a 2001-es népszámlálásból ismert szerkezeti sajátosságok és a későbbi szociológiai vizsgálatokban feltárt tendenciák együttes figyelembevételével közelíthetjük meg. A megfigyelt egyezések nem helyettesítik a reprezentativitás statisztikai igazolását, ugyanakkor azt jelzik, hogy a vizsgált tanulói közösség több meghatározó jellemzője illeszkedik a kárpátaljai magyar társadalomról korábban kialakított empirikus képhez.

A háttérváltozók közötti összefüggések ugyanakkor jelentős belső társadalmi különbségekre is rámutatnak. A lakóhely településtípusa több területen összekapcsolódik a családok iskolázottságával, anyagi erőforrásaival, nyelvi és felekezeti hátterével, valamint a tanulók továbbtanulási elképzeléseivel. Különösen

fontos eredmény a szülők iskolai végzettsége és a továbbtanulási aspirációk közötti kapcsolat, amely azt mutatja, hogy az oktatási célokban megfigyelhető társadalmi különbségek már a hatodik és nyolcadik évfolyamon érzékelhetők. A családi kulturális erőforrások, az olvasási szokások és a tanulástámogatás eltérő formái további olyan jellemzőket képviselnek, amelyek a későbbi kompetenciamérési teljesítmények értelmezésében különösen fontosak lehetnek.

A nyelvi, nemzetiségi és vallási háttér vizsgálata a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás sajátos társadalmi környezetére is rávilágít. A magyar nyelv meghatározó családi szerepe mellett az ukrán nyelv használata, a kettős nemzetiségi önbesorolás és a felekezeti összetétel települési különbségei egyaránt azt mutatják, hogy a magyar tannyelvű intézményrendszer tanulói közössége társadalmi és nyelvi szempontból nem egységes. A kompetenciamérési eredmények későbbi elemzése során ezért különösen lényeges lesz a családi nyelvhasználat, az önbevallott nyelvismeret és a standardizált teszteredmények közötti kapcsolatok vizsgálata, valamint annak feltárása, hogy a különböző társadalmi háttérjellemzők milyen mértékben kapcsolódnak a tanulói teljesítményekhez.

A háborús körülmények között megvalósult adatfelvétel önálló társadalomkutatási jelentőséggel is rendelkezik, hiszen olyan időszakban dokumentálta a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák tanulóinak családi és társadalmi helyzetét, amikor a közösség életét jelentős demográfiai, gazdasági és oktatási változások formálták. A korábbi társadalomkutatások eredményeivel mutatkozó összhang megfelelő kiindulási alapot teremt a KOMP-projektben megvalósuló kompetenciamérés további elemzéseire. A háttérváltozók és a tanulói teljesítmények összekapcsolása lehetőséget biztosít annak vizsgálatára, hogy a családi, települési, kulturális, nyelvi és intézményi sajátosságok milyen kapcsolatban állnak a kompetenciák alakulásával, illetve miként jelennek meg az eltérő teljesítményű tanulói csoportok társadalmi összetételében.

Felhasznált irodalom

- Avvisati, F., & Wuyts, C. (2024). *The measurement of socio-economic status in PISA* (OECD Education Working Papers No. 321). Párizs: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/oc5b793c-en>
- Blair, S. L. (1992). Children's participation in household labor: Child socialization versus the need for household labor. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(2), 241–258.
<https://doi.org/10.1007/BF01537339>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.

- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* Párizs: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Manila–Hongkong: Asian Development Bank; Comparative Education Research Centre.
- Brubaker, R., Feischmidt, M., Fox, J., & Grancea, L. (2011). *Nacionalista politika és hétköznapi etnicitás egy erdélyi városban*. Budapest: L'Harmattan.
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175–199. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>
- Csernicskó, I. (1998). *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó; MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Csernicskó, I. (Szerk.). (2010). *Nyelvek, emberek, helyzetek: A magyar, ukrán és orosz nyelv használata a kárpátaljai magyar közösségben*. Ungvár: PoliPrint.
- Csernicskó, I., & Soós, K. (2002). Gyorsjelentés – Kárpátalja. In A. Szabó, B. Bauer, L. Laki, & I. Nemeskéri (Szerk.), *Mozaik 2001: Magyar fiatalok a Kárpát-medencében* (91–135. o.). Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- Csernicskó, I., Hires-László, K., Karmacs, Z., Márku, A., Máté, R., & Tóth-Orosz, E. (2021). *A magyarok és a magyar nyelv Kárpátalján*. Törökbálint: Termini Egyesület. <https://hodinkaintezet.uz.ua/publikaciok/a-magyarok-es-a-magyar-nyelv-karpataljan/>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171–197. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>
- Ferenc, V. (2017). A nemzeti-etnikai identitás építőkövei kárpátaljai ukránok és magyarok körében. *Kisebbségi Szemle*, 2(2), 21–39.
- Ferenc, V., & Kovály, K. (Szerk.). (2020). *Kárpátalja mozgásban: Társadalmi változások és interetnikus viszonyok az Euromajdan után*. Budapest: Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Ferenc, V., & Molnár, J. (2017). A TANDEM 2016 kutatás általános bemutatása és mintavételi eljárása. *Kisebbségi Szemle*, 2(2), 7–19. https://epa.oszk.hu/03700/03751/00004/pdf/kisebbsegi_szemle_2017_02_007-019.pdf
- Ferenc, V., & Séra, M. (2013). Kárpátalja – Ukrajna. In A. Szabó, B. Bauer, & P. Pillók (Szerk.), *Mozaik 2011: Magyar fiatalok a Kárpát-medencében* (71–114. o.). Szeged–Budapest: Belvedere Meridionale; Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. https://acta.bibl.u-szeged.hu/65713/1/mozaik_2011_071-114.pdf
- Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for

- celebration? *Journal of Family Psychology*, 16(4), 381–390.
<https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.381>
- Filmer, D., & Pritchett, L. H. (2001). Estimating wealth effects without expenditure data—or tears: An application to educational enrollments in states of India. *Demography*, 38(1), 115–132. <https://doi.org/10.1353/dem.2001.0003>
- Göncz, L. (2021). *The psychology of multilingualism: Concepts, theories and application*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Göncz, L. (2023). Psychological explanations and possible management of consequences regarding language use and educational practice caused by the decrease of ethnic diversity in heterogeneous settings in Central-Eastern Europe. *Cogent Education*, 10(1), 2167301. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2167301>
- Goodnow, J. J. (1988). Children's household work: Its nature and functions. *Psychological Bulletin*, 103(1), 5–26. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.1.5>
- Hires-László, K. (2020). Kárpátaljai magyar szülők külföldi munkavállalásának hatása a fiatalok kockázati magatartására. *Kisebbségi Szemle*, 5(1), 93–105.
- Hires-László, K. (2021). Kárpátalja társadalmi viszonyai a független Ukrajnában (1991–2018). In *Kárpátalja története: Örökség és kihívások* (743–779. o.). Beregszász–Ungvár: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola; „RIK-U” Kft.
- Hires-László, K. (2025). Fókuszban a kárpátaljai magyar családok. *Kisebbségi Szemle*, 10(3), 61–88. <https://doi.org/10.62153/ksz.2025.3.hlk>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
<https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2016). On the test score gap between Roma and non-Roma students in Hungary and its potential causes. *Economics of Transition*, 24(1), 135–162.
<https://doi.org/10.1111/ecot.12076>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
<https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Molnár, E., & Orosz, I. (2007). Kárpátalja (Ukrajna). In Papp Z. A. & V. Veres (Szerk.), *Kárpát Panel 2007: A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorsjelentés* (185–243. o.). Budapest: MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Molnár, J., & Séra, M. (2014). *Kárpátalja magyar fiataljai*. [A kiadás helye és a kiadó ellenőrizendő.]
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. Párizs: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2024). *PISA 2022 results (Volume V): Learning strategies and attitudes for life*. Párizs: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c2e44201-en>
- Papp Z. A. (2012). Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 21(1), 3–23.
- Papp Z. A. (Szerk.). (2017). *Változó kisebbség: Kárpát-medencei magyar fiatalok. A GeneZYs 2015 kutatás eredményei*. Budapest: Mathias Corvinus Collegium; Tihanyi Alapítvány; MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet.

- Papp Z. A., Ferenc, V., Márton, J., Morvai, T., Szerbhorváth, G., & Zsigmond, C. (2017). GeneZYs 2015: Küllhoni magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Összefoglaló adatok. In Papp Z. A. (Szerk.), *Változó kisebbség: Kárpát-medencei magyar fiatalok. A GeneZYs 2015 kutatás eredményei* (193–237. o.). Budapest: Mathias Corvinus Collegium; Tihanyi Alapítvány; MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175–203. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>
- Rosta, G., & Pusztai, G. (2022). Az egyházi oktatás hatása a fiatalok vallásosságának alakulására. *Educatio*, 31(3), 425–444. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.6>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Székely, L. (Szerk.). (2018). *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében: Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest: Kutatópont Kft.
- Tátrai, P., Molnár, J., Kovály, K., & Erőss, Á. (2018). A kárpátaljai magyarok lélekszáma és a népesedésüket befolyásoló tényezők a SUMMA 2017 felmérés alapján. *Kisebbségi Szemle*, 3(3), 7–31.
- Tomka, M. (1998). A vallásosság mérése. In A. Máté-Tóth & M. Jahn (Szerk.), *Studia Religiosa: Tanulmányok András Imre 70. születésnapjára* (18–31. o.). Szeged: Bába és Társa Kiadó.
- Tomka, M. (2009). Vallásosság Kelet-Közép-Európában: Tények és értelmezések. *Szociológiai Szemle*, 19(3), 64–79.
- Vita, E., & Veres, V. (Szerk.). (2022). *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében: Magyar Ifjúság Kutatás 2020*. Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Vyas, S., & Kumaranayake, L. (2006). Constructing socio-economic status indices: How to use principal components analysis. *Health Policy and Planning*, 21(6), 459–468. <https://doi.org/10.1093/heapol/cz029>

A kompetenciamérés háttérkérdőíve alapján kialakított összetett tanulói háttérmutatók

1. Klaszterek és látens csoportok a tanulói háttér többdimenziós elemzésében

A tanulói háttér többdimenziós jellegének megragadása érdekében a kompetenciamérés háttérkérdőívének egyes változócsoportjai alapján összetett háttérmutatókat alakítottunk ki. A háttérkérdőív adatai számos olyan információt tartalmaznak, amelyek önmagukban is fontosak lehetnek a tanulói teljesítmények értelmezésében, ugyanakkor a családi, társadalmi, kulturális, nyelvi és tanulási környezet hatása ritkán ragadható meg egyetlen változó segítségével. A szülők iskolai végzettsége és munkaerőpiaci helyzete, a külföldi munkavállalás jelenléte, a családszerkezet, az otthoni tárgyi és kulturális erőforrások, a szülői bevonódás, a tanulók tantárgyi attitűdjei, tanórán kívüli aktivitása, nyelvi környezete, valamint önbevalláson alapuló nyelvtudása egymással összefüggő tényezőrendszert alkotnak. Ezért az elemzés során fontosnak tartottuk, hogy a háttérváltozókat ne kizárólag különálló magyarázó tényezőkként kezeljük, hanem olyan komplex háttérmutatókat hozunk létre, amelyek képesek a tanulói környezet összetettebb mintázatait is megjeleníteni.

Az elemzés célja nem az volt, hogy a háttérkérdőív egyes változóiból egyszerű összegzett mutatókat képezzünk, hanem az, hogy több változó együttes mintázata alapján tanulói háttérprofilokat azonosítsunk. A tanulói háttér ugyanis nem elszigetelt tényezők halmazaként működik: a családi erőforrások, a háztartási és kulturális feltételek, a szülői bevonódás, a tanórán kívüli aktivitások, valamint a nyelvi környezet és a nyelvismereti jellemzők egymással összekapcsolódva alakítják a tanulók iskolai helyzetét. A csoportképző eljárások ezért lehetővé tették, hogy a tanulók ne egy-egy háttérváltozó alapján, hanem összetettebb mintázatok szerint kerüljenek elemzési kategóriákba.

Az adatok előkészítését, feldolgozását és statisztikai elemzését IBM SPSS Statistics programmal végeztük. A változók jellegétől és az adott kutatási kérdéstől függően két fő csoportképző eljárást alkalmaztunk: klaszterelemzést és látens osztályelemzést. A két módszer közös célja az volt, hogy a háttérkérdőív változóiból olyan empirikusan

megalapozott, tartalmilag értelmezhető háttérmutatók jöjjenek létre, amelyek a további statisztikai elemzésekben strukturált háttérváltozóként használhatók.

A *TwoStep klaszterelemzés* olyan feltáró csoportképző eljárásként került alkalmazásra, amely az eseteket, jelen elemzésben a tanulókat, a megfigyelt változók alapján sorolja egymáshoz hasonló csoportokba. A klaszterelemzés lényege, hogy az egy klaszterbe tartozó tanulók a bevont változók alapján egymáshoz viszonylag hasonlóak legyenek, miközben a különböző klaszterekbe tartozó tanulók között minél nagyobb eltérés mutakozzon. Az eljárás nem előre meghatározott kategóriákba sorolja a válaszadókat, hanem az adatokban megjelenő hasonlósági mintázatok alapján alakít ki csoportokat. A TwoStep eljárás használatát az indokolta, hogy a háttérkérdőív alapján létrehozott több változóblokkban az indikátorok jelentős része kategorikus vagy ordinális mérési szintű volt, ugyanakkor a kutatási cél nem előre rögzített csoportok tesztelése, hanem empirikusan kirajzolódó tanulói háttérprofilok azonosítása volt. A módszer különösen alkalmas nagyobb elemszámú adatok és eltérő mérési szintű változók együttes kezelésére, ezért megfelelő keretet biztosított a háttérkérdőív többdimenziós változóblokkjainak elemzéséhez. Az eljárás első lépésben előklasztereket hoz létre, amelyek a hasonló válaszmintázatú eseteket tömörítik, majd a második lépésben ezekből alakítja ki a végleges klaszterszerkezetet. A TwoStep klaszterelemzést azoknál a háttérdimenzióknál alkalmaztuk, ahol a megfigyelt indikátorok kombinációi alapján kívántunk viszonylag homogén tanulói csoportokat azonosítani. Ide tartoztak többek között a családi erőforrás- és munkastratégia-klaszterek, a családszerkezeti klaszterek, az objektív anyagi helyzet szerinti háztartási erőforrásprofilok, a családi kulturális erőforrások szerinti klaszterek, valamint a tanórán kívüli programok és különórák szerinti klaszterek. Ezekben az esetekben a cél az volt, hogy a háttérkérdőív több változója alapján olyan tanulói profilokat hozzunk létre, amelyek a családi, anyagi, kulturális vagy fejlesztési környezet eltérő mintázatait írják le.

A klasztermegoldások kiválasztásakor több szempontot együttesen vettünk figyelembe. Vizsgáltuk a klaszterek elemszámát és arányát, a csoportok tartalmi elkülönülését, a válaszmintázatok szakmai értelmezhetőségét, valamint, ahol rendelkezésre állt, a klasztermínőségre vonatkozó mutatókat is. A klasztermegoldást akkor tekintettük elfogadhatónak, ha az statisztikailag értékelhető volt, és a tanulói háttér szempontjából is világosan értelmezhető profilokat eredményezett. A létrejött klasztereket ezért nem merev, előzetesen adott kategóriákként, hanem feltáró jellegű, empirikusan képzett háttérmutatókként értelmeztük.

A *silhouette-mutató* a klasztermegoldások minőségének értelmezésében kiegészítő szerepet kapott. A mutató a klaszterezés belső érvényességének egyik gyakran alkalmazott mérőszáma, amely azt fejezi ki, hogy az egyes esetek mennyire illeszkednek saját klaszterükhöz, illetve mennyire különülnek el a többi klasztertől (Rousseeuw, 1987). Értéke általában -1 és +1 között mozog: a magasabb pozitív érték

erősebb klaszterelkülönülést jelez, a nulla körüli érték gyengébb vagy részben átfedő klaszterszerkezetre utal, míg a negatív érték bizonytalan vagy problematikus besorolást jelezhet. A silhouette-mutatót ugyanakkor nem önálló döntési kritériumként, hanem a klasztermegoldások értelmezését segítő kiegészítő mutatóként alkalmaztuk. A társadalomtudományi háttérváltozók esetében a családi, anyagi, kulturális vagy tanulási mintázatok gyakran nem élesen elhatárolódó kategóriákat, hanem részben átfedő társadalmi profilokat alkotnak. Ezért egy mérsékelt silhouette-érték nem feltétlenül indokolja a klasztermegoldás elvetését, amennyiben a csoportok elemszáma megfelelő, és a létrejövő klaszterek tartalmilag jól értelmezhetők. Ahol a silhouette-mutató mérsékelt elkülönülést jelzett, az eredményeket nem élesen elválasztott társadalmi kategóriákként, hanem feltáró jellegű háttérprofilokként értelmeztük.

Az *egyéb klaszterezési megoldások* esetében ugyanazokat az értelmezési alapelveket követtük, mint a TwoStep klasztereknél. Egyes változóblokkoknál, például a tanulmányi teljesítmény szerinti csoportok kialakításánál, a klaszterezés célja az önbevallott félévi osztályzatok együttes mintázata alapján különböző tanulmányi teljesítményprofilok azonosítása volt. Ezekben az esetekben is figyelembe vettük az elemszámokat, a csoportok elkülönülését, a profilok szakmai értelmezhetőségét, valamint azt, hogy a létrejövő csoportok mennyiben használhatók a további teljesítményelemzések háttérváltozóiként. A klasztereket ezekben az esetekben sem normatív kategóriákként, hanem az adott változóblokk alapján képzett empirikus profilokként kezeltük.

A *látens osztályelemzés* azokban az esetekben került alkalmazásra, ahol a vizsgált háttérjelenség mögött közvetlenül nem megfigyelhető, rejtett mintázatok feltételezhetők. A látens osztályelemzés modellalapú, valószínűségi csoportképző eljárás, amely elsősorban kategorikus indikátorváltozók esetében használható. Kiindulópontja az, hogy a válaszadók megfigyelt válaszmintázatai mögött olyan látens, azaz közvetlenül nem megfigyelhető osztályok állhatnak, amelyek eltérő válaszadási valószínűségekkal jellemezhetők. Az eljárás nem egyszerűen hasonlóság alapján csoportosítja a tanulókat, hanem becsli annak valószínűségét, hogy egy tanuló melyik látens osztályba tartozik. A végső besorolás jellemzően a legnagyobb osztálytagsági valószínűség alapján történik, ugyanakkor az osztályok értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy ezek valószínűségi természetű, nem merev kategóriák (Vermunt & Magidson, 2002). A látens osztályelemzést a szülői és családi bevonódás, a tantárgyi attitűdök, a nyelvi környezet, valamint a többnyelvűségi kompetenciaprofilok vizsgálatára alkalmaztuk. Ezekben az esetekben nem pusztán az volt a kérdés, hogy egy-egy tanuló egy adott változó mentén milyen választ adott, hanem az, hogy több válasz együttesen milyen rejtett mintázatot rajzol ki. A szülői bevonódás például nem írható le egyetlen kérdéssel, mivel a tanulási segítség, az iskolai történések megbeszélése, a közös házimunka

vagy a közös szórakozás együtt mutatja meg a családi részvétel szerkezetét. Hasonlóképpen a tantárgyi attitűdök, a nyelvi környezet és a többnyelvűségi kompetenciák is több indikátor együttes mintázataként értelmezhetők.

A látens osztályelemzések eredményeit nem merev, végleges kategóriákként, hanem valószínűségi alapon képzett, feltáró jellegű háttérprofilokként értelmeztük. Ez különösen fontos azoknál a dimenzióknál, ahol a válaszok mögött összetett családi, tanulási vagy nyelvi mintázatok állnak, és ahol az egyes tanulók több profilhoz is mutathatnak részleges hasonlóságot.

Az *indikátorok kiválasztása* elméleti és tartalmi megfontolások alapján történt. A változók a tanulói teljesítmények értelmezése szempontjából releváns háttérdimenziókat fedtek le: a családi erőforrásokat, a háztartásszerkezetet, az anyagi és kulturális erőforrásokat, a családi bevonódást, az iskolai teljesítmény önbevalláson alapuló mutatóit, a tantárgyi attitűdöket, az iskolán kívüli fejlesztési lehetőségekhez való hozzáférést, valamint a nyelvi környezetet és többnyelvűségi kompetenciákat. Az indikátorok nem pszichometriai értelemben vett additív skálák létrehozását szolgálták, ezért a belső konzisztencia hagyományos mutatóit nem tekintettük elsődleges validálási kritériumnak. Az elemzések célja nem az volt, hogy egyetlen összegzett pontszámot képezzünk, hanem hogy a háttérkérdőív több változója alapján olyan összetett, tartalmilag értelmezhető tanulói csoportokat hozzunk létre, amelyek a további teljesítményelemzésekben háttérváltozóként használhatók.

A *hiányzó adatok kezelése* elemzésenként történt. Az elemzések megkezdése előtt megvizsgáltuk az egyes változóblokkokban előforduló hiányzó adatokat. Azok a tanulók, akik az adott klaszterelemzéshez vagy látens osztályelemzéshez szükséges valamely változóra nem adtak érvényes választ, az adott modellből kimaradtak, de más elemzésekben szerepelhettek, ha ott rendelkezésre álltak az érvényes adataik. Imputációs eljárást nem alkalmaztunk. A százalékos megoszlásokat minden esetben az adott elemzésben szereplő érvényes válaszadók alapján számítottuk.

Az *érvényes elemszámok* az elemzett háttérdimenziók szerint eltértek. A családi erőforrás- és munkastratégia-klaszterek 903, a családszerkezeti klaszterek 870, az objektív anyagi helyzet szerinti háztartási erőforrásprofilok 995, a családi kulturális erőforrások szerinti klaszterek 1053, a szülői bevonódás szerinti látens csoportok 1063, a tanulmányi teljesítmény szerinti klaszterek 962, a tanórán kívüli programok és különórák szerinti klaszterek pedig 980 érvényes válasz alapján készültek. A nyelvi környezet és a többnyelvűségi kompetenciaprofilok elemzése a teljes mintára, 1082 tanulóra épült.

A *létrehozott háttérmutatók* közé tartoznak a családi erőforrás- és munkastratégia-klaszterek, a családszerkezeti klaszterek, az objektív anyagi helyzet szerinti háztartási erőforrásprofilok, a családi kulturális erőforrások szerinti klaszterek, a szülői bevonódás szerinti látens csoportok, a tanulmányi teljesítmény szerinti klaszterek, a tantárgyi attitűdök szerinti látens csoportok, a tanórán kívüli programok és különórák

szerinti klaszterek, a nyelvi környezet szerinti látens csoportok, valamint a többnyelvűségi kompetenciaprofilok. Ezek a változók a további statisztikai elemzésekben strukturált háttérmutatóként alkalmazhatók.

A *klaszterelemzés és a látens osztályelemzés* egymást kiegészítő módszertani megközelítést jelentett. A klaszterelemzés elsősorban a megfigyelt háttérváltozók alapján elkülönülő csoportok azonosítására szolgált, míg a látens osztályelemzés olyan rejtett válaszmintázatokat tárt fel, amelyek közvetlenül nem figyelhetők meg, de a válaszok kombinációi alapján következtetni lehet rájuk. Mindkét eljárás célja az volt, hogy a tanulói háttér többdimenziós szerkezetét ne elszigetelt változók, hanem komplex profilok és csoportok formájában tegye vizsgálhatóvá.

A kialakított háttérmutatók különösen fontosak a kárpátaljai magyar tanulók teljesítményének értelmezésében. Tehát a kisebbségi oktatási kontextusban a tanulói eredményességet nemcsak az iskolai tényezők, hanem a családi erőforrások, a háztartási és kulturális feltételek, a szülői bevonódás, a tanórán kívüli fejlesztési lehetőségek, a többnyelvű környezet és az államnyelvhez való viszony együttesen alakítják. A csoportképző eljárások ezért olyan elemzési kategóriákat hoztak létre, amelyek alkalmasak a tanulói teljesítmények társadalmi, családi, kulturális és nyelvi összefüggéseinek árnyaltabb vizsgálatára.

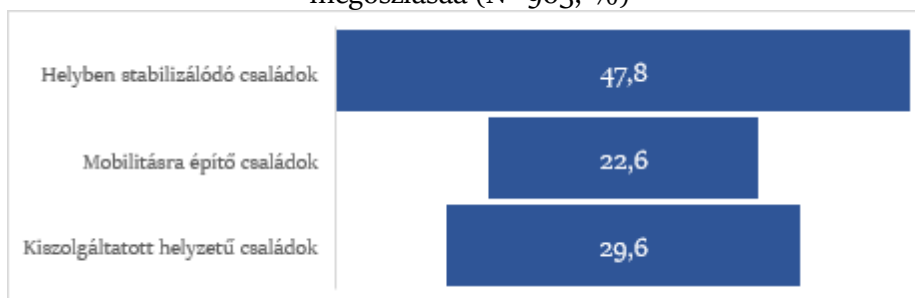
1.1. Családi erőforrás- és munkastratégiák klaszterei

A tanulói teljesítmények értelmezése során a családi háttér nem csupán az iskolai végzettség vagy a munkaerőpiaci státusz önálló változójaként értelmezhető, hanem olyan összetett erőforrás-szerkezetként is, amelyben a szülők iskolázottsága, foglalkoztatottsága és munkavállalási stratégiái egymással összefüggésben alakítják a tanulók társadalmi környezetét. Ennek megragadására a családi háttér strukturális jellemzői közül a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, munkaerőpiaci státuszát, valamint a külföldi munkavállalás jelenlétét vontuk be az elemzésbe. Mivel az elemzésbe bevont változók mérési szintje eltérő volt (kategorikus és ordinális változók egyaránt szerepeltek közöttük), TwoStep klaszterelemzést alkalmaztunk. Ez az eljárás lehetővé teszi különböző mérési szintű változók együttes kezelését, és alkalmas arra, hogy a családi háttér többdimenziós szerkezetében visszatérő mintázatokat azonosítson.

A klaszterelemzés eredményeként három, tartalmilag jól értelmezhető családi háttértípus rajzolódott ki. A klasztermegoldás silhouette-mutatója 0,2 volt, ami mérsékelt elkülönülést jelez. Ezért az eredmények nem élesen elhatárolódó társadalmi kategóriákként, hanem feltáró jellegű családi erőforrás- és munkastratégia-típusokként értelmezhetők. A három klaszter a következőképpen alakult: a helyben stabilizálódó családok csoportjába a minta 47,8%-a (432 tanuló) került, a mobilitásra építő családok klasztere 22,6%-ot (204 fő) foglal magában, míg a kiszolgáltatott

helyzetű családok csoportjába a tanulók 29,6%-a (267 fő) tartozik. Az eloszlásokat az alábbi ábra szemlélteti:

1. ábra. A családi erőforrás- és munkastratégia-klaszterek megoszlása (N=903, %)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az első, legnépesebb klasztert a *helyben stabilizálódó családok* alkotják. Ez a csoport rendelkezik a legkedvezőbb családi erőforrás-szerkezettel. Az anyák iskolai végzettsége ebben a klaszterben kiemelkedően magas, a 432 anya közül 216 fő felsőfokú végzettséggel rendelkezik, ami pontosan 50,0%-os arányt jelent. Az apák esetében szintén ebben a csoportban a legmagasabb a diplomások aránya: 141 fő, vagyis 32,6% rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Emellett mindkét szülői csoportban jelentős az érettségizettek aránya is, ami arra utal, hogy ebben a klaszterben a családok iskolázottsági tőkéje viszonylag erős. A munkaerőpiaci pozíciók szintén stabilnak tekinthetők. Az anyák 60,6%-ának állandó munkahelye van, további 20,1%-uk vállalkozóként vagy önálló gazdaként dolgozik. Az apák esetében 56,0% rendelkezik állandó munkahellyel, 27,8% pedig vállalkozóként vagy önálló gazdaként jelenik meg a munkaerőpiacon. A külföldi munkavállalás ebben a klaszterben csak elenyésző mértékben fordul elő: az anyák közül 9 fő, az apák közül pedig mindössze 2 fő dolgozik külföldön. A csoport elnevezése ezért arra utal, hogy ezek a családok társadalmi és gazdasági pozíciójukat elsősorban helyi, Kárpátalján/Ukrajnában elérhető iskolázottsági és munkaerőpiaci erőforrásokra építik. A „helyben stabilizálódó” jelző tehát nem pusztán a földrajzi helyben maradáást fejezi ki, hanem azt is, hogy e családok esetében a stabilitás fő forrását a magasabb iskolázottság és a viszonylag rendezett helyi munkavállalási pozíciók jelentik.

A második klaszterbe a *mobilitásra építő családok* kerültek. E csoport legfontosabb megkülönböztető sajátossága az apák külföldi munkavállalása, ugyanis a klaszterbe tartozó valamennyi apa külföldön dolgozik. Ez a tényező olyan erősen meghatározza a klaszter karakterét, hogy a csoport értelmezésében a külföldi munkavállalás nem egyszerűen egy változóként, hanem családi megélhetési és státuszfenntartási

stratégiaként jelenik meg. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy ez a klaszter nem tekinthető egyszerűen hátrányos helyzetű csoportnak. Az anyák iskolai végzettsége ebben a körben inkább középszintű vagy mérsékelten kedvező mintázatot mutat, nincs közöttük olyan, aki ne fejezte volna be az általános iskolát, és olyan sem, akinek legmagasabb végzettsége csupán az általános iskola lenne. Az anyák 40,7%-a érettségizett, 29,4%-a felsőfokú végzettségű, 26,0%-a pedig szakiskolai vagy szakközépiskolai végzettséggel rendelkezik. Az apák esetében az érettségi dominál, 41,7% (85 fő) rendelkezik ilyen végzettséggel, miközben a felsőfokú végzettség aránya 14,2%. A munkaerőpiaci mintázat ebben a klaszterben sajátos kettősséget mutat. Az anyák többsége továbbra is itthon, Kárpátalján/Ukrajnában dolgozik, de a külföldön dolgozó anyák aránya már magasabb, mint az első klaszterben. Az apák esetében viszont a külföldi munkavállalás általános. A rendszeres munkával rendelkező apák aránya magas: 79,4%-uk állandó munkahellyel rendelkezik, ami valószínűsíthetően a külföldi munkavállaláshoz kapcsolódik. Ez alapján a klaszter olyan családokat foglal magában, amelyek társadalmi pozíciójuk fenntartását jelentős részben a mobilitásból, különösen az apa külföldi munkavállalásából származó erőforrásokra építik. A mobilitás ebben az esetben nem pusztán kényszerként, hanem alkalmazkodási stratégiaként is értelmezhető: a családok a helyi munkaerőpiaci lehetőségeket külföldi munkavállalással egészítik ki vagy helyettesítik.

A harmadik klasztert a *kiszolgáltató helyzetű családok* alkotják. Ebben a csoportban koncentrálnak legerőteljesebben az alacsonyabb iskolázottsági és munkaerőpiaci hátrányok. Az anyák körében különösen magas a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya: 39 fő nem fejezte be az általános iskolát, 182 fő pedig általános iskolai végzettséggel rendelkezik. Ez együtt a klaszter 82,8%-át jelenti. Felsőfokú végzettségű anya ebben a csoportban egyáltalán nem jelenik meg. Az apák esetében hasonló mintázat figyelhető meg: 33 fő nem fejezte be az általános iskolát, 171 főnek pedig az általános iskola a legmagasabb végzettsége. Ez együttesen 76,4%-os arányt jelent. Felsőfokú végzettségű apa ebben a klaszterben sincs. A munkaerőpiaci adatok szintén a sérülékenyebb családi háttérre utalnak. Az anyák körében magasabb az alkalmi munkából élők aránya: 52 fő, vagyis 19,5% tartozik ebbe a kategóriába. A munkanélküli anyák aránya is itt a legmagasabb, 18% (48 fő). Az apák esetében szintén kiemelkedő az alkalmi munkavégzés: 73 fő, vagyis 27,3% nem rendelkezik állandó munkahellyel, hanem alkalmi munkákból él. Bár ebben a klaszterben is jelen van a külföldi munkavállalás, az apák 37,8%-a, az anyák 15,0%-a dolgozik külföldön. Ez nem olyan egységes és stabilizáló mobilitási stratégiaként jelenik meg, mint a második klaszterben. Inkább a bizonytalanabb családi erőforrásszerkezet részeként értelmezhető, amelyben az alacsony iskolázottság, az alkalmi munkavégzés és a munkaerőpiaci kiszolgáltatottság egyszerre van jelen.

A három klaszter összességében jól elkülönülő családi erőforrás- és megélhetési mintázatokat jelenít meg. A helyben stabilizálódó családok esetében a magasabb

iskolázottság és a stabil helyi munkaerőpiaci jelenlét jelenti a legfontosabb erőforrást, míg a mobilitásra építő családok társadalmi és gazdasági helyzetük fenntartását jelentős részben a külföldi munkavállalásra alapozzák. A kiszolgáltatott helyzetű családokban ezzel szemben az alacsonyabb iskolázottság, a bizonytalanabb foglalkoztatás és az alkalmi munkavégzés halmozottan jelenik meg. A klaszterek tehát nem pusztán eltérő munkaerőpiaci helyzeteket, hanem különböző családi alkalmazkodási stratégiákat is megjelenítenek.

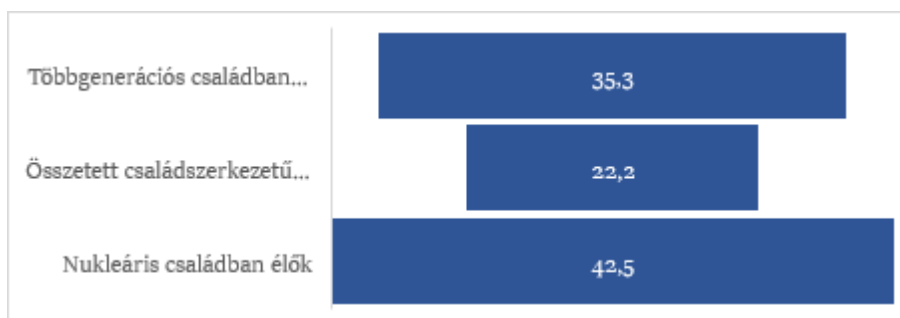
A mintázatok értelmezésekor Kárpátalja sajátos társadalmi-gazdasági környezetét is figyelembe kell venni. A külföldi munkavállalás a térségben már korábban is elterjedt megélhetési stratégia volt, amelynek jelentősége az orosz-ukrán háború következtében kialakult gazdasági bizonytalanság és munkaerőpiaci átrendeződés hatására tovább erősödhetett. A klaszterek közötti különbségek ezért részben úgy is értelmezhetők, mint a családok eltérő válaszai a helyi lehetőségek beszűkülésére és a megélhetési bizonytalanságra.

1.2. Családszerkezeti klaszterek

A tanulók családszerkezeti jellemzőinek feltárása érdekében a háttérkérdőív *Kikkel élsz egy háztartásban?* kérdésblokkjának változóit vontuk be a klaszterelemzésbe. Az elemzés az együtt élő családtagokra vonatkozó bináris, igen/nem típusú változókon alapult. Ezek a változók az édesanya, édesapa, nevelőanya, nevelőapa, nagymama, nagypapa, testvér vagy testvérek, unokatestvér vagy unokatestvérek, más rokon, illetve más személy jelenlétét rögzítették a háztartásban. A változók nominális jellege miatt TwoStep klasztereljárást alkalmaztunk, amely lehetővé teszi kategorikus változók együttes kezelését, és alkalmas a családszerkezeti mintázatok alapján elkülönülő tanulói csoportok azonosítására.

A klaszterelemzésbe a minta 80,4%-a (870 fő) került be, 19,6%-a (212 fő) hiányzó adatok miatt kimaradt az elemzésből. A legnagyobb csoportot a nukleáris családban élő tanulók alkották, akik a minta 42,5%-át (370 fő) tették ki. A többgenerációs családban élők aránya 35,3% (307 fő), míg az összetett családszerkezetű háztartásokban élő tanulók a minta 22,2%-át (193 fő) képviselték.

2. ábra. A családszerkezeti klaszterek megoszlása (N=870)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A *nukleáris családban élők* klasztere a klasszikus két szülő családmódellet jeleníti meg. Ebben a csoportban valamennyi tanuló együtt él az édesanyjával és az édesapjával, miközben nevelőszülő, nagyszülő, unokatestvér, más rokon vagy más személy nem jelenik meg a háztartásban. A tanulók jelentős része testvérrel vagy testvérekkel is együtt él, 79,5% (294 fő) jelölte ezt a választ. Ez alapján a klaszter a két szülőből és gyermekekből álló családszerkezeti formát képviseli. A csoport nagysága arra utal, hogy a vizsgált tanulói populációban továbbra is ez tekinthető a leggyakoribb háztartási mintázatnak.

A *többgenerációs családban élők* klasztere olyan háztartásokat foglal magában, amelyekben a tanulók a szülői generáció mellett nagyszülővel is együtt élnek. Ebben a csoportban valamennyi tanuló együtt él az édesanyjával és a nagymamájával. A tanulók többségénél az édesapa is jelen van a háztartásban, 83,1% (255 fő) együtt él édesapjával. 46,9% (144 tanuló) együtt nagypapával is. A tanulók 73,9%-a (227 fő) él együtt testvérekkel. Ez a klaszter tehát a szülőkkel és legalább egy nagyszülővel közös háztartásban élő tanulók csoportját jelöli. A többgenerációs együttélés viszonylag magas aránya arra utal, hogy a nagyszülővel közös háztartás a vizsgált tanulói populációban nem marginális jelenség, hanem szélesebb körben előforduló családszerkezeti forma. Ez a családmódellet többféleképpen értelmezhető. Egyrészt jelenthet többlet-gondoskodási és felügyeleti erőforrást, hiszen a nagyszülők jelenléte a mindennapi családi támogatás fontos eleme lehet. Másrészt utalhat olyan társadalmi-gazdasági és lakhatási sajátosságokra is, amelyekben a családok a rokonsági hálózatokra és a generációk közötti együttműködésre támaszkodnak.

A harmadik klaszterbe az *összetett családszerkezetű háztartásokban élő tanulók* kerültek. Ez a csoport a legheterogénebb családszerkezeti mintázatot mutatja. A klaszterbe tartozó tanulók 76,7%-a él együtt az édesanyjával, ugyanakkor az édesapa jelenléte kevésbé általános: 44% (85 fő) jelölte, hogy édesapjával is egy háztartásban él. A nevelőszülők jelenléte kizárólag ebben a csoportban jelenik meg: 21 tanuló nevelőanyjával, 45 tanuló pedig nevelőapjával él együtt. Ez arra utal, hogy a klaszter részben újrászerveződött családi együttélési formákat is magában foglal. A csoport

sajátossága ugyanakkor nem merül ki a nevelőszülők jelenlétében. A nagyszülői együttélés is előfordul, de nem olyan egységes mintázatként, mint a többgenerációs klaszterben, a tanulók 28,5%-a él együtt nagymamával, 26,9%-a nagypapával. Emellett ebben a klaszterben jelennek meg azok az együttélési formák is, amelyek a másik két klaszterben gyakorlatilag hiányoznak: 29 fő unokatestvérrel, 28 fő más rokonnal, 8 fő pedig más személlyel él közös háztartásban. A testvérekkel való együttélés ebben a csoportban is gyakori (66,8%, 129 fő). A klaszter ezért leginkább olyan összetett háztartásszerkezeti mintázatként értelmezhető, amelyben a szülői jelenlét, a nevelőszülői kapcsolatok, valamint a tágabb rokoni együttélés különböző kombinációi fordulnak elő.

A három klaszter összességében azt mutatja, hogy a vizsgált tanulók családi együttélési formái jelentős változatosságot mutatnak. Bár a nukleáris család továbbra is a leggyakoribb családszerkezeti forma, a többgenerációs együttélés is számottevő arányban van jelen, ami a tágabb rokonsági kapcsolatok és a generációk közötti együttműködés jelentőségére utalhat. A nagyszülők jelenléte egyrészt többletgondoskodási, felügyeleti és érzelmi erőforrást jelenthet, másrészt lakhatási és gazdasági alkalmazkodási stratégiákhoz is kapcsolódhat. Az összetett családszerkezetű háztartások ezzel szemben jóval heterogénebb együttélési formákat jelenítenek meg, amelyekben a két vér szerinti szülő együttes jelenléte kevésbé általános, és nagyobb szerepet kapnak a nevelőszülők, a nagyszülők, valamint a tágabb rokonság tagjai. Mindez arra utal, hogy a családszerkezet értelmezésekor nem pusztán a háztartás összetételét, hanem az egyes családtagok által biztosított támogatási és gondoskodási erőforrásokat is figyelembe kell venni.

1.3. Objektív anyagi helyzet szerinti háztartási erőforrásprofilok

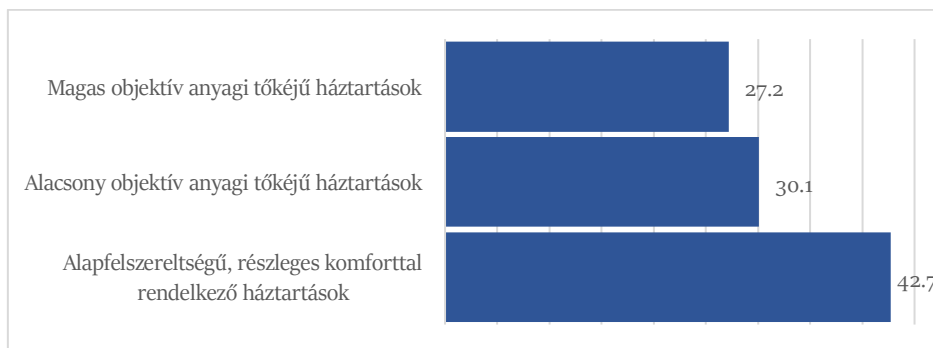
A családok objektív anyagi helyzetének vizsgálatához a háttérkérdőív tartós fogyasztási javakra és háztartási felszereltségre vonatkozó kérdésblokkját használtuk fel. A mutatók kiválasztásának alapját az Oktatási Hivatal által alkalmazott háttérkérdőív jelentette, amely a tanulói teljesítmények értelmezéséhez nemcsak szubjektív önértékelésen alapuló, hanem tárgyi javak birtoklásán keresztül mérhető háttérmutatókat is rögzít. A háztartásban található eszközök száma a nemzetközi és magyarországi kompetenciamérésekben is gyakran alkalmazott közelítő mutatója a családok objektív anyagi helyzetének, mivel a jövedelmi adatokhoz képest könnyebben megválaszolható, kevésbé érzékeny kérdés, ugyanakkor jól jelzi a háztartás komfortszintjét, digitális és közlekedési erőforrásait, valamint tartós fogyasztási javakkal való ellátottságát.

Az elemzésbe a mobiltelefon, a számítógép/laptop, a személygépkocsi, a fürdőszoba, a mosogatógép, a klíma/légkondicionáló és a szárítógép darabszámára vonatkozó változókat vontuk be. Ezek a javak eltérő dimenzióit ragadják meg a háztartási erőforrásoknak. A mobiltelefon és a számítógép/laptop elsősorban a digitális hozzáférés

és az otthoni tanulási környezet szempontjából releváns; a személygépkocsi a család térbeli mobilitására és szolgáltatásokhoz való hozzáférésére utal; a fürdőszoba a lakás alapvető komfortfokozatát jelzi, míg a mosogatógép, a klíma/légkondicionáló és a szárítógép inkább a magasabb háztartási komfortot és a tartós fogyasztási javakkal való kedvezőbb ellátottságot fejezi ki. A változók tehát nem egyetlen anyagi dimenziót mérnek, hanem az objektív anyagi helyzet több összetevőjét jelenítik meg.

Mivel az elemzésbe bevont változók ordinális-kategorikus jellegűek voltak, a háztartási erőforrásprofilok azonosításához TwoStep klasztereljárást alkalmaztunk. Az elemzésbe a minta 92,0%-a (995 fő) került be, míg 8,0%-a (87 fő) hiányzó adatok miatt kimaradt. Az elemzés három, tartalmilag jól értelmezhető háztartási erőforrásprofilot különített el. A legnagyobb csoportot az alapfelszereltségű, részleges komforttal rendelkező háztartások alkották: ebbe a csoportba a válaszadók 42,7%-a (425 tanuló) tartozik. Az alacsony objektív anyagi tőkájú háztartások csoportjába a minta 30,1%-a (299 fő) került. A magas objektív anyagi tőkájú háztartások csoportjába 27,2% (271 tanuló) került.

3. ábra. Az objektív anyagi helyzet szerinti háztartási erőforrásprofilok megoszlása (N=995, %)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az *alapfelszereltségű, részleges komforttal rendelkező háztartások* csoportja sajátos köztes erőforrásprofilot jelenít meg. A digitális alapellátottság ebben a körben kedvezőnek mondható, a háztartások döntő többségében három vagy több mobiltelefon található, és a családok jelentős része legalább egy számítógéppel vagy lappal is rendelkezik. A számítógép/laptop teljes hiánya viszonylag ritka ebben a csoportban, miközben sok háztartásban egy vagy két ilyen eszköz is megtalálható. A személygépkocsi szintén széles körben jelen van: a tanulók többsége olyan családban él, ahol legalább egy autó rendelkezésre áll, sőt a csoporton belül jelentős a két autóval rendelkező háztartások aránya is. A háztartások többségében egy fürdőszoba

található, és számottevő azok aránya is, ahol két fürdőszoba áll rendelkezésre. Az alapfelszereltségű háztartású csoportot az alapvető tárgyi erőforrások megléte és a magasabb komfortszintet jelző eszközök korlátozott előfordulása jellemzi. A szárítógép ebben a csoportban egyáltalán nem jelenik meg, a klíma/légkondicionáló többnyire hiányzik, és a mosogatógép is csak a háztartások kisebb részében fordul elő. Ez alapján az idetartozó családok nem tekinthetők kifejezetten erőforráshiányosnak, hiszen a digitális hozzáférés, a személygépkocsi és az alapvető lakáskomfort többnyire biztosított, azonban a magasabb fogyasztási szintet és kényelmi ellátottságot jelző eszközök hiánya miatt e háztartások objektív anyagi helyzete inkább részleges komforttal jellemezhetőnek tekinthető.

Az *alacsony objektív anyagi tőkájú háztartások* csoportjában koncentrálódnak legerőteljesebben a tárgyi ellátottság hiányai. Bár a mobiltelefon ebben a csoportban is széles körben jelen van, a többi mutató már egyértelműen kedvezőtlenebb erőforrásprofil rajzol ki. A számítógép vagy laptop hiánya itt a legmarkánsabb. Ebben a csoportban a háztartások több mint fele nem rendelkezik ilyen eszközzel. Ez különösen fontos a tanulói teljesítmények értelmezése szempontjából, mivel a digitális eszközök hiánya korlátozhatja az otthoni tanulás, az információkeresés és az online oktatási tartalmakhoz való hozzáférés lehetőségeit. A személygépkocsi hiánya szintén ebben a csoportban a legerőteljesebb, a háztartások közel háromnegyede nem rendelkezik autóval. Ez a térbeli mobilitás, az iskolán kívüli szolgáltatásokhoz való hozzáférés, valamint a család mindennapi közlekedési lehetőségei szempontjából is fontos hátrányt jelenthet. A lakáskomfortot jelző mutatók ugyancsak kedvezőtlenebb képet mutatnak. Ebben a csoportban fordul elő legnagyobb arányban a fürdőszoba hiánya, miközben a mosogatógép, a klíma/légkondicionáló és a szárítógép csak kivételes esetekben jelenik meg. Az idetartozó háztartások tehát az objektív tárgyi erőforrások szempontjából a leginkább korlátozott helyzetű csoportot alkotják.

A *magas objektív anyagi tőkájú háztartások* csoportja a legkedvezőbb tárgyi ellátottsági profillal rendelkezik. A mobiltelefonok többes jelenléte ebben a körben is általános. A csoportot leginkább a digitális, közlekedési és komfortjavak együttes megléte különíti el. A számítógép/laptop-ellátottság itt a legkedvezőbb, hiszen a háztartások jelentős részében kettő vagy három, illetve ennél több ilyen eszköz is található. Ez az otthoni tanulási környezet szempontjából fontos előnyt jelenthet, különösen azokban az esetekben, amikor a digitális tanulási felületekhez vagy online információforrásokhoz való hozzáférés szerepet kap. A személygépkocsi esetében szintén kedvezőbb erőforrásprofil figyelhető meg, bár autó nélküli háztartások ebben a csoportban is előfordulnak, magasabb a két vagy több autóval rendelkező családok aránya. A lakáskomfort mutatói ugyancsak erősebb anyagi pozícióra utalnak. A fürdőszoba-ellátottság kedvezőbb, és ebben a csoportban jelennek meg legnagyobb arányban a magasabb komfortszinthez kapcsolódó háztartási eszközök, úgy mint a mosogatógép, a klíma/légkondicionáló és a szárítógép. A szárítógép jelenléte erős

differentiáló tényezőnek tekinthető, mivel az alapfelszereltségű háztartásokban egyáltalán nem, az alacsony objektív anyagi tőkájú háztartásokban pedig csak elvétve fordul elő, míg a magas objektív anyagi tőkájú csoportban a családok többsége rendelkezik vele.

A három klaszter összességében azt mutatja, hogy a vizsgált kárpátaljai családok objektív anyagi helyzete jelentősen differenciált. Bizonyos alapvető fogyasztási javak, mindenekelőtt a mobiltelefon, valamennyi csoportban széles körben elterjedtek, ezért ezek önmagukban már kevésbé alkalmasak az anyagi helyzet különbségeinek megragadására. A családok közötti eltérések sokkal inkább a számítógép- és laptopellátottságban, a személygépkocsi meglétében, a lakáskomfort szintjében, valamint a magasabb kényelmi szintet jelző háztartási eszközök birtoklásában rajzolódnak ki.

Az eredmények alapján a vizsgált családok jelentős része rendelkezik a mindennapi élethez és az otthoni tanuláshoz szükséges alapvető tárgyi erőforrásokkal, ugyanakkor jól elkülöníthető egy olyan csoport is, amelyben többféle materiális hátrány halmozódik. Ezzel párhuzamosan megjelenik egy kedvezőbb anyagi helyzetű réteg, amelyet nem egyetlen tárgy birtoklása, hanem a digitális eszközök, a közlekedési lehetőségek és a magasabb lakáskomfort együttes jelenléte jellemez. A kárpátaljai gyermekes háztartásokkal foglalkozó korábbi kutatások szintén rámutattak a családok közötti jelentős életkörülmény- és erőforrás-különbségekre, valamint arra, hogy a térség gazdasági sajátosságai és munkaerőpiaci lehetőségei sajátos megélhetési és deprivációs mintázatokat alakítanak ki (Loncsák & Czibere, 2018).

1.1.4. Családi kulturális erőforrások szerinti klaszterek

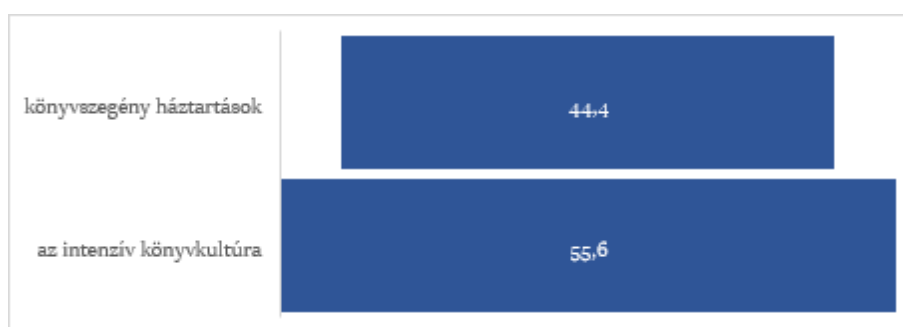
A tanulói háttér értelmezésében a családi kulturális erőforrások kiemelt jelentőséggel bírnak, mivel az otthoni könyvkultúra, az olvasáshoz való hozzáférés és az olvasási szokások közvetetten jelzik azt a kulturális környezetet, amelyben a tanulók szocializálódnak. A családi kulturális tőke nem kizárólag az iskolai teljesítmények közvetlen magyarázó tényezőjeként értelmezhető, hanem olyan háttérfeltételként is, amely befolyásolhatja a tanulók szövegértési készségeit, tanulási attitűdjeit, nyelvi kompetenciáit és az iskolai tudáshoz való viszonyát. Ennek vizsgálata különösen fontos a kompetenciamérések elemzésében, hiszen az otthoni kulturális környezet jelentős különbségeket hozhat létre a tanulók tanulási lehetőségeiben.

A családi kulturális erőforrások megragadására a háttérkérdőív azon változóit vontuk be az elemzésbe, amelyek az otthoni könyvállományra, a tanuló saját könyveinek számára és az olvasási aktivitásra vonatkoztak. Az elemzés három indikátorra épült: a család otthonában található könyvek számára, a tanuló saját könyveinek számára, valamint arra, hogy a tanuló mikor olvasott utoljára könyvet saját szórakozására. A könyvtárlátogatásra vonatkozó változót az elemzés végső változatából kihagytuk, mivel bevonása gyengítette a modell értelmezhetőségét. A könyvtárlátogatás gyakorisága

ebben az adatstruktúrában kevésbé illeszkedett az otthoni könyvkultúra és az egyéni olvasási aktivitás alapján kirajzolódó mintázatokhoz.

Mivel a bevont változók ordinális-kategorikus jellegűek voltak, a családi kulturális erőforrások szerinti klaszterek kialakításához TwoStep klasztereljárást alkalmaztunk. Az elemzés két, tartalmilag jól értelmezhető klasztert különített el. Az elemzésbe a minta 97,3%-a (1053 fő) került be, míg 2,7%-a (29 fő) hiányzó adatok miatt kimaradt. A könyvszegény háztartások klaszterébe a tanulók 44,4%-a (468 fő), az intenzívebb könyvkultúrával rendelkező háztartások csoportjába pedig 55,6%-a (585 fő) tartozik.

4. ábra. A családi kulturális erőforrások szerinti klaszterek megoszlása (N=1053, %)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A *könyvszegény háztartások* klaszterét elsősorban az otthoni könyvvállomány nagyon alacsony szintje határozza meg. Ebben a klaszterben valamennyi tanuló olyan háztartásban él, ahol az otthon található könyvek száma kevesebb mint egypolcnyi, vagyis 0–50 közötti. A tanulók saját könyveinek száma is hasonlóan alacsony: 467 fő esetében kevesebb mint egypolcnyi saját könyv található, és mindössze egyetlen tanuló jelölt ennél magasabb kategóriát. Ez alapján a klasztert az otthoni könyvvállomány és az egyéni könyvtulajdon erőteljes korlátozottsága jellemzi. Az olvasási aktivitás ebben a klaszterben vegyes képet mutat, de összességében gyengébb olvasási beágyazottságra utal. A könyvszegény háztartásokban élő tanulók közül 92 fő jelenleg is olvas könyvet saját szórakozására, 125 fő pedig az utóbbi hónapban olvasott. Jelentős azok száma is, akik ebben a tanévben még nem olvastak, vagy soha nem olvastak könyvet saját szórakozásra, az előbbi kategóriába 105 fő, az utóbbiba 94 fő tartozik. Ez azt jelzi, hogy a könyvekhez való otthoni hozzáférés korlátozottsága mellett az olvasás mint szabadidős tevékenység is kevésbé stabilan van jelen ebben a tanulói csoportban.

Az *intenzívebb könyvkultúrával rendelkező háztartások* klasztere ezzel szemben lényegesen kedvezőbb kulturális erőforrásprofilat jelenít meg. Ebben a klaszterben az

otthoni könyvtárolomány differenciáltabb és nagyobb volumenű. Bár 49 tanuló ebben a csoportban is kevesebb mint egypolcnyi otthoni könyvet jelölt, a többség családjában ennél nagyobb könyvtárolomány található: 201 fő egypolcnyi, 167 fő 2–3 könyvespolcnyi, 65 fő 4–6 könyvespolcnyi, 45 fő 2 könyvszekrényre való, 33 fő 3 vagy több könyvszekrényre való, 25 fő pedig 1000-nél több otthoni könyvről számolt be. Ez a klaszter tehát az otthoni könyvtárolomány mennyisége alapján jóval erősebb kulturális háttérrel jellemezhető. A tanulók saját könyveinek száma ebben a klaszterben szintén kedvezőbb képet mutat, bár itt is sokan rendelkeznek kevesebb mint egypolcnyi saját könyvvel. A különbséget az jelenti, hogy ebben a klaszterben már jelentős számban jelennek meg azok a tanulók, akik egypolcnyi vagy annál nagyobb saját könyvtárolománnyal rendelkeznek: 163 fő egypolcnyi, 56 fő 2–3 könyvespolcnyi, 16 fő 4–6 könyvespolcnyi, 11 fő pedig 2 könyvszekrényre való saját könyvet jelölt. Ez arra utal, hogy az intenzívebb könyvkultúrájú háztartásokban nemcsak a családi könyvtárolomány nagyobb, hanem a tanulók saját könyvekhez való hozzáférése is kedvezőbb. Az olvasási aktivitás szintén ebben a klaszterben erősebb. A tanulók közül 192 fő jelenleg is olvas könyvet saját szórakozására, 159 fő pedig az utóbbi hónapban olvasott. Vagyis a klaszter több mint fele aktuálisan vagy viszonylag frissen kapcsolódik szabadidős olvasási tevékenységhez. Ezzel párhuzamosan a „*még sohasem olvastam könyvet saját szórakozásomra*” választ adók száma jóval alacsonyabb: mindössze 26 fő tartozik ebbe a kategóriába. Ez alapján az intenzívebb könyvkultúrával rendelkező háztartások nemcsak nagyobb otthoni könyvtárolománnyal, hanem kedvezőbb olvasási aktivitással is jellemezhetők.

A két klaszter összehasonlítása jól érzékelhető különbségeket jelez a tanulók családi kulturális erőforrásaiban. Bár az intenzívebb könyvkultúrával rendelkező háztartások alkotják a nagyobb csoportot, a tanulók több mint kétötöde olyan családi környezetben él, ahol mind az otthoni, mind a saját könyvtárolomány erősen korlátozott. A klaszterek közötti eltérés ugyanakkor nem kizárólag a rendelkezésre álló könyvek számában jelenik meg: a nagyobb könyvtárolománnyal rendelkező családokban a tanulók szabadidős olvasási aktivitása is erősebb. Ez arra utal, hogy a könyvekhez való hozzáférés és az olvasási gyakorlat egymással összekapcsolódó elemei a családi kulturális környezetnek.

Az otthoni könyvtárolomány ebben az értelemben nem pusztán tárgyi erőforrásként értelmezhető, hanem a család kulturális orientációjának és az olvasáshoz, illetve a tanulóshoz való viszonyának egyik jelzőjeként is. A kulturális tőkével foglalkozó nevelésszociológiai megközelítések szintén hangsúlyozzák, hogy a családi kulturális erőforrások és gyakorlatok fontos részét képezik annak a szocializációs környezetnek, amelyben a tanulók iskolához és tudáshoz való viszonya formálódik (Pusztai, 2009). Nemzetközi kompetenciamérési adatok elemzése pedig arra is rámutattak, hogy az otthoni könyvtárolomány nagysága összefügg a tanulói eredményességgel (Csík, 2016). A két klaszter tehát eltérő kulturális és olvasási szocializációs környezeteket jelenít

meg, amelyek a későbbiekben a tanulói teljesítmények értelmezéséhez is fontos háttértényezőket jelenthetnek.

1.1.5. Szülői bevonódás szerinti látens csoportok

A tanulói teljesítmények értelmezésében a családi háttér nemcsak a szülők iskolai végzettségén, munkaerőpiaci helyzetén vagy a háztartás anyagi erőforrásain keresztül ragadható meg, hanem azon keresztül is, hogy a család milyen mértékben van jelen a tanuló mindennapi életében. A szülői, illetve tágabb családi bevonódás az iskolai tapasztalatok megbeszélésében, a tanulás támogatásában, az olvasási élmények iránti érdeklődésben, valamint a közös családi tevékenységekben egyaránt megnyilvánulhat. E dimenzió vizsgálata azért különösen fontos, mert a családi tanulástámogatás nem korlátozódik a házi feladatban nyújtott közvetlen segítségre, a rendszeres beszélgetésekre, a közösen végzett feladatok és a közös szabadidős tevékenységek szintén olyan kapcsolati és támogató környezetet teremthetnek, amely befolyásolhatja a tanulók iskolához, tanuláshoz és olvasáshoz való viszonyát.

A szülői bevonódás és a családdal együtt töltött idő mintázatainak azonosítására látens osztályanalízist¹ alkalmaztunk. Az eljárás célja az volt, hogy a közvetlenül nem megfigyelhető családi részvételi mintázatokat a megfigyelt indikátorváltozók alapján azonosítsuk. A három látens csoport elkülönítése módszertanilag is indokolható, ugyanakkor az eredményeket nem merev kategóriákként, hanem a családi bevonódás eltérő mintázataiként értelmezzük. Az elemzésbe hat változót vontunk be:

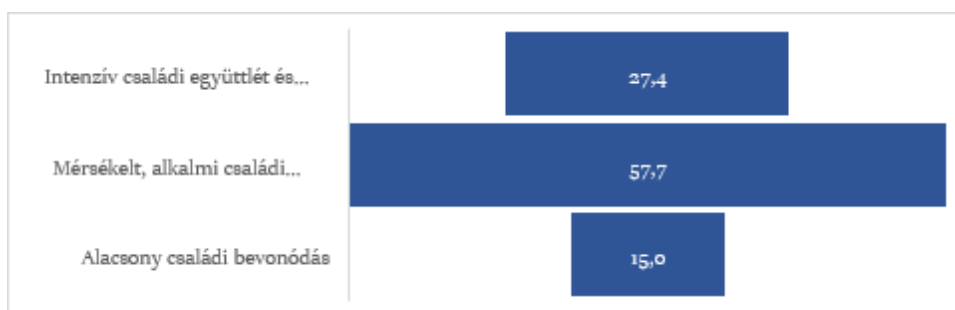
- milyen gyakran segítenek a szülők, nagyszülők vagy idősebb testvérek a tanulásban és a házi feladat elkészítésében;
- milyen gyakran beszél meg a család az iskolában történeteket;
- milyen gyakran beszélgetnek arról, amit a tanuló éppen olvas;
- milyen gyakran végeznek együtt házimunkát;
- milyen gyakran dolgoznak együtt a kertben, szántóföldön, szőlőben vagy műhelyben; valamint
- milyen gyakran szórakoznak együtt, például kirándulás, filmnézés vagy társasjátékozás formájában.

Az elemzésbe a minta 98,2%-a (1063 fő) került be, míg 1,8%-a (19 fő) hiányzó adatok miatt kimaradt. A legnagyobb csoportot a mérsékelt, alkalmi családi bevonódással jellemezhető tanulók alkották, akik a minta 57,7%-át (613 fő) tették

¹ A látens osztálymodellek összehasonlítását két-, három- és négyosztályos megoldásokra végeztük el az Akaike-információs kritérium, a Bayes-információs kritérium és az entrópia értékei alapján. A háromosztályos modell illeszkedése bizonyult a leginkább értelmezhetőnek: BIC-értéke 15 479,86 volt, ami alacsonyabb, mint a négyosztályos modell esetében kapott érték. Az entrópia 0,67-es értéke elfogadható, közepes osztályozási elkülönülést jelez, és kedvezőbbnek bizonyult a négyosztályos modell 0,52-es entrópiaértékénél.

ki. Az intenzív családi együttléttel és bevonódással jellemezhető csoportba a tanulók 27,4%-a (291 fő), míg az alacsony családi bevonódású klaszterbe 15,0%-a (159 fő) tartozott.

5. ábra. A szülői bevonódás szerinti látens csoportok megoszlása
(N=1063, %)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az *intenzív családi együttlét és bevonódás* csoportját a családi tevékenységek gyakori, több dimenzióban is mindennapos jelenléte jellemzi. Ebben a csoportban a tanulók nagy arányban számoltak be arról, hogy a család naponta vagy majdnem naponta megbeszéli velük az iskolában történeteket, együtt végeznek házimunkát, együtt dolgoznak a kertben, szőlőben vagy műhelyben, illetve közös szabadidős tevékenységeket is folytatnak. A tanulásban és a házi feladat elkészítésében nyújtott segítség szintén ebben a csoportban jelenik meg gyakrabban napi szinten, bár ez a támogatási forma nem kizárólagos jellemzője a családi bevonódásnak. Ennek a csoportnak a sajátossága, hogy a családi jelenlét nem csupán az iskolai ügyekre korlátozódik, hanem a mindennapi együttműködés és együtt töltött idő szélesebb körében is megjelenik. A házimunka, a mezőgazdasági vagy műhelyben végzett közös munka, valamint a közös szórakozás gyakorisága arra utal, hogy ezekben a családokban a tanulók erőteljesen beágyazódnak a családi mindennapokba. A csoport ezért nem pusztán tanulástámogató, hanem intenzív családi együttlétben alapuló bevonódási mintázatként értelmezhető.

A *mérsékelt, alkalmi családi bevonódás* csoportja a legnagyobb elemszámú látens csoport. Ezt a mintázatot nem a családi kapcsolatok hiánya, hanem inkább azok mérsékeltébb, ritkábban ismétlődő jelenléte jellemzi. A család megbeszéli az iskolában történeteket, de a többi tevékenység esetében gyakoribbak a heti vagy havi előfordulások. A házimunka, a közös szabadidős tevékenységek és a családi munkavégzés ebben a csoportban jellemzően nem napi, hanem inkább heti vagy havi rendszerességgel jelenik meg. A tanulásban nyújtott segítség is differenciáltabb, a

tanulók egy része rendszeresen kap támogatást, másoknál ez inkább alkalmanként történik meg. A csoport értelmezése szempontjából fontos, hogy az olvasmányokról való családi beszélgetés kevésbé hangsúlyos elem. A tanulók jelentős része arról számolt be, hogy a család soha, vagy csak ritkán beszélget vele arról, amit éppen olvas. Ez arra utal, hogy a családi bevonódás ebben a mintázatban elsősorban az iskolai történések, a közös feladatvégzés és a mindennapi együttélés területein jelenik meg, míg az olvasási élményekhez kapcsolódó kommunikáció kevésbé erős. A csoport ezért mérsékelt vagy alkalmi családi bevonódásként írható le.

Az *alacsony családi bevonódás* csoportjába azok a tanulók kerültek, akiknél a vizsgált családi tevékenységek többsége ritkán vagy egyáltalán nem fordul elő. Ebben a csoportban kiemelkedően magas azok aránya, akik arról számoltak be, hogy a család soha vagy majdnem soha nem segít a tanulásban, nem beszél meg velük az iskolában történeteket, nem beszélget az olvasmányaikról, és ritkán vesz részt közös háztartási, munkavégzési vagy szabadidős tevékenységekben. Ez a mintázat tehát nem fokozott felügyeletet vagy túlzott szülői jelenlétet jelez, hanem éppen ellenkezőleg: a családi tanulástámogatás és a közös időtöltés alacsonyabb szintjét. Az alacsony családi bevonódás különösen a tanulástámogatás és az iskolai kommunikáció szempontjából lehet releváns. Ebben a csoportban a tanulók kisebb eséllyel számolnak be rendszeres segítségről, az iskolai történések napi megbeszéléséről vagy az olvasási élményekhez kapcsolódó családi kommunikációról. A közös családi tevékenységek ritkább előfordulása arra utal, hogy ezekben a családokban a tanulók mindennapi életében kevésbé strukturált vagy kevésbé rendszeres a családi jelenlét. A csoport ezért a további elemzésekben a családi tanulástámogatás és a kapcsolati erőforrások szempontjából sérülékenyebb háttérként értelmezhető.

A három látens csoport elkülönülése azt mutatja, hogy a családi bevonódás nem írható le egyszerűen annak magas vagy alacsony szintjével, hanem több, egymással összekapcsolódó tevékenység eltérő kombinációból épül fel. A tanulás közvetlen támogatása, az iskolai történésekről és olvasmányélményekről folytatott beszélgetések, valamint a közösen végzett háztartási, munka- és szabadidős tevékenységek együttesen rajzolják ki a családi jelenlét különböző mintázatait. Hasonló következtetésre jutottak Bacskai és munkatársai (2024) az Országos kompetenciamérés adatain végzett elemzésükben, amelyben az átfogó szülői szerepvállalás és az alkalmi szülői bevonódás eltérő formáit azonosították. Eredményeik szerint a bevonódás egyes formái nem azonos módon kapcsolódnak a családi háttérhez és a tanulói eredményességhez, továbbá a szülői részvétel mértéke az életkor előrehaladtával is változik. A jelen vizsgálatban feltárt három csoport ezért olyan eltérő családi részvételi mintázatokat jelenít meg, amelyek a későbbiekben a tanulói teljesítmények és a családi háttér összefüggéseinek értelmezéséhez is fontos kiindulópontot jelenthetnek.

1.1.6. Tanulmányi teljesítmény szerinti klaszterek

A tanulók iskolai teljesítményének háttérváltozóként való megragadásához a legutóbbi félév végi tantárgyi osztályzatokat vontuk be az elemzésbe. Az önbevalláson alapuló tanulmányi eredmények nem azonosak a kompetenciamérés teszteredményeivel, ugyanakkor fontos információt nyújtanak arról, hogy a tanulók az iskolai értékelés rendszerében milyen teljesítményszintet képviselnek. Az osztályzatok a tanulói teljesítmény intézményileg visszajelzett dimenzióját jelenítik meg. Míg a kompetenciamérés egységes tesztfeladatokon keresztül vizsgálja a tanulók képességeit, addig az iskolai osztályzatok a pedagógiai értékelés, a tantárgyi követelmények, az órai munka és az iskolai teljesítmény komplexebb, intézményi kontextusba ágyazott lenyomatait.

Az elemzésbe öt tantárgy félév végi osztályzata került be: magyar nyelv, magyar irodalom, matematika, ukrán nyelv és angol nyelv. Ezek a tantárgyak különböző tudásterületeket képviselnek, ezért együttes vizsgálatuk alkalmas arra, hogy ne csupán egyetlen tantárgy alapján, hanem általánosabb tanulmányi teljesítményprofilok mentén különítsük el a tanulókat. A változók az ukrainai 12 fokozatú osztályozási rendszerben rögzített értékeket tartalmazták, ezért a klaszterelemzés a tanulmányi teljesítmény szintje és tantárgyak közötti kiegyensúlyozottsága alapján azonosította a főbb tanulói profilokat.

A klaszterelemzés három, tartalmilag jól értelmezhető tanulmányi teljesítményprofilot különített el. Az elemzésbe a minta 88,9%-a (962 fő) került be, míg 11,1%-a (120 fő) hiányzó adatok miatt kimaradt. A legnagyobb csoportot a magas tanulmányi teljesítményű, kiegyensúlyozott profilú tanulók alkották, akik a minta 45,1%-át (434 fő) tették ki. A közepes tanulmányi teljesítményű profilba a tanulók 37,2%-a (358 fő), míg az alacsony tanulmányi teljesítményű csoportba 17,7%-a (170 fő) tartozott.

6. ábra. A tanulmányi teljesítmény szerinti klaszterek megoszlása
(N= 1063, %)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A *magas tanulmányi teljesítményű, kiegyensúlyozott profil* esetében valamennyi vizsgált tantárgyban a felsőbb osztályzati kategóriák dominálnak. Magyar nyelvből a tanulók többsége 9–11 közötti osztályzatot ért el, és jelentős azok száma is, akik 10-es vagy 11-es eredményről számoltak be. Magyar irodalomból hasonló mintázat figyelhető meg: a 10-es és 11-es osztályzatok különösen gyakoriak, ami erős anyanyelvi-irodalmi teljesítményre utal. Matematikából a profil szintén kedvező, bár a legmagasabb osztályzatok mellett valamivel szélesebb eloszlás jelenik meg. Ukrán nyelvből a 9-es és 10-es osztályzatok, angol nyelvből pedig a 10-es és 11-es osztályzatok dominálnak. Ez arra utal, hogy a vizsgált tanulók nem csupán egy-egy tantárgyban teljesítenek jól, hanem több tudásterületen is stabilan magas eredményeket mutatnak. A profil *„kiegyensúlyozott”* jelzője azért indokolt, mert a magas teljesítmény nem kizárólag a magyar nyelvi tantárgyakra korlátozódik. A tanulók jelentős része matematikából, ukrán nyelvből és angol nyelvből is magas osztályzatokat ért el. Ez a csoport tehát olyan tanulókat foglal magában, akik az iskolai értékelés alapján általánosan kedvező teljesítményt nyújtanak, és tantárgyközi szinten is erős tanulmányi profillal rendelkeznek.

Az *alacsony tanulmányi teljesítményű profil* esetében ezzel szemben az alsóbb osztályzati kategóriák koncentrálódnak. Magyar nyelvből és magyar irodalomból a 3–6 közötti osztályzatok a leggyakoribbak, és csak elvétve jelennek meg magasabb eredmények. Matematikából még markánsabb az alacsonyabb teljesítményszint, a tanulók jelentős része 2–5 közötti osztályzatot jelölt, miközben a felsőbb kategóriák gyakorlatilag hiányoznak. Ukrán nyelvből és angol nyelvből is hasonló mintázat látható, az alacsonyabb osztályzatok dominálnak, a magas tanulmányi eredmények pedig alig fordulnak elő. Ez a profil nem egyetlen tantárgyhoz kötődő gyengébb eredményt jelez, hanem több tantárgyon átívelő alacsonyabb iskolai teljesítményszintet. A csoportba tartozó tanulók az iskolai értékelés alapján általánosabb tanulmányi nehézségekkel jellemezhetők. Különösen fontos, hogy a matematika, az ukrán nyelv és az angol nyelv esetében is alacsonyabb teljesítmény rajzolódik ki, ami arra utal, hogy a tanulmányi hátrány többféle tudásterületet érinthet.

A *közepes tanulmányi teljesítményű profil* átmeneti helyzetet képvisel a magas és az alacsony teljesítményű tanulók között. Ebben a csoportban a tantárgyi osztályzatok többnyire a középső és felső-középső tartományban koncentrálódnak. Magyar nyelvből gyakoriak a 7-es és 8-as osztályzatok, de a 9-es és 10-es eredmények is megjelennek. Magyar irodalomból hasonló, kissé kedvezőbb profil figyelhető meg, ahol a 7–9 közötti osztályzatok dominálnak. Matematikából a középső tartomány erősebb: a 5–8 közötti osztályzatok a leggyakoribbak, ami arra utal, hogy ebben a tantárgyban a közepes teljesítmény erőteljesebben jelenik meg. Ukrán nyelvből és angol nyelvből szintén vegyes, de alapvetően közepes profil rajzolódik ki. Ukrán nyelvből a 6–8 közötti osztályzatok, angol nyelvből pedig a 6–9 közötti eredmények fordulnak elő nagyobb számban. A közepes tanulmányi teljesítményű profil tehát nem

tekinthető alacsony teljesítményű csoportnak, de a magas profilhoz képest kevésbé koncentrálódnak benne a 10–12-es osztályzatok. Ez a tanulói csoport az iskolai értékelés alapján stabil, de nem kiemelkedő teljesítményszinttel jellemezhető.

A három tanulmányi teljesítményprofil elkülönülése arra utal, hogy az iskolai eredményesség a vizsgált tanulók körében több tantárgyon átívelő mintázatot mutat. A magas teljesítményű csoportban a kedvező osztályzatok valamennyi vizsgált tudásterületen együtt jelennek meg, míg az alacsony teljesítményű profil esetében a gyengébb eredmények szintén több tantárgyat érintenek. A közepes teljesítményű csoport a két szélső profil között viszonylag kiegyensúlyozott átmenetet képvisel. Ez arra utal, hogy az egyes tantárgyi eredmények mögött olyan általánosabb tanulási sajátosságok, képességek, motivációs és iskolai alkalmazkodási tényezők is állhatnak, amelyek több teljesítményterületen egyaránt érvényesülnek.

Az osztályzatokon alapuló profilokat ugyanakkor nem célszerű a standardizált kompetenciamérési eredmények közvetlen megfelelőiként értelmezni. Az iskolai osztályzatok a tantárgyi tudás mellett a pedagógusi értékelés, az órai teljesítmény és az adott intézmény értékelési gyakorlatának sajátosságait is tükrözhetik. Magyarországi kompetenciamérési adatok elemzése szintén arra hívta fel a figyelmet, hogy az osztályzat és a standardizált teszten elért teljesítmény egymással összefüggő, de nem azonos teljesítménymutatók (Keller, 2016; Polónyi, 2025). Jelen elemzésben kialakított klaszterek ezért elsősorban a tanulók iskolai értékelésben megjelenő általános teljesítményprofiljaiként értelmezhetők.

1.1.7. Tantárgyi attitűdök szerinti látens csoportok

A tanulók tantárgyi attitűdjeinek feltárása érdekében a háttérkérdőív „*Mennyire szereted a következő tantárgyakat?*” kérdésblokkjának változóit vontuk be az elemzésbe. A tantárgyi attitűdök vizsgálata azért fontos, mert a tanulók tantárgyakhoz való viszonya nem azonos ugyan a tényleges tanulmányi teljesítménnyel, de fontos információt nyújt az iskolai motivációról, az érdeklődési irányokról, valamint az egyes tudásterületekhez való kötődésről. A tantárgyak szeretete, közömbös megítélése vagy elutasítása olyan háttértényezőként értelmezhető, amely befolyásolhatja a tanulási aktivitást, az önálló gyakorlást, a tanórai részvételt, valamint közvetetten a kompetenciamérési eredményeket is.

Az elemzésbe a magyar nyelv, magyar irodalom, ukrán nyelv, angol nyelv, matematika, történelem, biológia, kémia, fizika, földrajz, ének-zene és rajz iránti attitűdök kerültek bevonásra. A változók a tanulók önbevallásán alapuló tantárgyi viszonyulását rögzítették. A látens osztályelemzés² alkalmazását az indokolta, hogy a

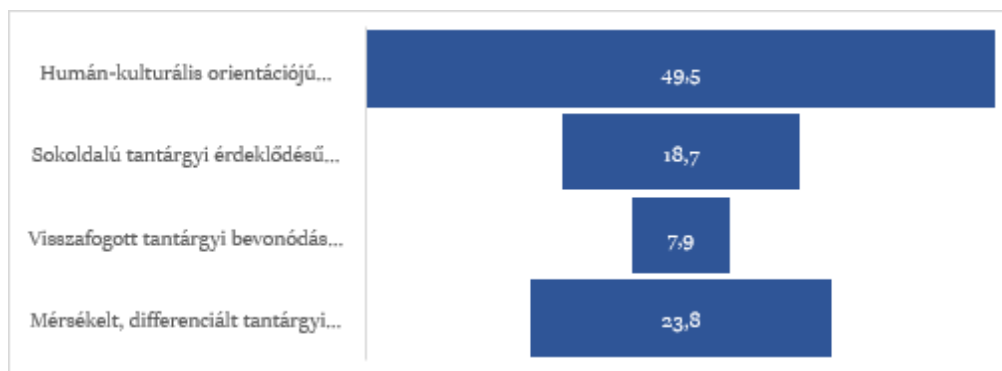
² A négy látens csoportos modell 1082 tanuló adataira épült; a teljes adatsorral rendelkező esetek száma 177 fő volt. A modellben 243 paraméter került becslésre, a maradék szabadságfok 839 volt. A maximum log-likelihood értéke -10428,957, az AIC értéke 21343,914,

tantárgyi attitűdök nem közvetlenül megfigyelhető, egydimenziós változóként, hanem több tantárgyhoz való viszonyulás összetett mintázataként értelmezhetők. Az elemzés célja ezért nem az egyes tantárgyak önálló kedveltségének vizsgálata volt, hanem annak feltárása, hogy a tanulók tantárgyakhoz kapcsolódó attitűdjei milyen rejtett profilokba rendeződnek. A látens osztályelemzés lehetővé tette, hogy a különböző tantárgyak iránti kedveltség alapján olyan tanulói csoportokat azonosítsunk, amelyek a további elemzésekben összetett attitűdmutatóként alkalmazhatók.

Az eredmények értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy az egyes tantárgyak nem minden évfolyamon jelennek meg azonos módon. A biológia, kémia és fizika, valamint az ének-zene és rajz esetében az „*idén nincs ilyen tantárgyam*” válaszok részben évfolyami és tantervi sajátosságokat tükrözhetnek, nem pedig tényleges tantárgyi elutasítást vagy alacsony attitűdöt. Ezért a látens csoportokat nem merev kategóriákként, hanem feltáró jellegű tantárgyi attitűdprofilokként értelmezzük. A profilok elnevezésekor arra törekedtünk, hogy azok ne egy-egy tantárgycsoport mechanikus elfogadását vagy elutasítását sugallják, hanem a válaszokban kirajzolódó domináns attitűdmintázatokat ragadják meg.

A legnagyobb csoportot a humán-kulturális orientációjú tanulók alkották, akik a minta 49,5%-át (536 fő) tették ki. A mérsékelt, differenciált tantárgyi attitűdprofilba a tanulók 23,8%-a (258 fő), a sokoldalú tantárgyi érdeklődésű csoportba 18,7%-a (202 fő), míg a visszafogott tantárgyi bevonódású profilba 7,9%-a (86 fő) tartozott.

7. ábra. A tantárgyi attitűdök szerinti látens csoportok megoszlása (N=1082, %)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

a BIC értéke 22555,650, az LR/deviancia értéke pedig 2519,764 volt. A modell becslése 10 000 ismétléssel történt. A négycsoportos megoldás tartalmilag értelmezhető tantárgyi attitűdprofilokat rajzolt ki, ezért az elemzésben ezt a megoldást alkalmaztuk.

A *humán-kulturális orientációjú profil* tagjai elsősorban a nyelvi, humán és kulturális jellegű tantárgyakhoz viszonyulnak kedvezően. Magyar nyelvből 286, magyar irodalomból 271 tanuló jelezte, hogy szereti a tantárgyat, és az angol nyelv esetében is erős pozitív viszonyulás rajzolódott ki: 222 fő szereti, további 121 fő pedig nagyon szereti az angolt. A történelem és a földrajz kedveltsége szintén jelentős. A természettudományos tantárgyak megítélése ugyanakkor óvatosabban értelmezhető, mivel ezek több tanuló évfolyamán még nem jelennek meg. A profil egészében tehát a nyelvi, humán és kulturális érdeklődés dominanciája figyelhető meg.

A *sokoldalú tantárgyi érdeklődésű profil* esetében a kedvező attitűdök több tudásterületre is kiterjednek. A nyelvi és humán tárgyak mellett a matematika, a történelem, a földrajz és a készségtárgyak iránt is számottevő érdeklődés mutatkozik. Angolból például 77 tanuló szereti, 52 pedig nagyon szereti a tantárgyat, miközben matematikából is jelentős a kedvezően viszonyulók aránya. Ez a profil ezért nem egyetlen tantárgycsoport dominanciájával, hanem több területre kiterjedő, kiegyensúlyozottabb érdeklődéssel jellemezhető.

A *mérsékelt, differenciált tantárgyi attitűdprofil* esetében a tantárgyakhoz való viszonyulás változatosabb. Több tantárgyhoz is kapcsolódnak kedvező attitűdök – angolból például 107 tanuló szereti, 58 pedig nagyon szereti a tantárgyat –, ugyanakkor több területen nagyobb arányban jelennek meg a közömbös vagy kevésbé pozitív válaszok is. A profil tehát nem általános érdektelenséget jelez, hanem tantárgyanként eltérő, kevésbé egységes érdeklődési mintázatot.

A *visszafogott tantárgyi bevonódású profil* a legkisebb csoport. Tagjainál nem rajzolódik ki olyan erős, több tantárgyra kiterjedő pozitív attitűdmintázat, mint a többi profil esetében. Bár egyes tantárgyakhoz itt is kapcsolódnak kedvező viszonyulások – például magyar nyelvből 50 tanuló jelezte, hogy szereti a tárgyat –, több területen gyakoribb a közömbösség és a kevésbé pozitív értékelés. A csoport ezért nem a tantárgyak általános elutasításával, hanem mérsékeltebb és kevésbé stabil tantárgyi kötődéssel jellemezhető.

A feltárt attitűdprofilok arra utalnak, hogy a tanulók tantárgyakhoz való viszonya nem elszigetelt preferenciákból áll, hanem tágabb érdeklődési és motivációs mintázatokba rendeződik. Különösen figyelemre méltó, hogy a tanulók jelentős részét pozitív humán-kulturális orientáció vagy több tantárgyterületre kiterjedő érdeklődés jellemzi, míg a visszafogott tantárgyi bevonódású csoport aránya viszonylag alacsony. A sokoldalú érdeklődés mögött általánosabb tanulási nyitottság és erősebb iskolai bevonódás feltételezhető, míg a mérsékeltebb, illetve kevésbé stabil tantárgyi kötődés alacsonyabb tanulási motivációval is együtt járhat. Korábbi kutatások szintén rámutattak arra, hogy a tantárgyi attitűdök és a tanulási motiváció hatást gyakorolnak a tanulmányi eredményességre (Kriegbaum et al., 2018). A profilok ugyanakkor nem tekinthetők közvetlen teljesítménymutatóknak, hanem olyan háttérjellemzőkként

értelmezhetők, amelyek hozzájárulhatnak a későbbiekben vizsgált tanulói eredménykülönbségek magyarázatához.

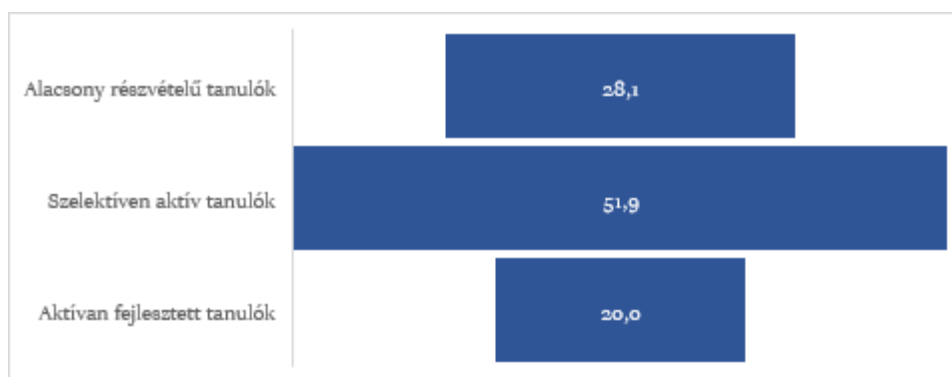
1.1.8.A tanórán kívüli programok és a különórák szerinti klaszterek

A tanulók iskolán kívüli és tanórán kívüli aktivitásának vizsgálata fontos kiegészítő dimenziója a tanulói háttér elemzésének. A különböző fejlesztő, tehetséggondozó, művészeti, sport- és tantárgyi különórákon való részvétel nem pusztán szabadidős tevékenységként értelmezhető, hanem olyan háttértényezőként is, amely jelzi a tanuló családi, intézményi és közösségi támogatottságát, valamint az iskolai teljesítményhez kapcsolódó fejlesztési lehetőségekhez való hozzáférését. A tanórán kívüli programok és különórák tehát a tanulói erőforrások egyik fontos formáját jelenítik meg.

Az elemzésbe összesen tizenegy kategorikus változót vontunk be. Ezek az iskolai korrepetáláson, tanulmányi vetélkedők előtti felkészítésen, a GENIUS tehetséggondozó hétvégéken, az MCC-programokon, a zenei, népművészeti és népzenei foglalkozásokon, valamint sportfoglalkozásokon való részvételt mérték. Emellett külön változóként szerepelt a matematika, idegen nyelv, magyar nyelv, ukrán nyelv, informatika és egyéb különórákon való részvétel is. A változók együttes bevonásával TwoStep klaszterelemzést végeztünk, amely három, tartalmilag jól értelmezhető tanulói csoportot különített el.

Az elemzésbe a minta 90,6%-a (980 fő) került be, míg 9,4%-a (102 fő) hiányzó adatok miatt kimaradt. A legnagyobb csoportot a szelektíven aktív tanulók alkották, akik a minta 51,9%-át (509 fő) tették ki. Az alacsony részvételű tanulók aránya 28,1% (275 fő), míg az aktívan fejlesztett tanulók csoportjába a minta 20,0%-a (196 fő) tartozott.

8. ábra. A tanórán kívüli programok és különórák szerinti klaszterek megoszlása (N=980, %)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az *alacsony részvételi tanulók* csoportjába azok a tanulók kerültek, akik a fentiekben ismertetett tanórán kívüli programokban és különórákon jellemzően nem vesznek részt. Ebben a klaszterben sem az iskolai korrepetálás, sem a GENIUS tehetséggondozó hétvégék, sem az MCC-programok, sem a művészeti vagy sportfoglalkozások esetében nem jelent meg részvétel. Ugyanez figyelhető meg a tantárgyi különórák esetében is: a matematika, idegen nyelv, magyar nyelv, ukrán nyelv és informatika különórákon való részvétel ebben a csoportban nem jellemző. Ez a klaszter tehát olyan tanulókat foglal magában, akiknek tanórán kívüli intézményes vagy strukturált fejlesztési aktivitása a vizsgált változók alapján alacsony.

A *szelektíven aktív tanulók* alkotják a legnagyobb klasztert. E csoport sajátossága, hogy a tanulók bizonyos tanórán kívüli tevékenységekben viszonylag jelentős arányban jelen vannak, de részvételük nem terjed ki a tantárgyi különórák rendszeres igénybevételére. A csoportban 159 tanuló vesz részt iskolai korrepetáláson vagy tanulmányi vetélkedők előtti felkészítésen, 218 fő GENIUS tehetséggondozó hétvégén, 41 fő MCC-programban. A művészeti és sporttevékenységek szintén fontos szerepet kapnak: 205 tanuló jár zenei, népművészeti vagy népzenei foglalkozásra, 241 tanuló pedig sportfoglalkozásra. Ugyanakkor a tantárgyi különórák ebben a csoportban szinte teljesen hiányoznak: matematika, idegen nyelv, magyar nyelv és ukrán nyelv különóra egyetlen tanuló sem jár, informatikából pedig mindössze 6 fő jelezte a részvételt. Ez alapján a klaszter szelektív aktivitást mutat, a tanulók bizonyos fejlesztő, tehetséggondozó, művészeti vagy sporttevékenységekben részt vesznek, de nem jellemző rájuk a több tantárgyra kiterjedő különórai fejlesztés.

Az *aktívan fejlesztett tanulók* csoportja olyan tanulókat foglal magában, akik többféle tanórán kívüli vagy különórai fejlesztési formában is jelen vannak. Ebben a klaszterben 72 tanuló vesz részt iskolai korrepetáláson vagy tanulmányi vetélkedők előtti felkészítésen, 63 fő GENIUS tehetséggondozó hétvégén, 19 fő MCC-programban. A sport- és művészeti tevékenységek is megjelennek: 94 tanuló jár sportfoglalkozásra, 60 tanuló pedig zenei, népművészeti vagy népzenei foglalkozásra. A csoport legfontosabb sajátossága azonban a tantárgyi különórák magasabb jelenléte. Matematika különóra 89 tanuló jár, idegen nyelvi különóra 123 fő, magyar nyelvi különóra 32 fő, ukrán nyelvi különóra pedig 41 fő. Informatika különórán 8 fő vesz részt. Ez a klaszter tehát a leginkább strukturált fejlesztési mintázatot mutatja, különösen a tanulmányi jellegű különórák esetében.

A három klaszter elkülönülése arra utal, hogy a tanórán kívüli fejlesztési lehetőségek igénybevétele jelentősen differenciálódik a tanulók körében. A legnagyobb csoportot alkotó szelektíven aktív tanulók elsősorban az intézményes tehetséggondozásban, művészeti és sportprogramokban vesznek részt, miközben a tantárgyi különórák kevésbé jellemzőek rájuk. Ezzel szemben az aktívan fejlesztett tanulók – bár létszámuk kisebb – többféle fejlesztési formához kapcsolódnak, és körükben különösen a matematika- és idegennyelvi különórák jelenléte erős. A

tanulók több mint egynegyedét ugyanakkor alacsony tanórán kívüli részvétel jellemzi, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy a formális iskolai oktatáson túli fejlesztési lehetőségek nem egyformán vannak jelen minden tanuló életében.

A tanórán kívüli részvétel mögött többféle tényező állhat: a tanulói érdeklődés és motiváció mellett az intézményi kínálat, a családi támogatás, valamint az egyes programokhoz és különórákhoz való hozzáférés lehetősége is szerepet játszhat. A kiegészítő magánoktatással foglalkozó magyarországi kutatások szintén rámutattak arra, hogy az ilyen fejlesztési formák igénybevétele összefügg a család kulturális és társadalmi erőforrásaival, miközben a nyelvi különóra a tanulók számára további gyakorlási és személyre szabottabb fejlesztési lehetőséget biztosíthatnak (Hegedűs, 2021; Hegedűs & Csépes, 2024). A klaszterek ezért nem egyszerűen a tanulók aktivitási szintjét tükrözik, hanem részben azt is, hogy milyen iskolán kívüli fejlesztési erőforrásokhoz férnek hozzá.

1.1.9. Nyelvi környezet szerinti látens csoportok

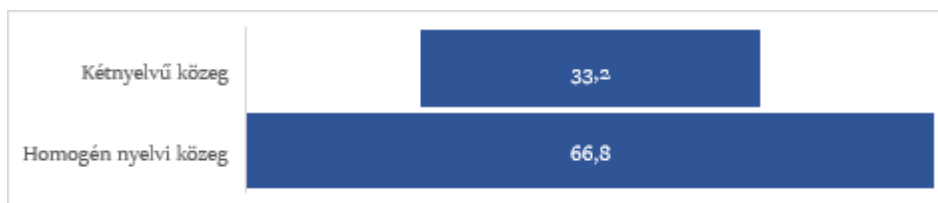
A tanulók nyelvi környezetének vizsgálata a kisebbségi oktatási helyzetben különösen fontos háttérdimenzió. A tanulók nyelvi tapasztalatai nem kizárólag az iskolai oktatási nyelvhez kapcsolódnak, hanem a családi nyelvhasználat, a lakóhely nyelvi összetétele és az államnyelvhez való viszony együttes hatásában formálódnak. Ezért a nyelvi környezet nem egyetlen változóval, hanem több, egymással összefüggő indikátor alapján ragadható meg.

A környezet gyermekre gyakorolt nyelvi hatását látens osztályelemzés³ segítségével határoztuk meg. Az elemzés célja az volt, hogy az otthoni nyelvhasználat, a lakóhely nyelvi összetétele és az ukrán nyelvhez való viszony alapján olyan rejtett nyelvi mintázatokat azonosítsunk, amelyek a további elemzésekben összetett háttérmutatóként alkalmazhatók. Az elemzésbe három indikátorváltozó került bevonásra: az otthon beszélt nyelvek, a lakhely nyelvi klasztere, valamint az iskola oktatási nyelvén kívül beszélt ukrán nyelv ismerete.

³ A különböző látens osztálymodelleket két-, három- és négyosztályos megoldásokra hasonlítottuk össze az Akaike-információs kritérium, a Bayes-információs kritérium és az entrópia értékei alapján. A kétosztályos modell AIC-értéke 6468,30, BIC-értéke 6612,91, entrópiaértéke pedig 0,90 volt. A háromosztályos modell alacsonyabb AIC-értéket mutatott (AIC=6443,05), ugyanakkor BIC-értéke magasabb volt (BIC=6662,46), entrópiaértéke pedig 0,75-re csökkent. A négyosztályos modell a rendelkezésre álló mutatók alapján nem adott kedvezőbb és tartalmilag jobban értelmezhető megoldást. A modellválasztás során ezért nem kizárólag az AIC-értéket, hanem a BIC-et, az entrópiát, a parsimoniát és a csoportok tartalmi értelmezhetőségét is figyelembe vettük. Ezek alapján a kétosztályos modell alkalmazása bizonyult indokoltnak. A 0,90-es entrópiaérték erős osztályozási elkülönülést jelez, ugyanakkor az eredményeket nem merev kategóriákként, hanem a tanulók nyelvi környezetének eltérő mintázataiként értelmezzük.

A tanulók 66,8%-a (723 fő) a homogén magyar nyelvi közeghez, míg 33,2%-a (359 fő) a kétnyelvű nyelvi környezetbe tartozott. A teljes minta besorolható volt valamelyik csoportba, így hiányzó klasztertagság nem fordult elő.

9. ábra. A nyelvi környezet szerinti látens csoportok megoszlása
(N=1082, %)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A *kétnyelvű nyelvi közeg* csoportjába azok a tanulók kerültek, akiknek nyelvi környezetében a magyar mellett az ukrán nyelv is jelentős szerepet kap. Az otthoni nyelvhasználat alapján ebben a csoportban 279 tanuló említette a magyar nyelvet, ugyanakkor 275 tanuló az ukrán nyelvet is megjelölte. Ez arra utal, hogy e csoport esetében az otthoni nyelvi környezet gyakran nem egynyelvű, hanem két nyelv jelenlétével jellemezhető. A tanulók ukrán nyelvismerete is ezt a kétnyelvűségi mintázatot erősíti: a csoportban 145 tanuló az ukránt anyanyelveként jelölte, 99 tanuló pedig úgy nyilatkozott, hogy jól, helyesen beszél és ír ukránul. További 66 tanuló jól beszél az ukránt, kisebb hibákkal. Az ukrán nyelvhez való erősebb kapcsolódás tehát ebben a csoportban nemcsak a lakóhelyi, hanem az otthoni és egyéni nyelvi tapasztalatok szintjén is megjelenik. A lakóhely nyelvi összetétele szintén jól elkülöníti a kétnyelvű nyelvi közeget. Ebben a csoportban 196 tanuló olyan nagyobb településen él, ahol a magyarok aránya kisebb, de számuk jelentős. További 70 tanuló közel fele részben magyarul nagy településről származik, 52 fő pedig majdnem tisztán magyarul nagy településen él. Ez azt mutatja, hogy a kétnyelvű nyelvi közeg nem kizárólag az otthoni kétnyelvűségből, hanem a lakóhelyi nyelvi érintkezésből is következik. A csoport tehát olyan tanulókat foglal magában, akik a magyar mellett az ukrán nyelvvel is rendszeresebb kapcsolatban állnak, akár családi, akár települési, akár egyéni nyelvtudási szinten.

A *homogén magyar nyelvi közeg* csoportjába azok a tanulók tartoznak, akiknek nyelvi környezetében a magyar nyelv dominanciája figyelhető meg. Az otthoni nyelvhasználat alapján ebben a csoportban 711 tanuló említette a magyar nyelvet, míg az ukrán nyelvet mindössze 41 fő jelölte meg. Ez arra utal, hogy e csoport tanulói jellemzően magyar nyelvű családi környezetben élnek, ahol az ukrán nyelv otthoni használata kevésbé jelenik meg. A csoport ukrán nyelvismereti adatai is ezt a

mintázatot támasztják alá: 254 tanuló úgy nyilatkozott, hogy nem érti és nem beszél az ukrán nyelvet, 231 fő érti, de nem beszél, 132 tanuló pedig beszél, de kifejezési nehézségekkel. A magas szintű ukrán nyelvtudás ebben a csoportban alig jelenik meg: mindössze 31 tanuló jelezte, hogy jól beszél az ukránt kisebb hibákkal, és csupán 1 tanuló válaszolta azt, hogy jól, helyesen beszél és ír ukránul. A lakóhely szerinti adatok alapján a homogén magyar nyelvi közeg erősen kötődik a magyar többségű vagy majdnem tisztán magyarul lakta településekhez. A csoportban 540 tanuló majdnem tisztán magyarul lakta településen él, 67 fő magyar többségű, de jelentős más nemzetiséggel rendelkező településről származik, 92 tanuló pedig közel fele részben magyarul lakta nagy településen él. A kétnyelvű csoporttal szemben ebben a klaszterben nem jelennek meg azok a települések, amelyekben a magyarok aránya alacsonyabb, de számuk jelentős. Ez megerősíti, hogy a homogén magyar nyelvi közeg esetében a családi és lakóhelyi nyelvi környezet egyaránt a magyar nyelv dominanciáját támogatja.

A két látens csoport elkülönülése arra utal, hogy a vizsgált tanulók nyelvi szocializációja két jól felismerhető környezeti mintázatba rendeződik. A tanulók mintegy kétharmada olyan közegben él, amelyben a magyar nyelv nemcsak az otthoni kommunikációban, hanem a lakóhely nyelvi összetételében is egyértelműen domináns. Ezzel szemben a tanulók egyharmadának mindennapi nyelvi környezetében a magyar mellett az ukrán is rendszeresen jelen van, ami nagyobb lehetőséget teremthet az államnyelv természetes használatára és gyakorlására.

A két profil közötti különbségek ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy az ukrán nyelv ismerete nem kizárólag az iskolai nyelvoktatás eredményeként értelmezhető, hanem szorosan kapcsolódhat a tanulók családi és települési nyelvi tapasztalataihoz is. A kárpátaljai magyar nyelvhasználatról foglalkozó kutatások régóta hangsúlyozzák, hogy a magyar többségű településeken élők számára az államnyelv mindennapi használatának lehetősége korlátozottabb lehet, míg az etnikailag és nyelviileg vegyesebb települési közeg intenzívebb nyelvi kontaktust teremthet (Csernicskó & Beregszászi, 2004; Beregszászi & Csernicskó, 2017). A feltárt látens csoportok ezért nem egyszerűen a tanulók nyelvtudásának különbségeit, hanem eltérő nyelvi szocializációs és nyelvhasználati környezeteket jelenítenek meg.

1.1.10. Többynyelvségi kompetenciaprofilok

A tanulók többynyelvségi mintázatainak feltárására látens osztályelemzést alkalmaztunk. Az elemzés célja az volt, hogy a magyar, ukrán és angol nyelv ismeretének önbevalláson alapuló szintjei, valamint az otthoni magyar és ukrán nyelvhasználat alapján olyan rejtett nyelvi kompetenciaprofilokat azonosítsunk, amelyek túlmutatnak az egyes nyelvek külön-külön történő értékelésén. Kisebbségi oktatási helyzetben a tanulók nyelvi kompetenciái nem egyszerűen egy erősebb vagy gyengébb nyelvtudási skálán helyezhetők el, hanem eltérő többynyelvségi

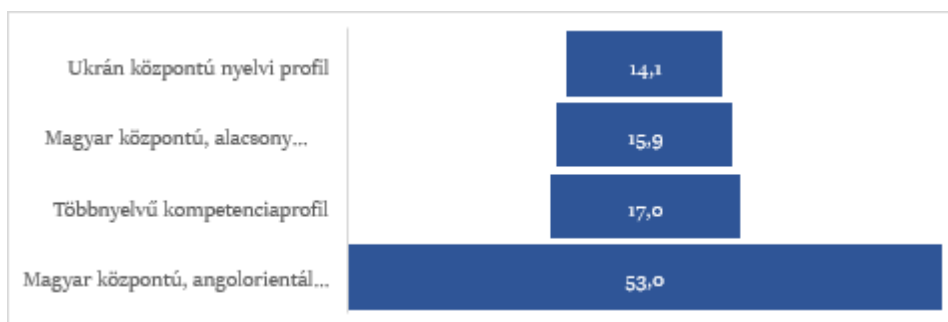
szerkezetekbe rendeződnek. Az elemzés ezért azt vizsgálta, hogy a magyar, ukrán és angol nyelvhez kapcsolódó önértékelt kompetenciák, illetve a családi nyelvhasználati mintázatok milyen tanulói profilokat rajzolnak ki.

Az elemzés alapját öt indikátor képezte: a magyar, az ukrán és az angol nyelv ismeretének önbevalláson alapuló szintje, valamint az otthoni magyar és ukrán nyelvhasználat említése. A nyelvismereti változók válaszlehetőségei a nyelv nem értésétől és nem beszélésétől az anyanyelvi szintű nyelvhasználatig terjedtek. Az otthoni nyelvhasználati változók azt jelezték, hogy a tanuló említi-e az adott nyelvet az otthon beszélt nyelvek között. Az elemzés látens osztályelemzéssel⁴ történt.

A négy látens csoportos modell a teljes, 1082 fős mintára épült, amelyből 62,8% (680 fő) rendelkezett minden bevont változó esetében teljes adatsorral. A legvalószínűbb osztálytagság alapján a tanulók 53,0%-a (573 fő) a magyar központú, angolorientált profilba, 17,0%-a (184 fő) a többnyelvű kompetenciaprofilba, 15,9%-a (172 fő) a magyar központú, alacsony idegennyelvi profilba, míg 14,1%-a (153 fő) az ukrán központú nyelvi profilba tartozott. Az osztályfeltételes valószínűségek alapján négy jól elkülöníthető nyelvi profil rajzolódott ki. Az első, ukrán központú profilban az ukrán anyanyelvi szint valószínűsége magas volt (0,837), és az ukrán otthoni használata is meghatározónak bizonyult (0,964), miközben a magyar nyelv inkább jó, de nem anyanyelvi szintű kompetenciaként jelent meg. A második, magyar központú, alacsony idegennyelvi profilban a magyar anyanyelvi szint (0,876) és otthoni használata (0,991) dominált, míg az ukrán és különösen az angol nyelvtudás alacsonyabb szintű volt. A harmadik, többnyelvű kompetenciaprofilban a magyar mellett az ukrán nyelv magasabb szintű ismerete is jellemző volt, és mindkét nyelv erőteljesen jelen volt az otthoni nyelvhasználatban (magyar: 0,978; ukrán: 0,876). A negyedik, magyar központú, angolorientált profilban a magyar anyanyelvi szint valószínűsége kiemelkedően magas volt (0,973), az ukrán kompetencia alacsonyabb, míg az angol közepes és magasabb szinteken jelent meg; az otthoni nyelvhasználatot pedig szinte kizárólag a magyar dominanciája jellemezte (1,000). Az eredmények azt mutatják, hogy a profilok nem csupán a nyelvismeret szintje, hanem a családi nyelvi környezet alapján is jól elkülönülő többnyelvűségi mintázatokat jelenítenek meg.

⁴ A négy látens csoportos modell 1082 tanuló adataira épült; a teljes adatsorral rendelkező esetek száma 680 fő volt. A modellben 71 paraméter került becslésre, a maradék szabadságfok 792 volt. A maximum log-likelihood értéke -4253,204, az AIC értéke 8648,408, a BIC értéke 9002,454, az LR/deviancia értéke 354,931, a Khi-négyzet értéke pedig 1100,179 volt. A modell becslése 10 000 ismétléssel történt. A látens osztályok becsült arányai a következők voltak: az első osztály 13,1%-ot, a második 17,6%-ot, a harmadik 19,0%-ot, a negyedik pedig 49,7%-ot tett ki.

10. ábra. A többnyelvűségi kompetenciaprofilok megoszlása
(N=1082, %)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az *ukrán központú nyelvi profilban* az ukrán nyelv dominanciája egyértelmű, 119 tanuló jelölte anyanyelveként az ukránt, miközben a magyar nyelv anyanyelvi jelenléte elenyésző volt. A magyar a tanulók jelentős részénél valamilyen használható szinten megjelent, az angol nyelvi kompetencia pedig heterogénebb képet mutatott. Az otthoni nyelvhasználatban is az ukrán dominált (139 fő), bár a magyar nyelv jelenléte sem volt elhanyagolható (72 fő). A profil így alapvetően ukrán nyelvi dominanciával, de részleges magyar–ukrán kétnyelvűséggel jellemezhető.

A *magyar központú, alacsony idegennyelvi profilban* a magyar nyelv dominanciája rendkívül erős: 148 tanuló jelölte anyanyelveként, és az otthoni nyelvhasználatban is szinte kizárólagosan volt jelen (171 fő). Ezzel szemben az ukrán és különösen az angol nyelvi kompetencia alacsony szintű: ukránból 103, angolból 164 tanuló jelezte, hogy nem érti és nem beszél az adott nyelvet. A profil tehát nyelviileg erősen magyar központú, ugyanakkor az ukrán és angol nyelv használhatósága korlátozott.

A *többnyelvű kompetenciaprofilban* a magyar és az ukrán nyelv egyaránt erőteljesen jelen van. A tanulók többsége magyar anyanyelvű, ugyanakkor az ukrán nyelvből is jelentős arányban fordul elő magasabb szintű kompetencia. Az angol nyelvtudás ugyan kevésbé erős, de több kompetenciaszinten is megjelenik. Az otthoni nyelvhasználat különösen jól mutatja a profil többnyelvű jellegét: 175 tanuló említette a magyar, 160 pedig az ukrán nyelvet. Ez a csoport képviseli leginkább a funkcionális magyar–ukrán többnyelvűséget.

A *magyar központú, angolorientált profil* a legnagyobb tanulói csoport. A magyar nyelv dominanciája itt a legerősebb: 524 tanuló jelölte anyanyelveként, az otthoni nyelvhasználatban pedig 572 fő említette. Az ukrán nyelvi kompetencia ehhez képest gyengébb, míg az angol esetében számottevően több tanuló rendelkezik használható nyelvtudással, 112 fő kisebb hibákkal jól beszél, 88 fő pedig jól, helyesen beszél és ír angolul. A profil tehát erős magyar nyelvi beágyazottsággal, korlátozottabb ukrán,

ugyanakkor a többi magyar domináns csoporthoz képest kedvezőbb angol kompetenciával jellemezhető.

A négy profil összevetése azt mutatja, hogy a tanulók nyelvi helyzete nem írható le pusztán a magyar–ukrán nyelvi dominancia mentén. Az egyes csoportokat az otthoni nyelvhasználat, az államnyelvi kompetencia és az angol nyelv eltérő szerepe együttesen különíti el. Különösen fontos különbség rajzolódik ki a két magyar központú profil között, míg az egyikben az ukrán és az angol nyelvi kompetencia egyaránt alacsony, addig a másikban a gyengébb ukrán nyelvtudás mellett az angol nyelv erőteljesebb szerepet kap. A többnyelvű profil pedig arra utal, hogy a magyar és az ukrán nyelv magasabb szintű együttes jelenléte különálló nyelvi mintázatot alkot.

A feltárt profilok azt mutatják, hogy a kárpátaljai magyar tananyelvű iskolák tanulóinak többnyelvűsége nem egységes, a magyar, az ukrán és az angol nyelv eltérő szerepet tölt be az egyes csoportok nyelvhasználatában. Különösen fontos, hogy az erős magyar nyelvi dominancia nem jár szükségszerűen együtt az ukrán vagy az angol nyelv alacsonyabb szintű ismeretével. Ezt jól példázza a két magyar központú profil eltérése: míg az egyikben mind az ukrán, mind az angol kompetencia gyengébb, addig a másikban a korlátozottabb ukrán nyelvtudás mellett számottevőbb angol nyelvi kompetencia jelenik meg. Ez összhangban áll azokkal a korábbi eredményekkel, amelyek szerint az ukrán és az angol nyelvi teljesítményt részben eltérő társadalmi, intézményi és tanulási tényezők alakítják (Husztai et al., 2009; Csernicskó et al., 2025).

A többnyelvű kompetenciaprofil arra utal, hogy a magyar nyelv erős jelenléte összeegyeztethető az ukrán nyelv magasabb szintű ismeretével is. Ez az additív többnyelvűség irányába mutató mintázatként értelmezhető, amelyben az államnyelv elsajátítása nem feltétlenül jár az anyanyelv háttérbe szorulásával (Göncz, 2023). Oktatási szempontból ezért a tanulók nyelvi fejlesztése differenciált megközelítést igényel, az anyanyelvi kompetencia megőrzése mellett az ukrán államnyelv és az angol nyelv megfelelő szintű elsajátítása egyaránt fontos lehet a továbbtanulási, társadalmi és mobilitási lehetőségek szempontjából (Beregszászi et al., 2025).

1.2.A klaszterek társadalmi beágyazottsága

A családi erőforrás- és munkastratégiák klaszterei több háttérváltozóval és további klaszterrel is szignifikáns kapcsolatot mutatnak. Az összefüggések arra utalnak, hogy a három családi stratégiai modell eltérő intézményi, települési, anyagi, kulturális, tanulmányi és nyelvi háttérmintázatokba ágyazódik. A kapcsolatok többsége gyenge vagy mérsékelt erősségű, de több változó esetében, különösen az objektív anyagi helyzet, a családi kulturális erőforrások, a tanulmányi teljesítmény, valamint a tanórán kívüli aktivitás esetében, jól kirajzolódó társadalmi különbségeket jelez.

A lakóhely településtípusa szintén összefügg a családi stratégiák alakulásával. A lakóhely szerinti klaszterek és a falu–város bontás azt mutatják, hogy a helyben

stabilizálódó családok nagyobb arányban kötődnek városiasabb, heterogénebb társadalmi környezethez, míg a mobilitásra építő és a kiszolgáltatott családok inkább falusi, homogénebb magyar települési környezetben jelennek meg. A városi tanulók aránya a helyben stabilizálódó családok körében 36,4%, míg a másik két klaszterben csak mintegy egyötöd. A falu–város változó és a családi erőforrás- és munkastratégiai klaszterek kapcsolata szignifikáns, ami arra utal, hogy a családi megélhetési és alkalmazkodási stratégiák települési környezet szerint is differenciálódnak. A városi közegben nagyobb arányban jelenik meg a helyi erőforrásokra épülő stabilizáció, míg a falusi környezetben gyakoribbak a mobilitásra építő és a sérülékenyebb családi mintázatok. A települési különbségek hátterében részben az eltérő helyi munkaerőpiaci és erőforrás-hozzáférési lehetőségek állhatnak. A városi környezet általában szélesebb foglalkoztatási, intézményi és szolgáltatási kínálatot biztosít, ami kedvezhet annak, hogy a családok helyben elérhető erőforrásokra támaszkodva tartsák fenn társadalmi és gazdasági pozíciójukat. A falusi térségekben ezzel szemben a korlátozottabb helyi munkalehetőségek nagyobb szerepet adhatnak az alternatív megélhetési stratégiáknak, így a külföldi munkavállalásnak, az alkalmi munkának vagy más, bizonytalanabb jövedelemszerzési formáknak. Kárpátaljai kutatások szintén rámutattak arra, hogy a térségben a munkamigráció és az atipikus munkavégzés fontos családi alkalmazkodási stratégiává vált, különösen a korlátozott helyi foglalkoztatási lehetőségek mellett (Hires-László 2021; Bacsó & Pataki 2024; Czibere & Loncsák, 2018).

Az iskolatípus szerinti eltérések arra utalnak, hogy az önkormányzati és egyházi intézmények tanulói összetétele nem független a családok erőforrásaitól és munkavállalási stratégiáitól. Az egyházi iskolába járók aránya a helyben stabilizálódó és a mobilitásra építő családok körében magasabb, míg a kiszolgáltatott helyzetű családok tanulói döntően önkormányzati intézményekben tanulnak. Utóbbi csoportban az önkormányzati iskolába járók aránya 92,5%, míg mindössze 7,5% tanul egyházi intézményben. Az intézménytípus tehát pusztán oktatásszervezési sajátosság, hanem a családi háttér társadalmi különbségeivel is összekapcsolódik. A mintázat hátterében az eltérő iskolaválasztási lehetőségek és családi erőforrások is szerepet játszhatnak. Az intézményválasztás maga is feltételezhet információt, tudatos döntést, mobilitási lehetőséget és bizonyos esetekben többletráfordítást, amelyek nem azonos mértékben állnak rendelkezésre valamennyi család számára. Magyarországi vizsgálatok szintén arra hívták fel a figyelmet, hogy az egyházi és nem egyházi intézmények tanulói összetétele társadalmi háttér szerint különbözhet, és az egyházi iskolák választása összefügghet a szülők iskolázottságával, vallásosságával, települési helyzetével és az iskolaválasztással kapcsolatos szülői aktivitással (Pusztai et al., 2023).

A nemzetiségi önbesorolás és a családi stratégiai klaszterek között szignifikáns kapcsolat tapasztalható. A csak magyar önbesorolás a mobilitásra építő és a kiszolgáltatott helyzetű családok körében jelenik meg nagyobb arányban, míg a magyar–

ukrán vegyes önbesorolás inkább a helyben stabilizálódó családoknál hangsúlyosabb. Ez a mintázat arra utal, hogy az identitásmintázatok nem önállóan, hanem a települési, nyelvi és társadalmi beágyazottsággal együtt értelmezhetők. A helyben stabilizálódó családok esetében a vegyesebb társadalmi és nyelvi környezet nagyobb eséllyel jár együtt összetettebb nemzetiségi önbesorolással. A nemzetiségi önbesorolás és a családi stratégiák közötti kapcsolat értelmezésekor figyelembe kell venni Kárpátalja többnyelvű és többnemzetiségű társadalmi környezetét. A magyar–ukrán vegyes önbesorolás nem feltétlenül az identitás bizonytalanságára utal, hanem olyan többes kötődésként is értelmezhető, amelyet a mindennapi interetnikus kapcsolatok, a családi nyelvhasználat és a települési környezet egyaránt alakíthat. A TANDEM 2016 kutatás eredményei szintén arra hívták fel a figyelmet, hogy a kárpátaljai magyarok és ukránok nemzeti-etnikai identitása több, egymással összekapcsolódó tényezőből épül fel, és az önazonosság szorosan kapcsolódik a nyelvi és társadalmi tapasztalatokhoz (Ferenc, 2017). A helyben stabilizálódó családok körében gyakoribb vegyes önbesorolás ezért összefügghet azzal is, hogy e csoport nagyobb arányban kötődik városiasabb, nyelviileg és etnikailag heterogénebb környezethez, ahol intenzívebbek lehetnek a magyar–ukrán mindennapi kontaktusok. A vallásosság szerinti önbesorolás szintén összefüggést mutat a családi erőforrás- és munkastratégiák eltérő mintázataival. Az egyház tanítása szerint vallásos tanulók nagyobb arányban jelennek meg a helyben stabilizálódó családok körében, míg a kiszolgáltatott helyzetű családokban ez a vallásossági forma kevésbé jellemző. Ez arra utalhat, hogy az intézményesebb vallási kötődés olyan közösségi és kapcsolati erőforrásokkal társul amelyek a családok társadalmi beágyazottságát is erősíti. A vallási közösségekhez kapcsolódó normák és kapcsolathálók társadalmi tőkeként is működhetnek, amit korábbi kutatások szintén hangsúlyoztak (Pusztai, 2019). A „*magam módján*” vallásosság mindhárom klaszterben számottevő arányban jelen van, ezért kevésbé különíti el egymástól a klasztereket. Ez a vallásossági forma inkább általánosabb, kevésbé intézményhez kötött vallási önértelmezést jelez. A kiszolgáltatott helyzetű családok esetében ugyanakkor gyakoribb a vallásosságban bizonytalan és a nem vallásos önbesorolás. Az eredmény arra utal, hogy a családi erőforrások és a vallási kötődés bizonyos formái között kapcsolat áll fenn, ennek iránya és háttere azonban a jelen elemzés alapján nem határozható meg egyértelműen.

A családtípusok közül a többgenerációs együttélés különösen a mobilitásra építő családokhoz kapcsolódik. Ebben a csoportban a tanulók közel fele (48,2%) többgenerációs családban él, miközben a nukleáris családban élők aránya alacsonyabb. Ez arra utal, hogy a külföldi munkavállalásra épülő családi stratégia gyakran többgenerációs együttélési formával társul. A nagyszülők vagy más családtagok jelenléte lehetőséget teremthet a mindennapi gondozási, felügyeleti és háztartási feladatok megosztására, ami különösen fontosá válhat valamelyik szülő tartós vagy időszakos külföldi munkavállalása esetén. A transznacionális családokkal foglalkozó kutatások szintén rámutattak arra, hogy a szülői migráció gyakran a családon belüli gondozási

feladatok átszerveződésével jár, amelyben a nagyszülők és a tágabb család tagjai fontos szerepet tölthetnek be (Bauer & Österle, 2016; Haraguş & Földes, 2020).

Az objektív anyagi helyzet a családi erőforrás- és munkastratégiákkal az egyik legerősebb kapcsolatot mutató háttérdimenzió. A helyben stabilizálódó családok körében a magas objektív anyagi tőkéjű háztartások felülreprezentáltak, míg az alacsony objektív anyagi tőkével rendelkező háztartások kifejezetten ritkábban jelennek meg. Ezzel szemben a kiszolgáltatott helyzetű családokban koncentrálnak legerősebben az anyagi hátrány, ebben a klaszterben az alacsony objektív anyagi tőkével rendelkező háztartások aránya 53,0%. A mobilitásra építő családok köztes pozíciót foglalnak el, körükben elsősorban az alapfelszereltségű, részleges komforttal rendelkező háztartások dominálnak. Mindez arra utal, hogy a külföldi munkavállalásra épülő mobilitási stratégia nem egyszerűen a legnagyobb anyagi depriváció közvetlen következménye, hanem olyan családi alkalmazkodási stratégia, amely bizonyos alapvető erőforrások megléte mellett válik működőképessé. A leginkább kiszolgáltatott családok számára ezért maga a mobilitás is korlátozottabban lehet elérhető. Kárpátaljai kutatások szintén arra utalnak, hogy a munkamigráció a helyi gazdasági bizonytalanságra adott fontos családi alkalmazkodási stratégia, miközben az ehhez szükséges lehetőségekhez és erőforrásokhoz való hozzáférés társadalmilag differenciált (Józwiak, 2021).

A családi kulturális erőforrások markánsan elkülönítik a családi stratégiákat. A helyben stabilizálódó és a mobilitásra építő családokban nagyobb arányban vannak jelen az intenzív könyvkultúrával rendelkező háztartások, míg a kiszolgáltatott helyzetű családok körében a könyvszegény háztartások dominálnak. Utóbbi csoportban a könyvszegény háztartások aránya 66,4%, ami a kulturális erőforrások hiányának koncentráliódására utal. A mintázat azt jelzi, hogy a gazdasági és munkaerőpiaci kiszolgáltatottság kulturális erőforráshiánnyal is társulhat, vagyis a hátrányok több dimenzióban halmozódhatnak. Bourdieu kulturális tőkeelmélete szerint a családban felhalmozott kulturális erőforrások, így a könyvek, az olvasási gyakorlatok és a tudáshoz való viszony, olyan előnyöket közvetíthetnek, amelyek az iskolai pályafutás során is hasznosulhatnak (Bourdieu, 1986). Az otthoni könyvkultúra ezért nem pusztán tárgyi ellátottságot jelez, hanem a tanulást támogató családi környezet egyik fontos indikátoraként is értelmezhető. A kiszolgáltatott családokban tapasztalható könyvszegénység ebben az értelemben arra is utalhat, hogy az anyagi és munkaerőpiaci hátrányok mellett a tanulást támogató kulturális erőforrásokhoz való hozzáférés is korlátozottabb, ami hozzájárulhat a társadalmi különbségek iskolai újratermelődéséhez.

A szülői bevonódás szintén összefügg a családi erőforrás- és munkastratégiákkal. A helyben stabilizálódó és a mobilitásra építő családokban a mérsékelt, alkalmi bevonódás a meghatározó, míg a kiszolgáltatott helyzetű családoknál egyszerre jelenik meg nagyobb arányban az alacsony bevonódás és az intenzív családi együttlét. Ez arra

utal, hogy a kiszolgáltatottság nem feltétlenül jár együtt gyengébb családi jelenléttel, hanem eltérő bevonódási mintázatokkal társulhat. Egyes családokban az erőforráshiány alacsonyabb iskolai bevonódással jár együtt, más esetekben viszont az intenzív családi jelenlét sem tudja ellensúlyozni az anyagi vagy kulturális hátrányokat. A szülői bevonódás nem tekinthető önmagában a család társadalmi erőforráshelyzetének közvetlen mutatójának, annak formáját és társadalmi kontextusát egyaránt figyelembe kell venni. Hazai kompetenciamérési adatok elemzése szintén arra mutatott rá, hogy a szülői bevonódás társadalmi háttér szerint differenciálódik, és az alacsonyabb státuszú családok bevonódási stratégiái eltérhetnek a kedvezőbb társadalmi helyzetű családokétól (Bacsikai et al., 2024). Ez megerősíti, hogy a családi részvétel értelmezésekor nem pusztán annak intenzitását, hanem a bevonódás módját és az azt körülvevő erőforrás-struktúrát is vizsgálni szükséges.

A tanulmányi teljesítmény alapján kialakított klaszterek világos kapcsolatot mutatnak a családi erőforrás- és munkastratégiákkal. A magas, kiegyensúlyozott teljesítményű tanulók nagyobb arányban jelennek meg a helyben stabilizálódó családok körében, míg az alacsony tanulmányi teljesítményű profil a kiszolgáltatott helyzetű családokban koncentrálódik. Utóbbi csoportban az alacsony teljesítményű tanulók aránya 30,5%, ami lényegesen meghaladja a másik két klaszterben tapasztalt értékeket. A mintázat arra utal, hogy a tanulmányi eredményesség nem kizárólag egyéni teljesítménytényezők függvénye, hanem szorosan összekapcsolódik a család rendelkezésére álló gazdasági, kulturális és társadalmi erőforrásokkal. Magyarországi kompetenciamérési elemzések szintén rámutattak arra, hogy a családi háttér és a szocioökonómiai helyzet jelentős szerepet játszik a tanulói teljesítménykülönbségek alakulásában (Papp Z., 2013; Harsányi et al., 2019). A kiszolgáltatott családok körében megjelenő alacsonyabb tanulmányi teljesítmény ezért a hátrányok halmozódásának egyik megnyilvánulásaként is értelmezhető: az alacsonyabb anyagi és kulturális erőforrások, valamint a bizonytalanabb munkaerőpiaci helyzet olyan családi környezetet alakíthatnak ki, amelyben a tanuláshoz kapcsolódó lehetőségek is korlátozottabbak lehetnek.

A tanórán kívüli programokban és különórákon való részvétel esetében szintén jól kirajzolódik a családi erőforrások jelentősége. Az aktívan fejlesztett tanulók legnagyobb arányban a helyben stabilizálódó családok körében jelennek meg, míg az alacsony részvétellel jellemezhető tanulók elsősorban a kiszolgáltatott helyzetű családok klaszterében koncentrálódnak. Ez utóbbi csoportban az alacsony részvételű tanulók aránya 42,6%. Az eredmény összhangban áll azokkal a kutatásokkal, amelyek szerint a tanórán kívüli fejlesztési lehetőségekhez, különösen a fizetett különórákhoz és kiegészítő oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés szorosan összefügg a családok társadalmi-gazdasági helyzetével és rendelkezésre álló erőforrásaival (Bray, 2009; Bray-Lykins, 2012). A „shadow education” szakirodalma arra is rámutat, hogy a magasabb státuszú családok nagyobb valószínűséggel képesek rendszeresen

finanszírozni és megszervezni az iskolán kívüli fejlesztéseket, ami az oktatási lehetőségek társadalmi differenciálódását erősítheti. A tanórán kívüli részvétel azonban nem csupán anyagi kérdés. A családok kulturális tőkéje, időbeli kapacitása és az oktatással kapcsolatos aspirációi szintén meghatározóak lehetnek abban, hogy a gyermek milyen rendszerességgel vesz részt különórákon vagy fejlesztő programokban. Bodovski és Farkas (2008) a *concerted cultivation* koncepció empirikus vizsgálatakor azt mutatta ki, hogy a magasabb társadalmi státuszú családok intenzívebben szervezik gyermekeik szabadidős és fejlesztő tevékenységeit. Hasonlóképpen, Covay és Carbonaro (2010) eredményei szerint a tanórán kívüli programokban való részvétel maga is összefügg a társadalmi-gazdasági státusszal, és hozzájárulhat az eltérő tanulási lehetőségek kialakulásához. A különórákon és egyéb tanórán kívüli programokban való részvétel ezért nem pusztán a tanulók egyéni motivációját vagy érdeklődését tükrözi, hanem a családok eltérő lehetőségstruktúráinak egyik megjelenési formájaként is értelmezhető. A kárpátaljai adatok alapján a tanórán kívüli aktivitás így a családi háttérből fakadó különbségek egyik olyan területe lehet, amely hozzájárulhat az oktatási egyenlőtlenségek fennmaradásához vagy újratermelődéséhez.

A nyelvi környezet szerinti klaszterek kapcsolata arra utal, hogy a családi stratégiák a kisebbségi nyelvi térben is eltérő mintázatokat követnek. A kétnyelvű közeg elsősorban a helyben stabilizálódó családokhoz kapcsolódik, míg a homogénebb nyelvi környezet a mobilitásra építő és a kiszolgáltatott helyzetű családok körében hangsúlyosabb. A helyben stabilizálódó családok esetében a kétnyelvű közeg aránya 40%, ami magasabb, mint a másik két klaszterben. Mindez összhangban áll a kárpátaljai magyar közösség nyelvhasználatáról szóló szociolingvisztikai kutatások eredményeivel. Csernicskó és Fenyvesi vizsgálatai rámutatnak, hogy a kárpátaljai magyar nyelvhasználat társadalmilag és területileg egyaránt rétegzett, és a lakóhely településtípusa érdemben befolyásolja a magyar, illetve az ukrán nyelv használatának gyakoriságát és funkcióit (Csernicskó & Fenyvesi, 2000; 2012). A nyelvi környezet így nem tekinthető homogénnek, a különböző településtípusok eltérő intenzitású nyelvi kontaktusokat és eltérő lehetőségeket teremtenek a többségi nyelv mindennapi használatára. Jelen vizsgálat eredményei erre a területi meghatározottságra családi szinten is rámutat. A helyben stabilizálódó családok nagyobb arányban kötődnek városiasabb, társadalmilag és nyelvileg heterogénebb környezethez, ahol a magyar és az ukrán nyelv egyidejű jelenléte, valamint a többségi nyelv mindennapi használatának lehetősége gyakoribb. Ezzel szemben a homogénebb magyar nyelvi közeg inkább a magyar többségű falusi településekhez kapcsolódik, ahol az ukrán nyelvvel való természetes, iskolán kívüli érintkezés lehetősége korlátozottabb.

A többnyelvűségi mintázatok vizsgálata arra utal, hogy a családi háttér és a nyelvi erőforrások szorosan összekapcsolódnak. A mobilitásra építő családok körében hangsúlyosabb a magyar központú, angolorientált profil, ami arra enged

következtetni, hogy az angol nyelvhez kapcsolódó kompetenciák fontos mobilitási erőforrást jelenthetnek. Ezzel szemben a kiszolgáltatott helyzetű családoknál nagyobb arányban jelenik meg a magyar központú, alacsony idegennyelvi profil, ami korlátozottabb nyelvi és oktatási lehetőségekre utalhat. A szakirodalom szerint az idegennyelv-tanulási lehetőségekhez való hozzáférés összefügg a társadalmi-gazdasági háttérrel, és a kedvezőbb helyzetű tanulók rendszerint több erőforráshoz jutnak ezen a területen is (Salinas, 2021; Vonkova et al., 2024). A többnyelvűségi profilok ezért nem pusztán nyelvtudásbeli különbségeket tükröznek, hanem a családok eltérő aspirációival és mobilitási lehetőségeivel is kapcsolatban állhatnak.

1. táblázat. A családi erőforrás- és munkastratégia-klaszterek összefüggései a tanulói háttér egyéb klaszter- és látens csoportjaival a teljes mintában (%)

		Helybe n stabiliz álódó	Mobilit ásra építő	Kiszolgál tatott helyzetű	Chi- négy zet p	I Cra mer V	N
Lakóhely települést ípusa	Falu	63,6	<u>79,6</u>	<u>80,2</u>	29,5	≤,001	8
	Város	<u>36,4</u>	20,4	19,8	87		91
Iskolatípu s	Önkormá nyzati	77,8	78,9	<u>92,5</u>	26,8 72	≤,001	173 90
	Egyházi	<u>22,2</u>	21,1	7,5			3
Nemzetis ég	csak magyar	63,6	74,2	<u>76,0</u>	9,49 6	,050	,90 580
	csak ukrán	10,0	7,0	7,1			
	magyar- ukrán	26,4	18,8	16,9			
	vegyes						
Vallásoss ág	vallásos egyháza tanítása szerint	<u>61,6</u>	57,1	46,7	24,7 25	≤,001	118 91
	maga módján vallásos	29,0	33,0	34,5			
	nem tudja megítélni	7,0	7,4	<u>11,1</u>			
	nem vallásos	2,3	2,5	<u>7,7</u>			
	Többgener ációs	34,5	<u>48,2</u>	32,7	14,27 8	006	099 726

Családtípusok klaszer	Összetett családszer kezet	17,8	18,8	21,5				
	Nukleáris család	<u>47,7</u>	32,9	45,8				
Objektív anyagi helyzet klaszer	Alacsony	<u>51,5</u>	<u>53,1</u>	28,5	127,8	≤,001	275	8
	Közepes	13,4	23,5	<u>53,0</u>	70			47
	Magas	<u>35,1</u>	23,5	18,5				
Családi kulturális erőforrás ok klaszer	Könyvszeg ény	31,7	36,6	<u>66,4</u>	84,1	≤,001	307	8
	háztartáso k				48			9
	Intenzív könyvkult úra	<u>68,3</u>	<u>63,4</u>	33,6				0
Szülői bevonódá s klaszer	Orientáló	24,2	25,0	<u>33,6</u>	25,6	≤,001	120	8
	Kiegyensúl yozott	<u>64,8</u>	64,7	47,2	71			9
	Túlkövető	11,0	10,3	<u>19,2</u>				8
Tanulmányi teljesítmé ny klaszer	Magas tanulmányi	<u>57,0</u>	50,8	29,2	73,6	≤,001	213	81
	teljesítmé nyű,				53			5
	kiegyensúl yozott profil							
	Alacsony tanulmányi	9,9	9,0	<u>30,5</u>				
	teljesítmé nyű profil							
Tanórán kívüli programo k és különóra	Közepes tanulmányi	33,1	40,2	40,3				
	teljesítmé nyű profil							
	Alacsony részvételű	14,5	28,9	<u>42,6</u>	76,4	≤,001	213	8
	Szelektíve n aktív tanulók	55,4	51,6	47,4	69			25

k klasztere	Aktívan fejlesztett tanulók	<u>30,1</u>	19,5	10,0				
Nyelvi környezet szerinti klaszter	Kétnyelvű közeg	<u>40,0</u>	24,5	25,5	23,2	≤,001	160	9
	Homogén nyelvi közeg	60,0	<u>75,5</u>	<u>74,5</u>	41			0
								3
Többnyel vűségi mintázat ok klaszter	Ukrán központú nyelvi profil	<u>18,3</u>	12,3	7,1	57,5	≤,001	179	8
					95			91
	Magyar központú, alacsony idegennyel vi profil	10,6	13,2	<u>27,0</u>				
	Kiegyensúl yozott többnyelv ű profil	<u>19,2</u>	9,8	16,9				
	Magyar központú, angolorien tált profil	51,9	<u>64,7</u>	49,1				

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

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A családtípusok klasztereinek háttérösszefüggései arra utalnak, hogy a többgenerációs, az összetett és a nukleáris családok eltérő társadalmi, települési és erőforrás-környezetben jelennek meg. Az értelmezés során fontos figyelembe venni, hogy a kárpátaljai magyar családok jelentős része falusi településekhez kötődik, és a korábbi elemzések alapján ebben a közegben gyakoribb a többgenerációs együttélés. A családtípusok és más háttérváltozók közötti kapcsolatok ezért nem kizárólag a családszerkezet sajátosságait tükrözhetik, hanem a települési környezet, a háztartásszerveződés és az ezekhez kapcsolódó társadalmi erőforrások együttes mintázatát is. A lakóhely településtípusa szignifikáns kapcsolatot mutat a családtípusokkal. A többgenerációs családok körében a falusi lakóhely aránya különösen magas (76,5%), míg a nukleáris családok esetében alacsonyabb, bár továbbra is többségi (65,9%). Az eredmény arra utal, hogy a többgenerációs együttélés erősebben kapcsolódik a falusi társadalmi térhez. Ez összhangban áll a

közép- és kelet-európai kutatásokkal, amelyek szerint a többgenerációs háztartások előfordulása a lakóhely típusával és a családok társadalmi helyzetével is összefügg (Monostori, 2023). A nukleáris családok körében ezzel szemben magasabb a városi lakóhely aránya, ami a családszerkezet és a települési környezet eltérő mintázataira utal. A nemzetiségi önbesorolás és a családtípusok között szignifikáns, de gyenge kapcsolat rajzolódik ki. A kizárólag magyar önbesorolás mindhárom családtípusban domináns, de a többgenerációs családok körében a legmagasabb arányú (76,0%). Ez a mintázat összefügghet azzal, hogy a többgenerációs háztartások nagyobb arányban kapcsolódnak falusi, etnikailag homogénebb magyar települési környezethez. A nukleáris családok körében valamivel magasabb a kizárólag ukrán önbesorolás aránya, ami részben a városiasabb, társadalmilag és nyelviileg heterogénebb környezethez való erősebb kötődéssel is kapcsolatban állhat. A vallásosság szerinti önjellemzés szintén szignifikáns kapcsolatot mutat a családtípusokkal. Az egyház tanítása szerinti vallásosság a többgenerációs és a nukleáris családokban hasonlóan magas arányban jelenik meg, míg az összetett családszerkezetű háztartásokban alacsonyabb. Utóbbi csoportban ezzel párhuzamosan magasabb a „maga módján vallásos” és a vallási bizonytalanságot jelző válaszok aránya. A szakirodalom szerint a vallási orientáció generációk közötti továbbadásában fontos szerepet játszanak a családon belüli kapcsolatok, a szülői minták és a vallási közösségekhez való kötődés (Bengtson et al., 2013). A többgenerációs családokban megjelenő erősebb egyházi vallásosság ezért a vallási minták családon belüli folytonosságával is összefügghet.

Az objektív anyagi helyzet klaszterei szintén eltérően kapcsolódnak a családtípusokhoz. A többgenerációs családok körében az alacsony objektív anyagi helyzetű háztartások aránya a legmagasabb (50,3%), míg az összetett családszerkezetű háztartásokban inkább a közepes anyagi pozíció jelenik meg nagyobb arányban. Ez arra utal, hogy a többgenerációs együttélés nem kizárólag erőforrás-többletként értelmezhető, hanem bizonyos esetekben a kedvezőtlenebb anyagi és lakhatási feltételekhez való alkalmazkodás egyik formája is lehet. A közös háztartás lehetőséget teremthet a jövedelmek, a lakhatási költségek és a gondozási feladatok megosztására. A közép- és kelet-európai kutatások szintén arra mutatnak rá, hogy a háromgenerációs együttélés összefügghet társadalmi hátránnyal és gazdasági kényszerekkel (Monostori, 2023). A szülői bevonódás klaszterei alapján az összetett családszerkezetű háztartások sajátos mintázatot mutatnak. Ebben a csoportban magasabb a túlkövető szülői bevonódás, míg alacsonyabb a kiegyensúlyozott bevonódás aránya, mint a többgenerációs vagy nukleáris családok esetében. Ez arra utalhat, hogy az összetett családszerkezetű háztartásokban a szülői jelenlét és kontroll formái eltérően szerveződnek. A szakirodalom szerint a szülői bevonódás esetében nem csupán annak intenzitása, hanem minősége is meghatározó, különösen az autonómiát támogató és a kontrolláló magatartás közötti különbség (Pomerantz et al., 2007). A többgenerációs családok kiegyensúlyozottabb bevonódási mintázata

ugyanakkor összefügghet a nevelési és felügyeleti feladatok családtagok közötti megoszlásával is. A tanulmányi teljesítmény klaszterei esetében a nukleáris családok kedvezőbb pozíciója rajzolódik ki. A magas tanulmányi teljesítményű, kiegyensúlyozott profil ebben a csoportban a leggyakoribb (51,4%), míg a többgenerációs és az összetett családszerkezetű háztartások esetében alacsonyabb arányban jelenik meg. Ez nem jelenti azt, hogy a többgenerációs együttélés önmagában kedvezőtlen lenne a tanulmányi eredményesség szempontjából. Jelen vizsgálatban a többgenerációs családok kedvezőtlenebb teljesítménymintázatát ezért a falusi háttér, az alacsonyabb objektív anyagi pozíció és a rendelkezésre álló erőforrások eltérő szerkezete együttesen árnyalhatja. A nyelvi környezet szerinti klaszterek esetében ismét kirajzolódik a települési háttérrel való kapcsolat. A többgenerációs családok nagyobb arányban élnek homogén nyelvi közegben (71,3%), míg a nukleáris családok körében magasabb a kétnyelvű környezet aránya. Ez összhangban áll azzal, hogy a többgenerációs családok erősebben kötődnek falusi, magyar többségű településekhez, míg a nukleáris családok nagyobb arányban jelennek meg városiasabb, nyelviileg heterogénebb terekben. A családtípusok közötti különbségek így nem pusztán háztartásszerkezeti eltéréseket jeleznek, hanem a települési és nyelvi környezet eltérő mintázataival is összekapcsolódnak.

2. táblázat: A családtípusok klaszter összefüggései a tanulói háttér egyéb klaszter- és látens csoportjaival a teljes mintában (%)

		Többgen erációs	Összetett családsze rkezet	Nukl eáris csalá d	Chi- nég yzet	p	p Cram er V	N
Lakóhely település típusa	Falu	<u>76,5</u>	69,6	<u>65,9</u>	9,09	011	,103	862
	Város	23,5	30,4	<u>34,1</u>	2			
Nemzeti ség	Csak magyar	76,0	74,4	66,9	12,5		, 0,99	64
	Csak ukrán	4,4	10,5	<u>12,8</u>	90	013		8
	Magyar- ukrán	19,6	15,0	20,3				
	vegyes							
Vallásos ság	Vallásos egyháza tanítása szerint	57,7	46,3	57,2	13,5	035	,089	850
					92			

	Maga módján vallásos	33,3	37,4	28,6				
	Nem tudja megítélni	5,0	11,6	9,2				
	Nem vallásos	4,0	4,7	5,0				
	Összetett családszerkezet	17,8	18,8	21,5				
	Nukleáris család	<u>47,7</u>	32,9	45,8				
Objektív anyagi helyzet klaszter	Alacsony	<u>50,3</u>	35,6	39,9	19,3	≤,001	,109	816
	Közepes	23,5	<u>41,2</u>	32,3	49			
	Magas	26,2	23,2	27,9				
	Intenzív könyvkultúra	<u>68,3</u>	<u>63,4</u>	33,6				
Szülői bevonódás klaszter	Orientáló	24,4	23,9	26,6	13,5	,009	,089	859
	Kiegyensúlyozott	<u>64,8</u>	53,7	58,8	69			
	Túlkövető	10,7	<u>22,3</u>	14,6				
Tanulmányi teljesítmény klaszter	Magas tanulmányi teljesítményű, kiegyensúlyozott profil	42,4	39,3	<u>51,4</u>	10,71	,030	,083	778
	Alacsony tanulmányi teljesítményű profil	16,5	<u>22,5</u>	14,7				
	Közepes tanulmányi teljesítményű profil	41,0	38,2	33,9				

	Szelektíven aktív tanulók	55,4	51,6	47,4				
	Aktívan fejlesztett tanulók	<u>30,1</u>	19,5	10,0				
Nyelvi környezet szerint	Kétnyelvű közeg	28,7	36,3	<u>39,5</u>	8,79	,012	,101	870
et	Homogén nyelvi közeg	<u>71,3</u>	63,7	60,5	3			
szerinti								
klaszter								

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

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az objektív anyagi helyzet klaszterei több tanulói háttérváltozóval is szignifikáns kapcsolatot mutatnak. Az összefüggések értelmezésekor fontos figyelembe venni, hogy a kárpátaljai magyar családok jelentős része falusi települési környezethez kötődik, ahol gyakoribb a többgenerációs együttélés és a családi erőforrások háztartáson belüli megosztása. Az anyagi helyzet ezért nem önmagában, hanem a települési háttérrel, a családszerkezettel, a kulturális erőforrásokkal és az oktatási lehetőségekkel összefüggésben értelmezhető. Az iskolatípus esetében jól látható különbség rajzolódik ki az objektív anyagi helyzet szerint. A közepes anyagi helyzetű háztartásokhoz tartozó tanulók döntő többsége önkormányzati iskolába jár, míg az egyházi iskolák aránya az alacsony és különösen a magas objektív anyagi helyzetű csoportokban magasabb. A magas objektív anyagi tőkés családok körében az egyházi iskolába járók aránya közel egynegyed (24,7%), ami arra utalhat, hogy az egyházi intézmények választása bizonyos esetekben a kedvezőbb erőforrásokkal rendelkező családok oktatási preferenciáival is összefügg. Ugyanakkor az alacsony anyagi helyzetű csoportban is számottevő az egyházi iskolák jelenléte, ami azt jelzi, hogy az intézménytípus nem értelmezhető pusztán anyagi szelekcióként, hanem a települési, felekezeti és intézményi beágyazottság is szerepet játszhat. A vallásosság szerinti önjellemzés szintén szignifikáns, bár gyenge kapcsolatot mutat az objektív anyagi helyzettel. A közepes anyagi helyzetű háztartásokban alacsonyabb az egyház tanítása szerinti vallásosság aránya, miközben magasabb a vallási bizonytalanságot és a nem vallásos önbesorolást jelző válaszok aránya. Ez arra utal, hogy az anyagi helyzet és a vallási önmeghatározás között is kimutatható bizonyos együttjárás. A korábbi eredmények fényében feltételezhető, hogy ebben szerepet játszhatnak a települési és családszerkezeti különbségek is, mivel a falusi, többgenerációs környezetben a vallási kötődés gyakrabban kapcsolódhat a családi és helyi közösségi beágyazottsághoz. A családi kulturális erőforrásokkal való kapcsolat különösen erőteljes. A magas objektív

anyagi helyzetű háztartásokban az intenzív könyvkultúra dominál, míg a közepes anyagi helyzetű csoportban a könyvszegény háztartások vannak többségben (64,5%). Ez arra utal, hogy az anyagi és kulturális erőforrások nem minden esetben mozognak azonos irányban, ugyanakkor a kedvezőbb anyagi helyzet gyakrabban kapcsolódik intenzívebb könyvkultúrához. A hazai kutatások szerint az otthoni könyvvállomány a családi kulturális tőke egyik fontos indikátora, amely a továbbtanulási esélyekkel és az oktatási eredményességgel is összefügg (Nagy, 2001). A szülői bevonódás klaszterei eltérő módon kapcsolódnak az objektív anyagi helyzethez. Az alacsony anyagi helyzetű háztartásokban viszonylag magas a kiegyensúlyozott szülői bevonódás aránya, míg a közepes és magas anyagi helyzetű csoportokban erősebben jelenik meg a túlkövető bevonódás. Ez arra utal, hogy a szülői jelenlét és kontroll nem egyszerűen az anyagi erőforrások függvénye. A szakirodalom szerint a szülői bevonódás formája és intenzitása társadalmi háttér szerint is eltérhet, és a magasabb státuszú családok gyakrabban alkalmaznak intenzívebb, szervezettebb oktatási követési stratégiákat (Pomerantz et al., 2007). Eredményeink arra is engednek következtetni, hogy az alacsonyabb anyagi helyzetű családokban a kiegyensúlyozott családi jelenlét továbbra is fontos nevelési erőforrás lehet. A tanulmányi teljesítmény klaszterei esetében az objektív anyagi helyzet erősen differenciáló tényezőként jelenik meg. A magas tanulmányi teljesítményű, kiegyensúlyozott profil az alacsony és a magas objektív anyagi helyzetű háztartásokban gyakoribb, míg a közepes anyagi helyzetű csoportban az alacsony teljesítményű profil felülreprezentált (31,5%). Ez arra utal, hogy az anyagi helyzet és a tanulmányi eredményesség kapcsolata nem lineáris, és önmagában az anyagi javak mennyisége nem ad teljes magyarázatot a teljesítménykülönbségekre. Kutatási eredmények rávilágítanak, hogy a tanulói eredményességet a jövedelmi és vagyoni helyzet mellett a szülők iskolázottsága, az otthoni tanulási környezet és az iskola jellemzői együttesen alakítják (Kertesi & Kézdi, 2011). A tanórán kívüli programok és különórák esetében szintén egyértelmű erőforráskülönbségek rajzolódnak ki. Az alacsony részvételű tanulók aránya a közepes anyagi helyzetű háztartásokban a legmagasabb (40,1%), míg az aktívan fejlesztett tanulók a magas objektív anyagi helyzetű családokban jelennek meg nagyobb arányban. Ez arra utal, hogy a különórákhoz, fejlesztő foglalkozásokhoz és tanórán kívüli programokhoz való hozzáférés erősen függ a családok anyagi, szervezési és információs kapacitásaitól. A magasabb anyagi tőke ebben az esetben nemcsak jobb tárgyi feltételeket, hanem aktívabb oktatási beruházási stratégiát is jelenthet.

A nyelvi környezet szerinti klaszterekkel való kapcsolat gyenge, de szignifikáns. A magas objektív anyagi helyzetű háztartások körében nagyobb arányban jelenik meg a kétnyelvű közeg, míg az alacsony és közepes anyagi helyzetű családok inkább homogén nyelvi környezethez kapcsolódnak. Ez a mintázat összhangban áll a települési különbségekkel: a kétnyelvűség gyakrabban kapcsolódhat városiasabb, társadalmilag heterogénebb környezethez, míg a homogén nyelvi közeg inkább a

falusi, magyar többségű települési háttérrel jár együtt. Az objektív anyagi helyzet tehát részben a nyelvi és települési beágyazottságon keresztül is értelmezhető.

A többnyelvűségi mintázatok esetében a magas objektív anyagi helyzetű háztartásokban nagyobb arányban jelenik meg az ukrán központú nyelvi profil, míg a közepes anyagi helyzetű csoportban a magyar központú, alacsony idegennyelvi profil felülreprezentált. A magyar központú, angolorientált profil mindhárom anyagi klaszterben jelentős, de az alacsony anyagi helyzetű háztartásokban valamivel magasabb arányban jelenik meg. Ez arra utal, hogy a nyelvi erőforrások nem kizárólag az objektív anyagi tőke mentén szerveződnek, hanem szorosan összefüggenek a települési környezettel, az iskolai pályával, a családi aspirációkkal és a mobilitási elképzelésekkel. A többnyelvűség ezért nem egyszerűen anyagi státuszmutató, hanem a kisebbségi helyzetben élő családok eltérő alkalmazkodási és jövőtervezési stratégiáinak része.

3. táblázat: Az objektív anyagi helyzet klaszter összefüggései a tanulói háttér egyéb klaszter- és látens csoportjaival a teljes mintában (%)

		Alacso ny	Köze pes	Mag as	Chi- négy zet	p	p Cram er V	N
Iskolatípus	Önkormány zati	80,2	<u>93,3</u>	75,3	35,74 7	≤,001	,190	99 4
	Egyházi	19,8	6,7	<u>24,7</u>				
Vallásosság	Vallásos egyháza tanítása szerint	58,9	49,1	56,4	20,35 2	,002	,102	97 7
	Maga módján vallásos	33,0	31,7	30,5				
	Nem tudja megítélni	5,5	<u>13,0</u>	7,9				
	Nem vallásos	2,6	6,1	<u>5,3</u>				
	Közepes	13,4	23,5	<u>53,0</u>				
	Magas	<u>35,1</u>	23,5	18,5				
Családi kulturális erőforrások klaszter	Könyvszegé ny háztartások	39,0	<u>64,5</u>	31,5	71,44 6	≤,001	,270	98 3
	Intenzív könyvkultúr a	<u>61,0</u>	35,5	<u>68,5</u>				

Szülői bevonódás klaszter	Orientáló	27,6	30,8	23,0	20,56	≤,001	,102	98
	Kiegyensúlyozott	<u>62,5</u>	50,2	58,5	8			9
	Túlkövető	9,9	<u>19,0</u>	18,5				
Tanulmányi teljesítmény klaszter	Magas tanulmányi teljesítményű, kiegyensúlyozott profil	<u>54,7</u>	32,7	47,8	63,99	≤,001	,268	89
					4			0
	Alacsony tanulmányi teljesítményű profil	10,6	<u>31,5</u>	11,3				
	Közepes tanulmányi teljesítményű profil	34,7	35,8	40,9				
Tanórán kívüli programok és különórák klasztere	Alacsony részvételű	24,7	<u>40,1</u>	19,9	44,30	≤,001	,156	91
	Szelektíven aktív tanulók	52,6	50,2	52,7	6			5
	Aktívan fejlesztett tanulók	22,7	9,7	<u>27,4</u>				
Nyelvi környezet szerinti klaszter	Kétnyelvű közeg	30,4	28,8	<u>38,4</u>	7,025	,030	,084	99
	Homogén nyelvi közeg	69,6	71,2	61,6				5
Többnyelvűségi mintázatok klaszter	Ukrán központú nyelvi profil	12,2	8,7	<u>19,9</u>	36,62	≤,001	,136	99
					4			5
	Magyar központú, alacsony idegennyelvi profil	12,9	<u>24,4</u>	11,4				
	Kiegyensúlyozott többnyelvű profil	16,7	14,4	18,1				

Magyar központú, angolorientált profil	<u>58,1</u>	52,5	50,6
--	-------------	------	------

*Az aláhúzással színezték az értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A szülői bevonódás klaszterei több tanulói háttérváltozóval is szignifikáns kapcsolatot mutatnak. Az összefüggések értelmezésekor fontos figyelembe venni a kárpátaljai magyar családok települési és családszerkezeti sajátosságait, mivel a falusi környezet, a többgenerációs együttélés és a családi erőforrások megosztása több esetben egymással összefonódva alakítja a tanulók családi és iskolai háttérét. A szülői bevonódás ezért nem pusztán a szülői figyelem intenzitásaként értelmezhető, hanem a családi jelenlét, a kontroll, az oktatási aspirációk és az iskolával való kapcsolattartás összetett mintázataként is (Pomerantz et al., 2007).

Az iskolatípus szerinti eltérések azt mutatják, hogy a kiegyensúlyozott szülői bevonódással jellemezhető tanulók körében magasabb az egyházi iskolába járók aránya, míg az orientáló és a túlkövető bevonódási mintázatok inkább az önkormányzati intézményekhez kapcsolódnak. Ez arra utal, hogy az intézménytípus és a családi bevonódás formája között kimutatható kapcsolat áll fenn. Magyarországi és kárpátaljai vizsgálatok egyaránt azt mutatják, hogy a szülői bevonódás formáit a család társadalmi-gazdasági háttere, a lakóhely, a vallásosság és az iskola-család kapcsolat sajátosságai is alakítják (Bacskaï et al., 2024; Pallay, 2024). Az egyházi iskolákban megjelenő kiegyensúlyozottabb bevonódási mintázat mögött ezért az intézményi és családi sajátosságok egyaránt szerepet játszhatnak.

A vallásosság szerinti önjellemzés szignifikáns kapcsolatot mutat a szülői bevonódás klaszterével. Az egyház tanítása szerinti vallásosság az orientáló és a kiegyensúlyozott bevonódású csoportokban magasabb arányban jelenik meg, míg a túlkövető klaszterben alacsonyabb. Ezzel párhuzamosan a túlkövető bevonódású tanulók körében nagyobb a vallási bizonytalanságot és a nem vallásos önbesorolást jelző válaszok aránya. Az eredmények arra utalnak, hogy a vallási-közösségi beágyazottság és a szülői bevonódás formája között is kimutatható kapcsolat. A vallásosabb családi háttér ebben a mintában inkább az orientáló és kiegyensúlyozott bevonódási formákkal társul, míg az intenzívebb, kontrollálóbbszülői jelenlét kevésbé kapcsolódik az egyházi vallásossághoz (Pallay, 2024).

A tanulmányi teljesítmény klaszterei alapján a kiegyensúlyozott szülői bevonódás kedvezőbb tanulmányi mintázatokkal kapcsolódik össze. Ebben a csoportban jelenik meg a legnagyobb arányban a magas tanulmányi teljesítményű, kiegyensúlyozott profil, míg az orientáló és különösen a túlkövető klaszterekben alacsonyabb ez az

arány. A túlkövető csoportban ezzel párhuzamosan gyakoribb az alacsony tanulmányi teljesítményű profil is. Az eredmények arra utalnak, hogy a szülői bevonódás esetében nem pusztán annak intenzitása, hanem a formája is meghatározó: a támogatást, követést és a tanulói önállóságot egyensúlyban tartó bevonódás kedvezőbb teljesítménymintázatokkal társulhat (Pomerantz et al., 2007; Bacskai et al., 2024).

A tanórán kívüli programok és különórák esetében szintén kirajzolódik a szülői bevonódás szerepe. A kiegyensúlyozott bevonódású tanulók körében magasabb az aktívan fejlesztett tanulók aránya, míg a túlkövető klaszterben gyakoribb az alacsony részvétel. Ez arra utal, hogy a tanórán kívüli aktivitás nem pusztán anyagi kérdés, hanem a család szervezési kapacitásával, oktatási tájékozottságával és a gyermek iskolai pályájának követésével is összefügg. A túlkövető bevonódás ugyan intenzívebb kontrollt jelez, de nem feltétlenül társul olyan döntésekkel és erőforrásokkal, amelyek elősegítik a fejlesztő programokban való részvételt.

4. táblázat: A szülői bevonódás klaszterek összefüggései a tanulói háttér egyéb klaszter- és látens csoportjaival a teljes mintában (%)

		Orient áló	Kiegyensúly ozott	Túlkö vető	Chi- négy zet	p	Crame r V	N
Iskolatí pus	Önkormán yzati	<u>90.4</u>	79,0	<u>89.9</u>	24,05 0	,00 1	, 150	10 62
	Egyházi	9,6	<u>21.0</u>	10,1				
Vallásos ság	Vallásos egyháza tanítása szerint	58,5	57,0	39,7	39,22 6	≤,0 01	, 137	10 40
	Maga módján vallásos	32,4	32,0	32,7				
	Nem tudja megítélni	6,7	7,3	<u>17.3</u>				
	Nem vallásos	2,5	3,7	<u>10.3</u>				
Tanulm ányi teljesít mény klaszter	Magas tanulmányi teljesítmén yű, kiegyensúl yozott profil	41,0	<u>51.2</u>	30,4	42,92 0	≤,0 01	, 150	951

	Alacsony tanulmányi teljesítményű profil	<u>25,0</u>	11,5	<u>29,0</u>				
	Közepes tanulmányi teljesítményű profil	34,0	37,3	40,6				
Tanórán kívüli programok és különórák	Alacsony részvételű	28,5	23,7	<u>42,9</u>	27,698	≤,001	,119	970
	Szelektíven aktív tanulók	55,1	52,2	45,6				
klasztere	Aktívan fejlesztett tanulók	16,5	<u>23,9</u>	11,6				

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

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A tanulmányi teljesítmény klaszterei több háttérváltozóval is szignifikáns kapcsolatot mutatnak. Az összefüggések értelmezésekor fontos figyelembe venni, hogy a tanulói teljesítmény a családi, intézményi, települési és nyelvi háttér együttes hatásrendszerében alakul. A kárpátaljai magyar mintában a falusi környezet, a többgenerációs együttélés, a homogénebb nyelvi közeg és a családi erőforrások megosztása több esetben egymással összefonódó mintázatként jelenik meg. A teljesítménybeli különbségek ezért csak a tágabb családi és társadalmi háttér figyelembevételével értelmezhetők megfelelően.

Az iskolatípus szerinti eltérések azt mutatják, hogy az egyházi iskolák tanulói nagyobb arányban jelennek meg a magas tanulmányi teljesítményű, kiegyensúlyozott profilban, míg az alacsony teljesítményű tanulók szinte teljes egészében az önkormányzati intézményekhez kapcsolódnak. Az alacsony teljesítményű profilban az egyházi iskolába járók aránya mindössze 2,9%, ami markáns intézménytípus szerinti különbségre utal. Ez ugyanakkor nem értelmezhető kizárólag az iskolatípus önálló hatásaként, mivel az egyházi és önkormányzati intézmények tanulói összetétele, családi háttere és az iskolaválasztás mintázatai is eltérhetnek. Magyarországon végzett kutatások szintén arra mutatnak rá, hogy az egyházi iskolák tanulói több esetben kedvezőbb eredményeket érnek el, ugyanakkor ezek értelmezésekor a társadalmi háttér és a szelekció szerepét is figyelembe kell venni (Pusztai, 2001).

Az önbevallás szerinti vallásosság szintén szignifikáns különbségeket mutat a teljesítményklaszterek között. Az egyház tanítása szerinti vallásosság a magas

tanulmányi teljesítményű, kiegyensúlyozott profilban jelenik meg a legnagyobb arányban, míg az alacsony teljesítményű csoportban jóval kisebb az aránya. Ezzel párhuzamosan a nem vallásos önbesorolás az alacsony tanulmányi teljesítményű tanulók körében gyakoribb. Mindez arra utal, hogy a vallásosság és a tanulmányi eredményesség között kapcsolat állhat fenn, amelyben a családi normák, a közösségi beágyazottság és az intézményi kötődések egyaránt szerepet játszhatnak. A magyarországi nevelésszociológiai kutatások szintén rámutatnak a vallási és kapcsolati erőforrások jelentőségére az oktatási pályafutás alakulásában (Pusztai, 2020).

A tanórán kívüli programok és különórák az egyik legerősebb kapcsolatot mutatják a tanulmányi teljesítménnyel. A magas teljesítményű tanulók körében nagyobb arányban jelennek meg a szelektíven aktív és az aktívan fejlesztett tanulók, míg az alacsony teljesítményű profilban az alacsony részvétel dominál. Ezt jól jelzi, hogy az alacsony tanulmányi teljesítményű csoportban az alacsony tanórán kívüli részvétel aránya 57,4%, míg az aktívan fejlesztett tanulóké mindössze 8,4%. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a tanórán kívüli fejlesztésekben való részvétel szorosan összekapcsolódik az iskolai eredményességgel. Ezekhez a lehetőségekhez való hozzáférés azonban a családok anyagi, kulturális és szervezési erőforrásaitól is függhet, ezért a teljesítménykülönbségek mögött itt is különböző társadalmi háttérmechanizmusok tapasztalhatók.

A többnyelvűségi mintázatok szintén jelentős különbségeket mutatnak a tanulmányi teljesítmény szerint. A magas teljesítményű tanulók körében különösen hangsúlyos a magyar központú, angolorientált profil, míg az alacsony teljesítményű csoportban nagyobb arányban jelenik meg a magyar központú, alacsony idegennyelvi profil. Az alacsony teljesítményű tanulók 37,6%-a ebbe az utóbbi csoportba tartozik, ami a nyelvi erőforrások és az iskolai eredményesség közötti kapcsolatot jelzi. A többnyelvűségi profilok ezért nem pusztán nyelvtudásbeli különbségeket fejeznek ki, hanem összefügghetnek a tanulók oktatási lehetőségeivel, családi aspirációival és mobilitási erőforrásaival is (Csata & Sándor, 2022; Huszti, 2022)

5. táblázat: A tanulmányi teljesítmény klasztereinek összefüggései a tanulói háttér egyéb klaszter- és látens csoportjaival a teljes mintában (%)

Magas tanulmányi teljesítményű, kiegyensúlyozott profil	Alacsony tanulmányi teljesítményű profil	Közepes tanulmányi teljesítményű profil	Chi-négyzet	p	Cramer V	N
---	---	--	-------------	---	----------	---

Iskolatípus	Önkormányzati	78,8	<u>97,1</u>	83,5	29,9	≤,0	,177	9
	Egyházi	<u>21,2</u>	2,9	16,5	97	01		6
Vallásosság	vallásos egyháza tanítása szerint	<u>64,2</u>	37,3	51,0	85,11	≤,0	,212	9
					2	01		4
	maga módján vallásos	4,4	<u>21,1</u>	7,7				4
	nem tudja megítélni	7,0	7,4	<u>11,1</u>				
	nem vallásos	2,1	<u>11,4</u>	3,7				
Tanórán kívüli programok és különórák klasztere	Alacsony részvételű	12,9	<u>57,4</u>	30,7	121,9	≤,0	,373	8
	Szelektíven aktív tanulók	<u>58,1</u>	34,2	52,5	00	01		77
	Aktívan fejlesztett tanulók	<u>29,0</u>	8,4	16,9				
Többnyelvűség mintázatok klaszter	Ukrán központú nyelvi profil	11,8	11,2	<u>16,5</u>	95,4	≤,0	,223	9
					86	01		6
	Magyar központú, alacsony idegennyelvi profil	6,9	<u>37,6</u>	16,8				2
	Kiegyensúlyozott többnyelvű profil	18,4	14,7	18,2				
	Magyar központú, angolorientált profil	62,9	36,5	48,6				

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

A tantárgyi attitűdök klaszterei esetében nem tapasztalható szignifikáns kapcsolat a tanulói háttérmintázatok vagy a családi erőforrás-struktúrák tekintetében. A tanórán kívüli programok és különórák klaszterei több háttérváltozóval is szignifikáns kapcsolatot mutatnak. Az összefüggések értelmezésekor fontos figyelembe venni a kárpátaljai magyar családok települési sajátosságait: a tanulók jelentős része falusi környezetben él, ahol a korábbi elemzések alapján gyakoribb a többgenerációs együttélés, a homogénebb magyar nyelvi közeg és a családi erőforrások megosztása. A tanórán kívüli aktivitás ennek tükrében nem csupán egyéni érdeklődés vagy tanulói motiváció kérdése, hanem összefügg a családok lakóhelyével, intézményi kapcsolódásaival, nyelvi környezetével és rendelkezésre álló oktatási erőforrásaival is.

A lakóhely településtípusa alapján az aktívan fejlesztett tanulók nagyobb arányban kötődnek a városokhoz. Ezzel szemben az alacsony részvételű és a szelektíven aktív tanulók inkább a falvakban élnek. Az aktívan fejlesztett csoportban a városi tanulók aránya 46,9%, ami jóval magasabb a másik két klaszterben mért értéknél. Ez arra utal, hogy a városi környezet kedvezőbb hozzáférési feltételeket biztosíthat a különórákhoz, fejlesztő foglalkozásokhoz és egyéb tanórán kívüli programokhoz. A falusi térségekben ezzel szemben a részvételt korlátozhatja a szűkösebb programkínálat, a nagyobb utazási távolság, valamint az intézményi és anyagi erőforrások korlátozottabb elérhetősége.

Az iskolatípus szerinti különbségek szintén azt jelzik, hogy az aktív tanórán kívüli fejlesztés nem független az intézményi háttértől. Az egyházi iskolába járók aránya az aktívan fejlesztett tanulók és a szelektíven aktív tanulók körében magasabb, míg az alacsony részvételű tanulók túlnyomórészt önkormányzati intézményekhez kapcsolódnak. Ez a mintázat arra utal, hogy az egyházi intézmények tanulói körében gyakrabban jelenhetnek meg azok a családok, amelyek tudatosabban szervezik a gyermek iskolán kívüli fejlesztését, illetve nagyobb erőforrást tudnak mozgósítani a tanulási pálya támogatására. Ugyanakkor az intézményi különbségeket itt sem lehet elválasztani a családi háttértől és a települési elérhetőségtől (Kiss & Vastagh, 2021).

A nemzetiségi önbesorolás mentén szintén markáns eltérések rajzolódnak ki. Az alacsony részvételű és a szelektíven aktív tanulók körében a kizárólag magyar önbesorolás dominál, míg az aktívan fejlesztett tanulóknál jóval magasabb a kizárólag ukrán, illetve a magyar–ukrán vegyes önbesorolás aránya. Az aktívan fejlesztett csoportban a magyar–ukrán vegyes önbesorolás 36,8%-ot tesz ki. Ez arra utal, hogy az intenzívebb tanórán kívüli részvétel gyakrabban kapcsolódik etnikailag és nyelvileg heterogénebb társadalmi környezethez. A mintázat összefügg lehet azzal is, hogy a vegyesebb nemzetiségi önbesorolás nagyobb arányban jelenik meg városiasabb, kétnyelvű közegben, ahol a tanulók oktatási és nyelvi lehetőségei is sokrétűbbek (Csernicskó & Fenyvesi, 2012).

A vallásosság szerinti különbségek azt mutatják, hogy a szelektíven aktív tanulók körében a legmagasabb az egyház tanítása szerinti vallásosság aránya, míg az alacsony

részvételű csoportban gyakoribb a vallási bizonytalanság és a nem vallásos önbesorolás. Ez arra enged következtetni, hogy a vallási-közösségi beágyazottság bizonyos esetekben összekapcsolódik a tanórán kívüli aktivitással, részben az intézményi kapcsolatok, részben a családi normák és elvárások révén. A tanórán kívüli részvétel így nem csupán anyagi és lakóhelyi tényezőkkel, hanem közösségi és normatív háttérrel is kapcsolatban állhat.

A nyelvi környezet szerinti klaszterek esetében szignifikáns különbség tapasztalható. Az aktívan fejlesztett tanulók körében a kétnyelvű közeg aránya meghaladja az 50%-ot, míg az alacsony részvételű tanulók döntő többsége homogén nyelvi környezetben él. Ez összhangban áll a települési és nemzetiségi eredményekkel, a kétnyelvű közeg gyakrabban kapcsolódik városiasabb és társadalmilag heterogénebb környezethez, ahol a tanórán kívüli oktatási lehetőségek elérhetősége is kedvezőbb lehet. A homogénebb, jellemzően falusi nyelvi közegben a programkínálat és a hozzáférés korlátozottabb lehet, míg az intézményi innovációk és fejlesztési lehetőségek bővülése új tanulási és részvételi formákat teremthet a kárpátaljai magyar oktatási térben (Orosz & Pallay, 2024). A többnyelvűségi mintázatok szintén szoros kapcsolatot mutatnak a tanórán kívüli aktivitással. Az aktívan fejlesztett tanulók körében kiemelkedő az ukrán központú nyelvi profil aránya, míg a magyar központú, alacsony idegennyelvi profil jóval ritkábban jelenik meg. Ez arra utalhat, hogy az intenzívebb tanórán kívüli részvétel gyakrabban kapcsolódik olyan nyelvi környezethez, amelyben a többségi nyelv és a többnyelvű kompetenciák nagyobb szerepet kapnak. A magyar központú, alacsony idegennyelvi profil ezzel szemben inkább az alacsonyabb részvételű tanulók körében jellemző.

6. táblázat: A tanórán kívüli programok és különórák klasztereinek összefüggései a tanulói háttér egyéb klaszter- és látens csoportjaival a teljes mintában (%)

		Alacsony részvételű	Szelektív en aktív tanulók	Aktívan fejlesztett tanulók	Chi- négyze t	p	Crame r V	N
Lakóhely településtípusa	Falu	<u>77,3</u>	<u>77,0</u>	<u>53,1</u>	44,633	≤,001	,215	967
	Város	22,7	23,0	<u>46,9</u>				
Iskolatípus	Önkormányzati	<u>92,7</u>	81,1	78,6	22,657	≤,001	,152	979
	Egyházi	7,3	<u>18,9</u>	<u>21,4</u>				
Nemzetiség	Csak magyar	<u>78,5</u>	<u>74,9</u>	43,6	51,323	≤,001	,197	658
	Csak ukrán	5,1	9,0	<u>19,7</u>				

	Magyar– ukrán vegyes	16,4	16,2	<u>36,8</u>				
Vallásosság	Vallásos egyháza tanítása szerint	44,7	<u>60,6</u>	52,3	33,493	≤,001	,187	959
	Maga módján vallásos	33,5	30,1	36,4				
	Nem tudja megítélni	<u>13,5</u>	6,2	8,7				
	Nem vallásos	<u>8,3</u>	3,0	2,6				
Nyelvi környezet szerinti klaszter	Kétnyelvű közeg	20,4	31,8	<u>51,5</u>	50,884	≤,001	,228	98 0
	Homogén nyelvi közeg	<u>79,6</u>	68,2	48,5				
Többnyelvű ségi mintázatok klaszter	Ukrán központú nyelvi profil	8,7	9,4	<u>30,1</u>	90,195	≤,001	,215	98 0
	Magyar központú, alacsony idegennyel vi profil	<u>23,3</u>	16,9	4,1				
	Kiegyensúlyozott többnyelvű profil	10,5	18,5	20,4				
	Magyar központú, angolorien tált profil	57,5	55,2	45,4				

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

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A nyelvi környezet szerinti klaszterek szorosan összekapcsolódnak a települési és nemzetiségi háttérrel. Az eredmények értelmezésekor fontos figyelembe venni, hogy a kárpátaljai magyar családok jelentős része falusi településeken él, ahol a korábbi elemzések alapján gyakoribb a homogénebb magyar nyelvi közeg és a többgenerációs együttélés. A kétnyelvű és homogén nyelvi környezet közötti különbségek ezért nem pusztán nyelvhasználati eltéréseket tükröznek, hanem a településszerkezet, a

nemzetiségi önbesorolás, az intézményi háttér és a családi erőforrások eltérő mintázataival is összefüggésben lehetnek.

A lakóhely településtípusa az egyik legerősebb kapcsolatot mutatja a nyelvi környezettel. A homogén nyelvi közeg döntően falusi településekhez kapcsolódik, míg a kétnyelvű közeg jóval gyakrabban jelenik meg városi háttérrel. Ezt jól jelzi, hogy a homogén nyelvi közegben élők túlnyomó többsége falusi tanuló, míg a kétnyelvű közegben a városi tanulók aránya megközelíti a kétharmadot. A mintázat összhangban áll a korábbi eredményekkel, amelyek szerint a falusi kárpátaljai magyar közegben gyakoribb a magyar nyelvi homogenitás és a helyi közösségi beágyazottság, míg a városiasabb terek inkább nyelvi heterogénebb társadalmi környezetet jelentenek (Csernicskó et al., 2026).

Az iskolatípus szerinti eltérések szintén szignifikánsak, de gyengébb kapcsolatot jeleznek. Az önkormányzati iskolák tanulói mindkét nyelvi környezetben többségben vannak, ugyanakkor az egyházi iskolába járók aránya a homogén nyelvi közegben magasabb. Ez arra utal, hogy az egyházi intézményi háttér a kárpátaljai magyar oktatási térben gyakrabban kapcsolódhat olyan falusi vagy magyar nyelvileg erősebben beágyazott közösségekhez, ahol a magyar nyelvű környezet stabilabb helyi társadalmi keretek között működik. A kétnyelvű közegben ezzel szemben az önkormányzati intézményi háttér még hangsúlyosabb, ami részben a városiasabb, heterogénebb települési környezettel is összefügg (Polloi et al., 2026).

A nemzetiségi önbesorolás és a nyelvi környezet között szoros kapcsolat rajzolódik ki. A homogén nyelvi közegben a kizárólag magyar önbesorolás dominál, míg a kétnyelvű környezetben jóval nagyobb arányban jelenik meg a magyar–ukrán vegyes, illetve a kizárólag ukrán önbesorolás. Ez arra utal, hogy a nyelvi környezet és az identitásmintázatok szerkezete szorosan összekapcsolódik. A homogén nyelvi közegben a magyar identitás egyértelműbb önbesorolási formaként jelenik meg, míg a kétnyelvű, városiasabb és társadalmilag heterogénebb környezetben gyakoribbak lehetnek a többes vagy összetettebb identitásformák.

A vallásosság szerinti önjellemzés esetében gyengébb, de értelmezhető összefüggés rajzolódik ki. A homogén nyelvi közegben magasabb az egyház tanítása szerint vallásos tanulók aránya, míg a kétnyelvű környezetben gyakoribb a „maga módján” vallásosság és a vallási bizonytalanság. Ez arra utal, hogy a homogénebb magyar nyelvi közeg gyakrabban társul hagyományosabb, közösségileg beágyazott vallási önértelmezéssel. A kétnyelvű közeg ezzel szemben társadalmilag és identitás szempontjából is heterogénebb környezetet jelezhet, amelyben a vallási önmeghatározás formái is differenciáltabban jelennek meg (Pusztai, 2020).

A többnyelvűségi mintázatok és a nyelvi környezet kapcsolata között szignifikáns kapcsolat tapasztalható. A kétnyelvű közegben nagyobb arányban jelennek meg az ukrán központú és a kiegyensúlyozott többnyelvű profilok, míg a homogén nyelvi környezetben a magyar központú, angolorientált profil dominál. Ez arra utal, hogy a

kétnyelvű környezet szorosabban kapcsolódik az ukrán nyelv hangsúlyosabb jelenlétéhez és a kiegyensúlyozottabb többnyelvű mintázatokhoz, míg a homogén magyar közegben a többnyelvűség inkább a magyar nyelvi dominancia mellett, elsősorban az angol nyelv irányába szerveződik. A homogén magyar nyelvi közeg tehát nem feltétlenül jelent nyelvi zártságot, hanem sajátos, magyar központú, ugyanakkor idegennyelvi, különösen angol orientációval kiegészülő nyelvi profilt is hordozhat (Csernicskó & Fenyvesi, 2012; Csata & Sándor, 2022).

7. táblázat: A nyelvi környezet klaszterek összefüggései a tanulói háttér egyéb klaszter- és látens csoportjaival a teljes mintában (%)

		Kétnyel vű közeg	Homog én nyelvi közeg	Chi- négyz et	p	Cram er V	N
Lakóhely településtípu sa	Falu	33,5	<u>90,4</u>	374,55	≤,00	,594	106
	Város	<u>66,5</u>	9,6	2	1		3
Iskolatípus	Önkormányza ti	91,6	79,8	24,852	≤,00	,152	108
	Egyházi	8,4	<u>20,2</u>		1		0
Nemzetiség	csak magyar	32,5	<u>89,9</u>	246,4	≤,00	,590	707
	csak ukrán	<u>24,1</u>	1,5	00	1		
	magyar- ukrán vegyes	<u>43,4</u>	9,6				
Vallásosság	vallásos egyháza tanítása szerint	45,3	<u>59,3</u>	25,286	≤,00	,155	105
	maga módján vallásos	<u>36,3</u>	30,3		1		4
	nem tudja megítélni	<u>13,7</u>	6,3				
	nem vallásos	4,7	4,1				
Többnyelvűs égi mintázatok klaszter	Ukrán központú nyelvi profil	<u>40,4</u>	1,1	692,8 07	≤,00 1	,800	108 2
	Magyar központú, alacsony idegennyelvi profil	3,1	22,3				

Kiegyensúlyozott többnyelvű profil	<u>43.2</u>	4,0
Magyar központú, angolorientált profil	13,4	<u>72.6</u>

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

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Összefoglalás és következtetések

A kompetenciamérés háttérkérdőíve alapján kialakított klaszterek és látens csoportok elemzése arra mutat rá, hogy a kárpátaljai magyar tanulók társadalmi és oktatási háttere több, egymással összefonódó dimenzió mentén strukturálódik. A családi erőforrások és munkavállalási stratégiák, a háztartásszerkezet, az objektív anyagi helyzet, a kulturális erőforrások, a szülői bevonódás, a tanórán kívüli fejlesztési lehetőségek, valamint a nyelvi környezet és a többnyelvűségi profilok nem egymástól független tényezőként jelennek meg, hanem olyan hatásrendszert alkotnak, amelyben az egyes erőforrások egymást erősíthetik, részben helyettesíthetik vagy bizonyos esetekben ellensúlyozhatják. A csoportok és a klaszterek kialakítása ezért nem pusztán elkülönülő tanulói kategóriákat tártak fel, hanem a társadalmi helyzet és az oktatási lehetőségek eltérő hatásait is megjelenítették.

Az eredmények egyik meghatározó dimenziója a lakóhely településtípusa. A falusi környezet több elemzésben együtt jár a homogénebb magyar nyelvi közeggel, a többgenerációs együttélés gyakoribb előfordulásával és a családi erőforrások háztartáson belüli megosztásával. A városi háttér ezzel szemben nagyobb arányban kapcsolódik nyelvileg és társadalmilag heterogénebb környezethez, kétnyelvűséghez, valamint a tanórán kívüli fejlesztési lehetőségekhez való szélesebb hozzáféréshez. A településtípus ezért az elemzésekben nem egyszerű földrajzi jellemzőként jelenik meg, hanem olyan kontextuális tényezőként, amely összefügg a családszerkezettel, az intézményi lehetőségekkel, valamint a nyelvi-társadalmi környezettel.

A családi erőforrás- és munkastratégiai klaszterek három eltérő mintázatot rajzolnak ki. A helyben stabilizálódó családokat magasabb iskolázottság és kedvezőbb helyi munkaerőpiaci pozíció jellemzi, a mobilitásra építő családok esetében a külföldi munkavállalás válik meghatározó erőforrásszerzési stratégiává, míg a kiszolgáltatott helyzetű családokban az alacsonyabb iskolázottság, a bizonytalanabb foglalkoztatás és az erőforráshiány több formája halmozódik. A családi háttér tehát nem írható le kizárólag az anyagi helyzet mentén, a munkavállalási stratégiák, a kulturális erőforrások és a mobilitási lehetőségek együttesen alakítják a tanulók számára hozzáférhető oktatási lehetőségstruktúráját.

A családszerkezeti eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy az együttélési formák mögött eltérő erőforrás- és támogatási struktúrák húzódnak meg. A nukleáris család a mintában a leggyakoribb forma, de a többgenerációs együttélés száma is jelentős. Utóbbi egyszerre jelenthet gondoskodási, felügyeleti és háztartásszervezési erőforrást, de bizonyos esetekben gazdasági vagy lakhatási alkalmazkodási mechanizmusként is értelmezhető. Az összetett családszerkezetű háztartások ezzel szemben heterogénebb együttélési mintázatokat mutatnak, ezért ezeket nem indokolt automatikusan azonosítani sem a többgenerációs családok támogató funkcióival, sem a hátrányos helyzettel. A családszerkezet oktatási

jelentősége így elsősorban az egyes családtagok által biztosított erőforrások és támogatási funkciók felől értelmezhető.

Az objektív anyagi helyzet és a családi kulturális erőforrások elemzése azt mutatja, hogy a materiális és kulturális tőke részben együtt mozog, de nem tekinthető azonos dimenzióknak. A digitális eszközök, a közlekedési lehetőségek és a lakáskomfort jól differenciálják a háztartások objektív erőforráshelyzetét, ugyanakkor az otthoni könyvkultúra külön dimenzióként jelenik meg. A könyvszegény környezet koncentráltabb jelenléte a sérülékenyebb családi csoportokban arra utal, hogy az anyagi hátrány bizonyos esetekben kulturális erőforráshiányt is jelent, miközben a kedvezőbb anyagi helyzet önmagában nem garantál intenzívebb kulturális tőkét. Ez megerősíti, hogy a tanulói teljesítmények háttérében a tárgyi ellátottság mellett az otthoni tanulási és kulturális környezetet is önálló dimenzióként kell kezelni.

A kiegyensúlyozott szülői bevonódás kedvezőbb tanulmányi teljesítménymintázatokkal és aktívabb tanórán kívüli részvétellel társul, míg a túlkövető forma nagyobb intenzitású kontrollt jelez, de nem kapcsolódik következetesen kedvezőbb tanulói kimenetekhez. Ez arra utal, hogy a szülői részvétel esetében nem pusztán annak mértéke, hanem a támogatás, az ellenőrzés és a tanulói önállóság közötti egyensúly lehet releváns. A családi bevonódás jelentése ezért mindig az adott társadalmi és erőforrás-környezet figyelembevételével értelmezhető.

A tanulmányi teljesítmény legerősebb összefüggései azokkal a háttérdimenziókkal rajzolódnak ki, amelyek közvetlenül vagy közvetve az oktatási erőforrásokhoz való hozzáférést fejezik ki. Jelentős eltérés rajzolódott ki a tanórán kívüli programok és különórák kapcsolata között. Az alacsony teljesítményű tanulók körében lényegesen gyakoribb az alacsony részvétel, míg a magas teljesítményű csoportban nagyobb arányban jelennek meg a szelektíven aktív és aktívan fejlesztett tanulók.

A nyelvi környezet és a többnyelvűségi profilok a kisebbségi oktatási helyzet sajátos szervező dimenzióit jelentik. A homogén magyar nyelvi közeg elsősorban falusi és magyar többségű települési környezettel, valamint kizárólagosabb magyar nemzetiségi önbesorolással kapcsolódik össze, míg a kétnyelvű közeg inkább városiasabb, társadalmilag és identitásmintázataiban heterogénebb környezethez kötődik. Ugyanakkor a magyar nyelvi dominancia nem azonos a nyelvi zártsággal. A magyar központú, angolorientált profil jelentős tanulói csoportot alkot, és különösen gyakori a magasabb tanulmányi teljesítményű tanulók körében. Ezzel szemben a magyar központú, alacsony idegennyelvi profil nagyobb arányban jelenik meg az alacsonyabb teljesítményű és alacsonyabb tanórán kívüli aktivitású tanulóknál. A többnyelvűség így nem pusztán nyelvi kompetenciák együttese, hanem a tanulók eltérő oktatási és társadalmi lehetőségeivel is összefüggő háttérdimenzióként jelenik meg.

A falusi-városi különbségek, a családi erőforrások, a háztartásszerkezet, a kulturális tőke, a szülői bevonódás, a tanórán kívüli hozzáférés és a nyelvi környezet nem egymástól független tengelyeken szerveződnek, hanem részben egymással

összekapcsolódó háttérkonfigurációkat alkotnak. A falusi, többgenerációs és homogén magyar közeg erősebb családi és közösségi integrációval társulhat, miközben az intézményi és fejlesztési hozzáférés szűkebb lehet; a városiasabb és kétnyelvű környezet ezzel szemben szélesebb oktatási és nyelvi lehetőségeket kínálhat, ugyanakkor eltérő közösségi és identitásmintázatokkal jár együtt.

A feltárt kapcsolatok feltáró és asszociatív jellegűek, ezért nem tekinthetők oksági összefüggéseknek. A klaszterek és látens csoportok elsődleges értéke abban áll, hogy a tanulói háttér összetett szerkezetét empirikusan megragadható profilok formájában teszik láthatóvá. A további elemzések számára ezért indokolt annak vizsgálata, hogy a háttérprofilok milyen mértékben járulnak hozzá a kompetenciamérési eredmények közötti különbségek magyarázatához, illetve hogy mely erőforrások tölthetnek be kompenzáló vagy éppen egyenlőtlenséget erősítő szerepet a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatásban.

Felhasznált irodalom

- Bacsó R., & Pataki G. (2024): Kárpátalja társadalmi-gazdasági helyzetének összehasonlítása napjaink kihívásaiban és a jövőbeni kilátások tükrében. *Beregszász, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola*.
- Bacsikai, K., Bencze, Á., Dorogi, A., Hegedűs, G., Major, E., Rétháti, C., & Pusztai, G. (2024). A szülői bevonódás és eredményesség összefüggései Magyarországon az országos kompetenciamérés adatai alapján. *Különleges Bánásmód*, 10(4), 7–20. <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.7>
- Bauer, G., & Österle, A. (2016). Mid and later life care work migration: Patterns of re-organising informal care obligations in Central and Eastern Europe. *Journal of Aging Studies*, 37, 81–93. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2016.02.005>
- Bengtson, V. L., Putney, N. M., & Harris, S. C. (2013). *Families and faith: How religion is passed down across generations*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199948659.001.0001>
- Beregszászi, A., & Csernicskó, I. (2017). Kidobott pénz vagy megtérülő befektetés? Az ukrán nyelv oktatása Kárpátalja magyar iskoláiban. *Magyar Nyelvőr*, 141(3), 292–309.
- Beregszászi, A., Dudics Lakatos, K., & Gazdag, V. (2025). Research results on mother tongue education in the schools with the Hungarian language of instruction in Transcarpathia (Ukraine). *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*. <https://doi.org/10.1080/15595692.2025.2553585>
- Bodovski, K. – Farkas, G. (2008): “Concerted cultivation” and unequal achievement in elementary school. *Social Science Research*, 37(3), 903–919. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2008.02.007>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.

- Bray, M. (2009): *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. & Lykins, C. (2012): *Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia*. Hong Kong / Manila: Comparative Education Research Centre – Asian Development Bank.
- Covay, E. & Carbonaro, W. (2010): After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, 83(1), 20–45.
- Czibere, I., & Loncsák, N. (2018). A falvakban élő gyermekes háztartások helyzete Kárpátalján. *Metszetek*, 7(2), 53–71. <https://doi.org/10.18392/metsz/2018/2/4>
- Csata, Z., & Sándor, Z. (2022). A nyelvtudás, jövedelem és nyelvhasználat a kisebbségi magyarok körében – egy szociológiai felmérés eredményei. *Kárpát-Haza Szemle*, 2022(2), 28–40. <https://doi.org/10.64605/KHSZ.2022.2.03>
- Csernicskó, I., & Beregszászi, A. (Eds.). (2004). *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. PoliPrint.
- Csernicskó, I., & Fenyvesi, A. (2000). The sociolinguistic stratification of Hungarian in Subcarpathia. *Multilingua*, 19(1–2), 95–122. <https://doi.org/10.1515/mult.2000.19.1-2.95> ResearchGate
- Csernicskó, I., & Fenyvesi, A. (2012). Sociolinguistic and contact-induced variation in Hungarian language use in Subcarpathia, Ukraine. *Hungarian Cultural Studies*, 5, 185–215. <https://doi.org/10.5195/ahea.2012.91>
- Csernicskó, I., Orosz, I., & Pallay, K. (2025). State language and foreign language competence in minority schools: Social and institutional determinants of Ukrainian and English proficiency in Transcarpathia. *Central European Journal of Educational Research*, 7(2), 17–27. <https://doi.org/10.37441/cejer/2025/7/2/16494>
- Csík, T. (2016). A könyvtárak befolyása a tanulók teljesítményére – Az oktatás és a könyvtárak az OECD PISA 2009-es és 2012-es felmérésében. In É. Buzási, S. G. Szabó, & G. Kiss (Eds.), *Könyvtárak a tudomány és a felsőoktatás szolgálatában: Tanulmányok* (pp. 86–108). Kaposvári Egyetem Egyetemi Könyvtár.
- Ferenc, V. (2017). A nemzeti-etnikai identitás építőkövei kárpátaljai ukránok és magyarok körében. *Kisebbségi Szemle*, 2(2), 21–50.
- Göncz, L. (2023). Psychological explanations and possible management of consequences regarding language use and educational practice caused by the decrease of ethnic diversity in heterogeneous settings in Central-Eastern Europe. *Cogent Education*, 10(1), 2167301. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2167301>
- Haraguş, M., & Földes, I. (2020). Grandparental role in Romanian transnational families. *Romanian Journal of Population Studies*, 14(1), 87–112. <https://doi.org/10.24193/RJPS.2020.1.04>
- Harsányi, Sz. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). Az iskolai teljesítménykülönbség és a szocioökonomiai státusz összefüggései – Az Országos kompetenciamérés eredményeinek vizsgálata a szülők munkájának rendszeressége, az észlelt társadalmi

- helyzet és a lakókörnyezet vonatkozásában. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(4), 148–221. <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.4.5>
- Hegedűs, G. (2021). Learning English through shadow education: Exploring participants' motives and experiences. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 66–77. <https://doi.org/10.37441/cej/2021/3/2/9342>
- Hegedűs, G., & Csépes, I. (2024). Participation in shadow education in church- and state-maintained schools: The role of cultural and social capital. *Central European Journal of Educational Research*, 6(2), 60–75. <https://doi.org/10.37441/cej/2024/6/2/15117>
- Hires-László, K. (2021). Kárpátalja társadalmi viszonyai a független Ukrajnában (1991–2018) In Csatáry György szerk. Kárpátalja története. Örökség és kihívások. II. RF KMF – „RIK-U” Kft. Beregszász–Ungvár, 2021. pp. 743–779.
- Huszt, I. (2022). Aktuális nyelvpedagógiai kérdések Kárpátalján. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica*, 1(2), 219–232. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2022-2-219-232>
- Huszt, I., Fábán, M., & Bárányné Komári, E. (2009). Differences between the processes and outcomes in third graders' learning of English and Ukrainian in Hungarian schools in Beregszász. In M. Nikolov (Ed.), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (pp. 166–180). *Multilingual Matters*.
- Józwiak, I. (2021). Navigating the opportunities and constraints: Migration as a local response to non-local political developments. *Cargo Journal*, 19(1–2), 11–34.
- Keller, T. (2016). Sticky assessments – The impact of teachers' grading standard on pupils' school performance. *Educational Studies*, 42(5), 493–518. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1230047>
- Kiss, M., & Vastagh, Z. (2021). Hátránykompenzáció az iskolán kívül? Az extrakurrikuláris intézmények szerepe és megítélése a tanulmányi eredményesség és előmenetel szempontjából. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 11(2), 96–121. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.2.96>
- Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>
- Monostori, J. (2023). Three-generation households in a Central and Eastern European country: The case of Hungary. *Social Inclusion*, 11(1), 256–268. <https://doi.org/10.17645/si.v11i1.5968>
- Nagy, A. (2001). Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás. Országos Széchényi Könyvtár.
- Orosz, I., & Pallay, K. (2024). Úton az európai oktatáshoz: A kárpátaljai magyar tannyelvű közoktatási intézmények számára kialakított innovációs oktatási modell létrejötte és első tapasztalatai. In G. Pusztai, Á. Engler, A. Hrabéczy, & Á. Bencze (Szerk.), *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban: Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 27–47). *CHERD-Hungary*.
- Papp Z., A. (2013). Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In N. Bárdi & Á. Tóth (Eds.), *Önazonosság és tagoltság: Elemzések a kulturális megosztottságról* (pp. 69–88). *Argumentum Kiadó*.

- Pallay, K. (2024). Szülői bevonódás Kárpátalja magyar tantervelvű iskoláiban: Egy empirikus vizsgálat eredményei ukrainai magyar szülők körében. *Önkéntes Szemle*, 4(3), 110–128. <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2024.3.110-128>
- Polloi et al., 2026 = Поллої К. Д, Молнар Д. Є. О, & Молнар Д. С. С. (2026). Соціально-демографічні та навчальні характеристики учнів угорської меншини Закарпаття за результатами компетентнісного оцінювання. *Academis Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 20, 128–135. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2026.20.128
- Polónyi, I. (2025). Kompetenciamérés és osztályozás. *Új Pedagógiai Szemle*, 75(1–2), 62–74. <https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.08>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Pusztai, G. (2001). Az oktatási esélyegyenlőség a felekezeti középiskolákban. *Educatio*, 10(1), 181–186.
- Pusztai, G. (2009). A társadalmi tőke és az iskola: Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. *Új Mandátum Könyvkiadó*.
- Pusztai, G. (2019). Vallási szocializáció és hatásai. *Magyar Tudomány*, 180(6), 834–843. <https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.6.6>
- Pusztai, G. (2020). A vallásosság nevelésszociológiája. *Gondolat Kiadó*.
- Pusztai, G., Róbert, P., & Fényes, H. (2023). Parental involvement and school choice in Hungarian primary schools. *Journal of School Choice*, 17(1), 118–135. <https://doi.org/10.1080/15582159.2023.2169812>
- Rousseeuw, P. J. (1987). Silhouettes: A graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, 20, 53–65. [https://doi.org/10.1016/0377-0427\(87\)90125-7](https://doi.org/10.1016/0377-0427(87)90125-7)
- Salinas, D. (2021). The socio-economic gap in foreign-language learning. *PISA in Focus*, 116. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/953199e1-en>
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2002). Latent class cluster analysis. In J. A. Hagenaars & A. L. McCutcheon (Eds.), *Applied latent class analysis* (pp. 89–106). Cambridge University Press.
- Vonkova, H., Papajoanu, O., & Moore, A. (2024). Foreign language learning motivation and the socioeconomic status of Czech lower secondary students: An analysis of mediating factors. *International Journal of Educational Research*, 124, 102302. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102302>

A kompetenciamérés eredményeinek klaszterezése

Bevezetés

A kompetenciamérések eredményeinek feldolgozásában alapvető jelentősége van annak, hogy a tanulói teljesítményeket olyan elemzési kategóriákba rendezzük, amelyek lehetővé teszik a különböző teljesítménytartományok azonosítását és a közöttük megfigyelhető különbségek vizsgálatát. A mérési eredmények értelmezése ugyanis nem korlátozódhat az átlagpontszámok és az általános statisztikai mutatók bemutatására: a tanulói populáción belül kialakuló teljesítménykülönbségek megismeréséhez azt is szükséges feltárni, hogy az egyes pontszámtartományokban milyen nagyságú tanulói csoportok helyezkednek el. A teljesítmények ilyen jellegű csoportosítása különösen akkor válik fontossá, ha a mérési eredmények további statisztikai elemzések alapjául szolgálnak, és a különböző kutatási kérdések megválaszolásához egységesen alkalmazható kategóriarendszerre van szükség.

A KOMP-projekt keretében 2024-ben megvalósult kompetenciamérés adatainak feldolgozása során ezért a tanulói pontszámok alapján önálló teljesítménycsoportokat alakítottunk ki a magyar/anyanyelvi szövegértés, a matematika, az angol és az ukrán nyelv mérési eredményeiből. A csoportosítás célja nem a korábban alkalmazott értékelési eljárások módosítása vagy a hivatalosan meghatározott képességszintek helyettesítése volt, hanem olyan, az adott tanulói populáció teljesítményeloszlásához igazodó kategóriák létrehozása, amelyek a pontszámok közötti különbségeket részletesebben teszik vizsgálhatóvá. Az így kialakított csoportok a mérési eredmények belső tagolódásának leírása mellett a kötet további empirikus elemzései számára is közös értelmezési keretet biztosítanak.

A teljesítménycsoportok meghatározásához tantárgyanként külön-külön k-means klaszterelemzést alkalmaztunk, amely a hasonló pontszámot elérő tanulókat azonos klaszterbe sorolja. Mind a négy mérési területen hét csoportból álló felosztást alakítottunk ki, és a klaszterekhez egységes elnevezéseket rendeltünk. A közös kategóriarendszer biztosítja, hogy a kötet további fejezeteiben a teljesítménycsoportok megnevezése következetes maradjon, miközben az egyes klaszterek határai és tartalma minden esetben az adott tantárgyi mérésen belül értelmezendők.

A teljesítménycsoportok kialakításának módszertani háttere

A korábbi fejezetben már bemutattuk, hogy a KOMP-projekt keretében megvalósult 2024-es kompetenciamérés során a magyar/anyanyelvi szövegértés, a matematika és az angol nyelv teszteredményeinek értékelése a Rasch-modell alapján, az Oktatási Hivatal (OH) által biztosított mérési és értékelési felületen történt. Az eljárás lehetővé tette, hogy a tanulói teljesítmények ne kizárólag nyerspontszámokként, hanem a feladatok eltérő nehézségét is figyelembe vevő, skálázott képességpontok formájában jelenjenek meg. Az ukrán nyelvi mérés ettől eltérő értékelési rendszerben készült: a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem ukrán nyelv oktatásának módszertanával foglalkozó szakemberei által kidolgozott feladatsort 2024-ben legfeljebb 100 ponttal értékelték. A négy mérési terület pontozási rendszerének eltéréseit a teljesítménycsoportok kialakításakor is figyelembe vettük.

Az Oktatási Hivatal kompetenciamérési rendszerében a képességpontok értelmezését előre meghatározott képességszintek és azokhoz rendelt határértékek segítik. A képességszintek kialakítása a feladatok nehézségéhez és a megoldásukhoz szükséges képességekhez kapcsolódik, így a besorolás a mérési rendszerben meghatározott követelmények szerint történik (Oktatási Hivatal, é. n.). A KOMP-projekt elemzési céljai azonban ettől eltérő megközelítést igényeltek. A vizsgálatban nem az előre rögzített képességponthatárok alkalmazására törekedtünk, hanem arra, hogy a 2024-es mérésben részt vevő tanulók tényleges pontszámeloszlásából kiindulva alakítsunk ki teljesítménycsoportokat. A klaszterelemzés alkalmazását az indokolta, hogy a módszer a megfigyelések jellemzői közötti hasonlóságok alapján, előzetesen meghatározott csoporttagság nélkül teszi lehetővé az adatok csoportosítását (Jain, 2010).

A tanulói teljesítménycsoportok kialakításához k-means klaszterelemzést alkalmaztunk, amelyet az IBM SPSS Statistics programban, mind a négy mérési területen külön-külön végeztünk el. Az eljárás a megfigyeléseket úgy rendezi klaszterekbe, hogy az egyes csoportokon belüli, klaszterközéppontoktól számított négyzetes eltérések összege a lehető legkisebb legyen (MacQueen, 1967). A csoportosítás alapját minden esetben az adott tantárgyban elért pontszám képezte, így a kialakított klaszterek a mérési eredmények különböző tartományait különítik el. A tantárgyanként önálló klaszterezés biztosította, hogy a csoportthatárok az egyes mérési területek saját pontszámeloszlásához igazodjanak.

Mind a négy tantárgy esetében hét klaszterből álló felosztást alkalmaztunk. A klaszterszám megválasztása a csoportosító eljárások egyik fontos módszertani kérdése, mivel az eltérő csoportszámok különböző részletességű eredményeket adnak, és a megfelelő megoldás megválasztására többféle eljárás áll rendelkezésre (Milligan & Cooper, 1985). A KOMP-projektben a hétklaszteres felosztást az elemzési célokhoz igazodó kategóriarendszerként alkalmaztuk, amely lehetővé

teszi, hogy az alacsonyabb, közepes és magasabb teljesítménytartományokon belül további különbségeket is megjelenítsünk. A választott csoportszám ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a tanulói eredményekben hét természetes módon elkülönülő képességszint létezne.

A klasztereket az egyes tantárgyi mérésekben kialakult klaszterközéppontok pontszám szerinti sorrendje alapján neveztük el. Az egységes kategóriarendszer kialakításával arra törekedtünk, hogy a teljesítménycsoportok a kötet további elemzéseiben következetesen alkalmazhatók és egyértelműen azonosíthatók legyenek. Ennek megfelelően a legalacsonyabbtól a legmagasabb pontszámtartomány felé haladva a következő hét elnevezést használtuk:

1. *Kezdő*: az adott mérés legalacsonyabb pontszámtartományában elhelyezkedő tanulók csoportja.
2. *Fejlődő*: a Kezdő klaszternél magasabb, de továbbra is az alacsonyabb teljesítménytartományba tartozó csoport.
3. *Alapozó*: az alacsonyabb és a középső pontszámtartomány közötti csoport.
4. *Középszint*: az adott mérés középső teljesítménytartományában elhelyezkedő csoport.
5. *Haladó*: a középső tartomány fölött elhelyezkedő teljesítménycsoport.
6. *Erős*: a magasabb pontszámtartományban található tanulók csoportja.
7. *Kiemelkedő*: az adott mérés legmagasabb pontszámtartományában elhelyezkedő tanulók csoportja.

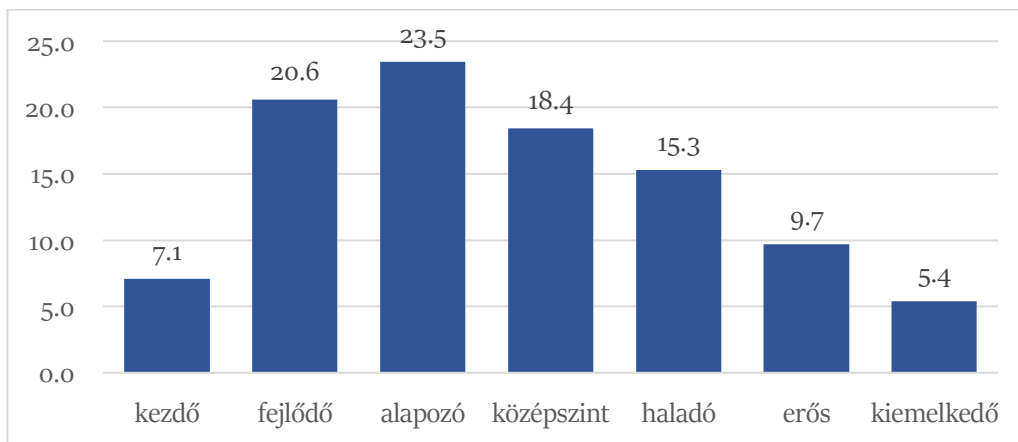
Az azonos klaszternevek nem jelölnek a négy tantárgyban azonos abszolút képességszintet vagy megegyező tudástartalmat. A kategóriák az adott tantárgyi mérésen belüli relatív teljesítménypozíciókat fejezik ki, ezért például a Haladó vagy a Kiemelkedő klaszterbe tartozás kizárólag az adott teszten elért eredmények összefüggésében értelmezhető. A csoportok elnevezése önmagában nem ad információt arról, hogy a tanulók milyen konkrét feladattípusokat képesek önállóan megoldani, és nem helyettesíti a feladatszintű kompetenciaértékelést.

A kialakított teljesítménycsoportok a 2024-es mérési eredmények belső tagolódásának bemutatását és a kötet további statisztikai elemzéseiben alkalmazott kategóriák egységes értelmezését szolgálják:

A magyar/anyanyelvi szövegértési mérésben a klaszterezésbe bevont 1019 tanuló eredményei alapján a legnépesebb csoportot az Alapozó klaszter alkotja (239 fő; 23,5%), amelyet a Fejlődő (210 fő; 20,6%) és a Középszint (188 fő; 18,4%) követ. A három kategóriába együttesen a tanulók 62,5%-a tartozik, ami a teljesítmények középső és alacsonyabb-középső tartományokban való koncentrálódását mutatja. A magasabb pontszámtartományokat képviselő Haladó (15,3%), Erős (9,7%) és Kiemelkedő (5,4%) klaszterekben fokozatosan csökken a tanulók aránya, míg a legalacsonyabb eredményeket elérő Kezdő csoport a minta 7,1%-át foglalja magában. A klaszterek pontszámtartományai a teljes mérésben 847,58 és 1965,12 pont között

helyezkednek el; a két szélső klaszter szélesebb, a középső csoportok viszonylag szűkebb pontszámintervallumokat fednek le. A hét teljesítménycsoport megoszlását az 1. ábra, minimum- és maximumértékeit az 1. táblázat szemlélteti.

1. ábra. A magyar/anyanyelvi mérés teljesítményklasztereinek tanulói megoszlása (N=1019, %-ban)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

1. táblázat. A magyar/anyanyelvi szövegértési teljesítményklaszterek minimum- és maximumértékei

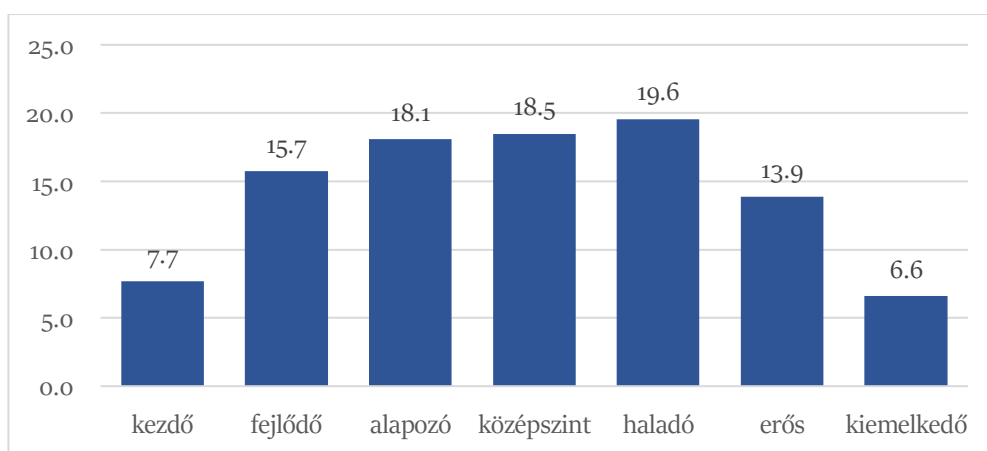
Klaszter	Klaszternév	Minimum	Maximum
1	Kezdő	847,58	1065,40
2	Fejlődő	1068,51	1197,28
3	Alapozó	1198,76	1314,91
4	Középszint	1316,19	1425,80
5	Haladó	1427,58	1542,94
6	Erős	1544,27	1676,37
7	Kiemelkedő	1683,90	1965,12

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

– A matematikai mérésben a klaszterezésbe bevont 1017 tanuló teljesítménye viszonylag kiegyenlítetten oszlik meg a hét csoport között. A legnépesebb a Haladó klaszter (199 fő; 19,6%), amelyet a Középszint (188 fő; 18,5%) és az Alapozó (184 fő; 18,1%) követ. A három kategória együttesen a tanulók 56,2%-át foglalja magában,

ami a középső és a középsőnél magasabb pontszám tartományok jelentős súlyát mutatja. A Fejlődő klaszterbe a tanulók 15,7%-a, az Erős kategóriába 13,9%-a került, míg a két szélső teljesítménycsoport, a Kezdő (7,7%) és a Kiemelkedő (6,6%) kisebb arányban van jelen. A matematikai pontszámok teljes tartománya 1014,25 és 1975,55 pont között helyezkedik el. A klaszterek minimum- és maximumértékei alapján a középső csoportok viszonylag szűkebb, míg különösen a két szélső kategória szélesebb pontszámintervallumokat foglal magában. A teljesítménycsoportok tanulói megoszlását az 2. ábra, a hozzájuk tartozó pontszám tartományokat az 2. táblázat mutatja be.

2. ábra. A matematikai mérés teljesítményklaszterének tanulói megoszlása
(N=1017, %-ban)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

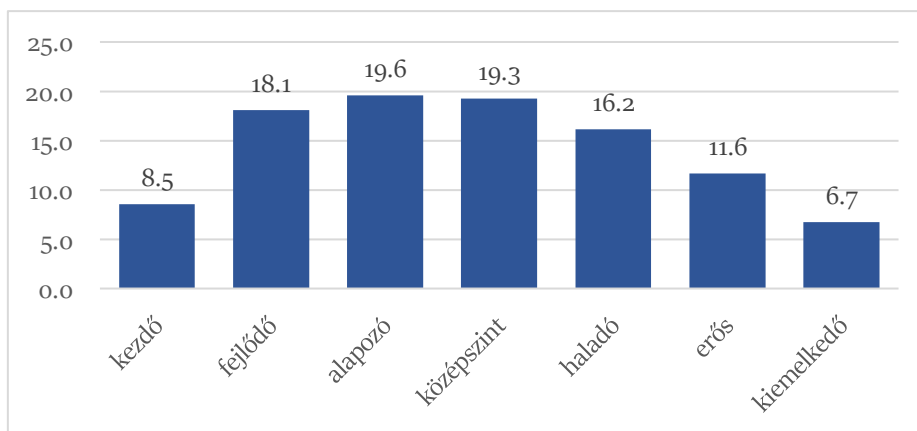
2. táblázat. A matematikai teljesítményklaszterek minimum- és maximumértékei

Klaszter	Klaszternév	Minimum	Maximum
1	Kezdő	1014,25	1171,05
2	Fejlődő	1173,88	1277,37
3	Alapozó	1278,18	1371,72
4	Középszint	1374,09	1472,86
5	Haladó	1475,07	1579,65
6	Erős	1580,45	1699,63
7	Kiemelkedő	1702,35	1975,55

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

– Az angol nyelvi mérésben a klaszterezésbe bevont 996 tanuló teljesítménye viszonylag kiegyenlített megoszlást mutat, ugyanakkor az alacsonyabb és középső pontszámtartományokban nagyobb tanulói arányok figyelhetők meg. A legnépesebb csoportot az Alapozó klaszter alkotja (195 fő; 19,6%), amelyet a Középszint (192 fő; 19,3%) és a Fejlődő (180 fő; 18,1%) követ. A három kategóriába együttesen a tanulók 57,0%-a tartozik, ami a teljesítmények középső és alacsonyabb-középső tartományokban való koncentrálódását jelzi. A Haladó klaszter a tanulók 16,2%-át, az Erős 11,6%-át, míg a Kiemelkedő 6,7%-át foglalja magában, így a magasabb pontszámtartományok felé haladva fokozatosan csökken a csoportok létszáma. A legalacsonyabb eredményeket elérő Kezdő klaszterbe a tanulók 8,5%-a került. A mérés teljes pontszámtartománya 1005,54 és 1983,06 pont között helyezkedik el. A klaszterek minimum- és maximumértékei alapján a Kezdő és a Kiemelkedő kategória szélesebb, míg a középső teljesítménycsoportok viszonylag szűkebb pontszámintervallumokat fednek le. A tanulók klaszterek szerinti megoszlását az 3. ábra, a teljesítménycsoportok pontszámtartományait az 3. táblázat szemlélteti.

3. ábra. Az angol nyelvi mérés teljesítményklaszttereinek tanulói megoszlása (N=996, %-ban)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

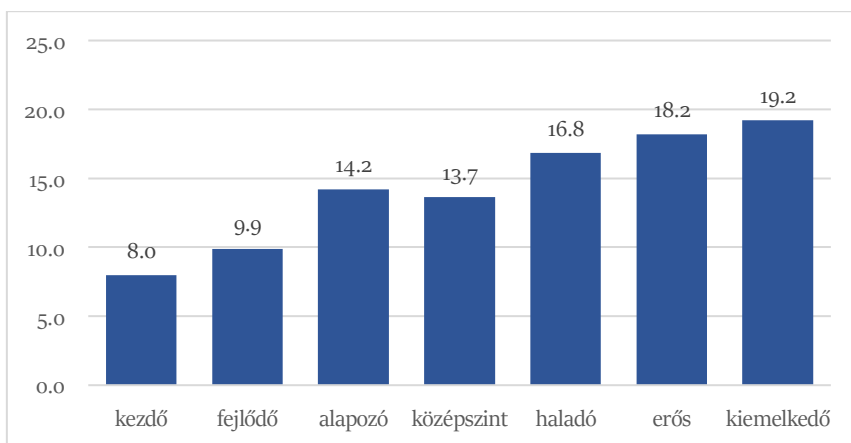
3. táblázat. Az angol nyelvi teljesítményklasztterek minimum- és maximumértékei

Klaszter	Klaszternév	Minimum	Maximum
1	Kezdő	1005,54	1230,26
2	Fejlődő	1233,93	1333,72
3	Alapozó	1335,68	1439,97

4	Középszint	1441,43	1559,75
5	Haladó	1562,06	1693,60
6	Erős	1695,14	1835,25
7	Kiemelkedő	1839,87	1983,06

– Az ukrán nyelvi mérésben a klaszterezésbe bevont 879 tanuló teljesítményének megoszlása a magasabb pontszámtartományokban mutat nagyobb koncentrációt. A legnépesebb csoportot a Kiemelkedő klaszter alkotja (169 fő; 19,2%), amelyet az Erős (160 fő; 18,2%) és a Haladó (148 fő; 16,8%) követ. A három kategóriába együttesen a tanulók 54,3%-a tartozik, ami a teljesítményeloszlás felsőbb tartományaiban elhelyezkedő csoportok jelentős arányát mutatja. A Középszint klaszter a tanulók 13,7%-át, az Alapozó 14,2%-át foglalja magában, míg az alacsonyabb pontszámtartományokat képviselő Fejlődő (9,9%) és Kezdő (8,0%) kategóriákban kisebb tanulói arányok figyelhetők meg. A klaszterek a 17 és 100 pont közötti megfigyelt eredményeket egymást követő pontszámtartományokra tagolják, amelyek közül a Kezdő klaszter 17–31, a Kiemelkedő pedig 91–100 pont közötti teljesítményeket foglal magában. A tanulók klaszterek szerinti megoszlását az 4. ábra, a teljesítménycsoportok minimum- és maximumértékeit az 4. táblázat mutatja be.

4. ábra. Az ukrán nyelvi mérés teljesítményklasztereinek tanulói megoszlása (N=879, %-ban)



4. táblázat. Az ukrán nyelvi teljesítményklaszterek minimum- és maximumpontszámai

Klaszter	Klaszternév	Minimum	Maximum
1	Kezdő	17	31
2	Fejlődő	32	42
3	Alapozó	43	54
4	Középszint	55	67
5	Haladó	68	80
6	Erős	81	90
7	Kiemelkedő	91	100

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Összegzés

A kompetenciamérési eredmények statisztikai feldolgozása lehetővé teszi a tanulói teljesítmények közötti különbségek számszerű meghatározását, önmagában azonban nem ad teljes képet azokról a folyamatokról, amelyek az eltérő eredmények háttérében állhatnak. A pontszámok és a teljesítménycsoportok értelmezése ezért szükségszerűen túlmutat az adatok leíró bemutatásán. Különösen fontos figyelembe venni, hogy a négy vizsgált tantárgy oktatása eltérő történeti előzményekkel, tantervi követelményekkel, módszertani hagyományokkal és nyelvi feltételekkel rendelkezik, amelyek a tanulói teljesítmények értelmezési keretét is alakítják.

A kötet következő fejezetei ezért a magyar/anyanyelvi szövegértés, a matematika, az angol és az ukrán nyelv oktatásának történeti és szakmai sajátosságait a kompetenciamérési eredmények részletes elemzésével összekapcsolva tárgyalják. A tantárgyankénti megközelítés lehetőséget teremt arra, hogy a feltárt teljesítménykülönbségeket és hasonlóságokat ne elszigetelt statisztikai mutatókként, hanem a kárpátaljai magyar oktatás több évtizedes fejlődésének és jelenlegi feltételrendszerének összefüggésében értelmezzük. A történeti és oktatási háttér feltárása ugyanakkor nem jelenti az eredmények közötti eltérések közvetlen oksági magyarázatát, hanem megalapozottabb értelmezési keretet biztosít a későbbi következtetésekhez.

Felhasznált irodalom

- Jain, A. K. (2010). Data clustering: 50 years beyond K-means. *Pattern Recognition Letters*, 31(8), 651–666. <https://doi.org/10.1016/j.patrec.2009.09.011>
- MacQueen, J. (1967). Some methods for classification and analysis of multivariate observations. In L. M. Le Cam & J. Neyman (Eds.), *Proceedings of the Fifth Berkeley*

- Symposium on Mathematical Statistics and Probability* (Vol. 1, pp. 281–297). University of California Press. <https://digicoll.lib.berkeley.edu/record/113015>
- Milligan, G. W., & Cooper, M. C. (1985). An examination of procedures for determining the number of clusters in a data set. *Psychometrika*, 50(2), 159–179. <https://doi.org/10.1007/BF02294245>
- Oktatási Hivatal Országos kompetenciamérés – *Technikai leírás*. Oktatási Hivatal. 6.3.3. Képességszintek, 106–107. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/OKM_Technikaileiras.pdf

Anyanyelvi szövegértés kisebbségi és többnyelvű oktatási térben: a kárpátaljai magyar tanulók kompetenciáinak történeti és empirikus vizsgálata

Bevezető

A kárpátaljai magyar tanulók anyanyelvi kompetenciáinak vizsgálata sajátos kisebbségi, többnyelvű és oktatáspolitikailag változó környezetben történik. A KOMP projekt kompetenciamérésében részt vevő tanulók az ukrainai oktatási rendszer magyar tantervű intézményeiben tanulnak, ahol a magyar nyelv egyszerre tölti be az anyanyelv, az iskolai tantárgy és – intézménytípustól, évfolyamtól és az aktuális jogszabályi környezettől függő mértékben – az oktatás nyelvének szerepét. A magyar tantervű iskola ezért nemcsak az anyanyelvi készségek fejlesztésének színtere, hanem a formális tudásszerzés, az írásbeliség és a különböző tudományterületek fogalmi rendszerének elsajátításában is meghatározó szerepet játszik. Kisebbségi helyzetben mindehhez a nyelv közösségi és identitásképző funkciója is társul (Beregszászi et al., 2001; Csernicskó-Göncz, 2009; Beregszászi, 2021; Beregszászi & Dudics Lakatos, 2023a).

A kárpátaljai magyar iskolahálózat ugyanakkor nyelvi és társadalmi szempontból sem tekinthető homogén közegnek. Az intézmények magyar többségű, vegyes etnikai összetételű és erősebben ukrán nyelvi környezetbe ágyazott településeken egyaránt működnek, miközben fenntartói és szervezeti háttérük is eltérő lehet. A tanulók nyelvi szocializációját ennek megfelelően a családi nyelvhasználat, a település nyelvi-etnikai összetétele, a helyi magyar nyelvváltozatok, az ukrán és más nyelvekkel való érintkezés, valamint az iskolán kívüli nyelvhasználati színterek együttesen alakítják. A KOMP szövegértési mérése ezért egységes mérési keretben vizsgál olyan tanulói teljesítményeket, amelyek mögött részben eltérő nyelvi szocializációs utak és intézményi feltételek állnak (Nánási-Molnár, 2016; Karmacs, 2020).

A mérési eredmények értelmezéséhez ezért nem elegendő kizárólag az elért pontszámokat vagy kompetenciaszinteket vizsgálni. Figyelembe kell venni azt az intézményi, tantervi és nyelvpolitikai környezetet is, amelyben a jelenlegi tanulói generáció anyanyelvi kompetenciái kialakultak. A kárpátaljai magyar oktatás feltételei Ukrajna 1991-es függetlenné válása óta többször átalakultak, az elmúlt években pedig a 2022 februárja óta tartó háború, a kényszerű migráció és az iskolai közösségek

átrendeződése is jelentősen befolyásolta az oktatási környezetet. A következőkben ezért előbb a magyar nyelv oktatásának intézményi és oktatáspolitikai helyzetét, majd az anyanyelvoktatás szemléleti és tantervi változásait tekintjük át, amelyek együttesen adják a KOMP szövegértési eredményeinek értelmezési hátterét.

1. A magyar, mint anyanyelv oktatásának történeti és oktatáspolitikai keretei Kárpátalján

1.1. A magyar nyelv oktatásának helyzete az ukrainai oktatási rendszerben 1991 után

Ukrajna 1991-es függetlenné válásával a kárpátaljai magyar oktatás új állami és jogi keretek közé került. A független ukrán állam ugyanakkor nem újonnan hozta létre a magyar nyelvű oktatás intézményrendszerét, hanem egy már működő kisebbségi magyar tannyelvű iskolahálózatot örökölt. Ennek intézményi folytonosságát a kárpátaljai magyar közösség a következő évtizedekben nagyrészt megőrizhette, miközben az intézmények működését fokozatosan az önállóuló ukrán oktatási rendszer szerkezeti és szabályozási követelményeihez kellett igazítani. A magyar nyelvű iskoláztatás tehát az ukrainai közoktatási rendszer részeként működött tovább: az intézményi struktúrát, az oktatási standardokat, a tantervi követelményeket, az óraszámokat, a tankönyvek engedélyezését és a továbbtanulás feltételeit az ukrán állam szabályozta, miközben a magyar közösség saját nyelvi, kulturális és oktatástervezési szempontjainak érvényesítésére is törekedett (Beregszászi et al., 2001; Beregszászi, 2021; Beregszászi & Dudics Lakatos, 2023a).

Az 1990-es évek jogszabályi környezete viszonylag széles lehetőséget biztosított a nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatásához. Az 1991-ben elfogadott oktatási törvény, az 1992. évi nemzeti kisebbségekről szóló törvény, valamint Ukrajna 1996-ban elfogadott alkotmánya elismerte a kisebbségek jogát anyanyelvük használatához és tanulásához. E szabályozási keretek lehetővé tették, hogy a kárpátaljai magyar iskolákban az oktatás egészében vagy jelentős részben továbbra is magyar nyelven folytatódjék. A magyar nyelvű oktatás intézményrendszerének működését az Ukrajna és Magyarország között létrejött államközi megállapodások is támogatták. Az időszakot ezért elsősorban az örökölt magyar tannyelvű iskolahálózat folytonossága és annak az önálló ukrán állam jogi és oktatási rendszerébe történő fokozatos beilleszkedése jellemezte (Beregszászi et al., 2001; Beregszászi & Csernicskó, 2003; Csernicskó 2013). A magyar tannyelvű iskolák nem az ukrainai közoktatástól elkülönülő rendszert alkottak, hanem annak sajátos nyelvi és kulturális jellemzőkkel rendelkező intézményeiként működtek. Az országosan meghatározott iskolaszervezethez, tantárgyi rendhez, oktatási standardokhoz és kimeneti követelményekhez kellett igazodniuk, miközben sajátosságukat az oktatás magyar nyelvre, a magyar nyelv és irodalom tantárgyi programjai, valamint a helyi közösség

nyelvi és kulturális igényei adták. Ebben a rendszerben a magyar nyelv kettős funkciót töltött be: egyrészt önálló tantárgyként volt jelen, másrészt – az adott időszak jogszabályi keretei között – más tantárgyak oktatásának nyelveként is működött. A magyar mint anyanyelv helyzete ezért szorosan összefüggött a magyar mint tannyelv intézményi lehetőségeivel: az anyanyelvi kompetenciák fejlődését nem kizárólag a magyarórák, hanem az is alakította, hogy a tanulók milyen gyakorisággal és milyen tudásterületeken használhatták a magyar nyelvet az iskolai tanulás során az oktatás különböző szintjein.

Az intézményrendszer átalakulásának fontos eleme volt a magyar nyelvű pedagógusképzés megerősödése is. 1996-van létrejön az önálló Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola Beregszászban, mely később II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola néven működik egyre bővülő szakkínálattal, 2025 őszén pedig egyetemi rangra emelkedik II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem néven, ahol jelenleg magyar, ukrán, angol, matematika, informatika, biológia, természettudományok, földrajz, történelem szakirányban folyik magyar nyelvű tanárképzés, valamint tanítókat és óvodapedagógusokat is képez magyar nyelven. Az Ungvári Egyetemen létrejön egy magyar kar, mely jelenleg az Ungvári Egyetemen Ukrán-magyar Oktatási-tudományos Intézete néven működik, és többek között magyartanárokat, matematika- és fizikatanárokat képez. A kárpátaljai magyar felsőoktatási és tanárképzési lehetőségek bővülésével fokozatosan egy olyan helyben képzett pedagógusgeneráció jelent meg a magyar tannyelvű iskolákban, amely már a régió társadalmi és nyelvi sajátosságaira épülő szakmai képzésben részesült. Ez nem csupán a pedagógus-utánpótlás szempontjából jelentett változást, hanem az oktatás tartalmi és módszertani megújulásának egyik intézményi feltételét is megteremtette. A Rákóczi Egyetemen (korábban főiskolán) kialakul egy erős nyelvészeti kutatási iskola és annak intézményi háttére (a Rákóczi Egyetem Filológia tanszéke és Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpontja). A helyi felsőoktatás, a tanárképzés és az egyre intenzívebbé váló nyelvészeti, szociolingvisztikai kutatások között kialakuló kapcsolat később lehetővé tette, hogy a kárpátaljai magyar nyelvhasználatra vonatkozó kutatási eredmények (Csernicskó szerk. 2003, 2010) fokozatosan a pedagógusképzésben (Beregszászi & Csernicskó 2007a, 2007b, Beregszászi 2012; Beregszászi & Dudics 2024) és az iskolai gyakorlatban is megjelenjenek (Kótyuk szerk.. 2005, Beregszászi et al. 2010).

Az anyanyelvi oktatás intézményi lehetőségei mellett mind nagyobb jelentőségre tettek szert az ukrán államnyelv eredményes elsajátítása érdekében tett erőfeszítések is. Az ukrán nyelv megfelelő szintű ismerete a továbbtanulás, a felsőoktatási részvétel, a közigazgatási ügyintézés és a munkaerőpiaci érvényesülés szempontjából egyaránt meghatározóvá vált. A szakmai kérdés ezért nem az államnyelv elsajátításának szükségessége volt, hanem az, hogy annak oktatása

mennyiben igazodik a magyar anyanyelvű tanulók nyelvi kiindulópontjához. A magyar tannyelvű iskolákban az ukrán nyelv elsajátítása más nyelvpedagógiai feltételeket igényelt, mint az ukrán anyanyelvű tanulók esetében, ami megfelelő tantervek, tankönyvek, módszertani eljárások és pedagógusképzés kialakítását tette szükségessé (Beregszászi et al., 2001; Beregszászi, 2021).

A továbbtanulási feltételek szempontjából különösen jelentős fordulópontot hozott a külső független értékelés (Зовнішнє незалежне оцінювання – ZNO) országos rendszerének bevezetése. A 2008-tól meghatározóvá váló központi vizsgarendszer alapvetően átalakította a középiskola befejezése és a felsőoktatási felvétel közötti kapcsolatot. Míg korábban a magyar tannyelvű iskolákban a magyar nyelv az iskola befejezéséhez kapcsolódó záróvizsgák rendszerében is szerepet kapott, az új továbbtanulási rendszerben az ukrán nyelvi teljesítmény vált a felsőoktatásba való belépés egyik meghatározó feltételévé. A változás a magyar tannyelvű iskolák számára különösen nagy jelentőségű volt, mivel az államnyelvi kompetencia közvetlenül összekapcsolódott a tanulók továbbtanulási esélyeivel. Az ukrán nyelv oktatásának eredményessége ettől kezdve nemcsak nyelvpolitikai és integrációs kérdésként, hanem oktatási esélyegyenlőségi problémaként is egyre hangsúlyosabban jelent meg (Orosz & Pallay, 2021). A központi vizsgáztatás és a felsőoktatási felvételi rendszer átalakulása így jelentősen módosította azt a környezetet, amelyben a kisebbségi magyar tannyelvű intézményeknek egyszerre kellett biztosítaniuk az anyanyelvi kompetenciák fejlesztését és az államnyelvi követelmények teljesítését.

Az ukrainai oktatáspolitikában ennél is jelentősebb fordulatot hozott a 2017-ben elfogadott oktatási törvény. A jogszabály 7. cikke újraszabályozta az oktatás nyelvének használatát, és az ukrán nyelv fokozatosan növekvő szerepét irányozta elő a nemzeti kisebbségi oktatásban. A változás nem a magyar nyelv önálló tantárgyként történő oktatását szüntette meg, hanem elsősorban a magyar mint tannyelv használati körét érintette (Csernicskó 2018, 2021; Csernicskó et al. 2020). A felsőbb évfolyamokon magyarul oktatható tantárgyak körének szűkítése ugyanakkor közvetve az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésének feltételeire is hatással lehet, hiszen csökkenti azoknak a tudásterületeknek a körét, amelyekben a magyar nyelv a fogalomalkotás és a formális ismeretszerzés eszközeként működik. A jogszabályi változásokkal párhuzamosan 2018-tól fokozatosan megkezdődött az Új Ukrán Iskola reformjának bevezetése. A reform kompetenciaalapú oktatási szemléletet, új állami standardokat és átalakuló iskolaszervezetet irányzott elő, nagyobb hangsúlyt helyezve többek között a szövegértésre, a kommunikációra, a problémamegoldásra és a megszerzett tudás gyakorlati alkalmazására. A magyar tannyelvű intézmények számára mindez ismét kettős alkalmazkodási feladatot jelentett: az új országos követelmények teljesítése mellett biztosítani kellett a kisebbségi nyelven folyó oktatás megfelelő tantervi és szakmai feltételeit is (Beregszászi & Csernicskó 2020). Az államnyelv szerepének erősödését tovább mélyítette az államnyelv működésének biztosításáról szóló, 2019-

ben elfogadott 2704-VIII. számú törvény. A jogszabály az ukrán nyelv elsődleges szerepét erősítette meg az állami és társadalmi intézményrendszer számos területén. Az oktatás nyelvének részletes szabályozása továbbra is az oktatási törvények hatálya alatt maradt, a törvény által képviselt nyelvpolitikai irány azonban az iskolai nyelvhasználat tágabb társadalmi és intézményi környezetére is hatással volt (Ukrajna államnyelvi törvénye, 2019).

A 2020-ban elfogadott, a teljes általános középfokú oktatásról szóló törvény tovább részletezte az oktatás nyelvének évfolyamok és iskolafokok szerinti használatát. Az Európai Unió valamely hivatalos nyelvét beszélő kisebbségek számára fokozatos átmenetet határozott meg az ukrán nyelven oktatott tantárgyak növekvő arányával (Csernicskó et al. 2021). A magyar tannyelvű oktatás szempontjából ettől kezdve egyre hangsúlyosabb kérdéssé vált, hogy miként lehet az államnyelvi követelmények teljesítését összeegyeztetni a magyar nyelv oktatási, tudásközvetítő és közösségi funkcióinak fenntartásával. A problémára adott egyik intézményes szakmai válasz az Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma 2021. szeptember 29-i, 1033. számú rendeletével jóváhagyott *Európai integrált iskolai modell magyar tannyelvű iskolák számára* volt. A 2021–2026 közötti időszakra tervezett kísérleti program a kárpátaljai magyar tannyelvű középfokú intézményekben az anyanyelvi oktatás fenntartását az ukrán és az idegen nyelvi kompetenciák hatékonyabb fejlesztésével kívánta összehangolni. A program mögött az a szakmai megközelítés állt, hogy az államnyelv eredményes elsajátítását nem szükségszerűen az anyanyelvi oktatás visszaszorításával, hanem a különböző nyelvek oktatási funkcióinak megfelelő módszerekkel és tantervi arányokkal lehet elősegíteni.

A szabályozási környezet 2023-ban ismét módosult. A 3504-IX. számú törvény az Európai Unió valamely hivatalos nyelvét beszélő nemzeti kisebbségek számára kedvezőbb feltételeket állapított meg, és lehetővé tette, hogy az érintett intézményekben a kisebbségi nyelv a korábban előírtnál szélesebb körben maradjon az oktatás nyelve, miközben meghatározott tantárgyakat továbbra is ukránul kell oktatni. A változás kedvezőbb helyzetet teremtett a kárpátaljai magyar iskolák számára, de nem állította vissza változatlan formában az 1991 utáni időszak korábbi tannyelvi modelljét.

A kárpátaljai magyar oktatás intézményi helyzetét így az elmúlt három évtizedben két, egymással párhuzamos folyamat alakította: egyrészt az örökölt magyar tannyelvű iskolahálózat és az ahhoz kapcsolódó helyi pedagógusképzés, szakmai műhelyek és közösségi oktatástervezés fejlődése, másrészt az ukrán állami oktatáspolitikai, az államnyelvi követelmények, a vizsgarendszer és az oktatás nyelvére vonatkozó szabályozás folyamatos változása. A magyar nyelv továbbra is önálló tantárgy és – a mindenkori jogszabályi keretek között – az iskolai tudásközvetítés nyelve, használatának intézményi feltételei azonban jelentősen átalakultak az 1990-es évekhez képest.

1.2. A magyar anyanyelvoktatás szemléletváltása és a hozzáadó modell

A kárpátaljai magyar anyanyelvoktatás tartalmi és módszertani megújulását az 1990-es évektől kibontakozó helyi nyelvészeti, szociolingvisztikai és dialektológiai kutatások alapozták meg. A vizsgálatok egyre részletesebben tárták fel a kárpátaljai magyar beszélőközösség nyelvhasználatának sajátosságait, a helyi nyelvjárások jellemzőit, a magyar–ukrán és magyar–orosz nyelvi érintkezés következményeit, valamint a beszélők nyelvi attitűdjeit. Az eredmények arra hívták fel a figyelmet, hogy az anyanyelvi nevelés nem indulhat ki egy feltételezett egynyelvű és nyelviileg homogén beszélőközösség képéből: a tanulók az iskolába már kialakult, a családi és lokális nyelvhasználat által formált nyelvi repertoárral érkeznek, amelynek természetes részei lehetnek regionális, nyelvjárási és kontaktusjelenségek is (Beregszászi & Csernicskó, 1996, 2004a, 2007a, 2007b; Beregszászi, 2004; Gazdag, 2021). Ez a megközelítés lényegesen különbözött a korábbi anyanyelvoktatás alapjául szolgáló, erősen normaközpontú, úgynevezett felcserélő (szubtraktív) szemlélettől. A hagyományos iskolai gyakorlat a standard magyar nyelvváltozatot gyakran kizárólagos követendő mintaként közvetítette, miközben a köznyelvi normától eltérő regionális, nyelvjárási vagy kontaktushatásra kialakult formákat hibaként értékelte. Az iskola feladata ennek megfelelően sok esetben a tanulók otthonról hozott nyelvi formáinak kijavítása, illetve standard formákkal való felcserélése volt. A felcserélő vagy szubtraktív megközelítés azonban nem számolt kellőképpen azzal, hogy a gyermek elsődleges nyelvi szocializációja során elsajátított változat nem hibás vagy hiányos nyelvhasználat, hanem a helyi beszélőközösség szabályokkal rendelkező nyelvváltozata. Az ilyen formák következetes megbélyegzése ezért a nyelvi bizonytalanság erősödéséhez, illetve a tanulók saját családi és közösségi nyelvhasználatának leértékeléséhez is hozzájárulhat (Beregszászi, 2011a, 2011b, 2012; Jánk, 2019).

A szemléletváltás egyik fontos elméleti háttérét a magyar nyelv *határtalanításának* folyamata jelentette (Kontra 2010). A magyar nyelvterület államhatárok által elkülönített beszélőközösségeiben kialakult nyelvváltozatok kutatása és kodifikációja hozzájárult annak tudatosításához, hogy a határon túli magyar nyelvhasználat sajátosságai a magyar nyelv természetes változatosságának részei. A kárpátaljai kutatóműhelyek e folyamatba közvetlenül is bekapcsolódtak, többek között a magyar nyelv határtalanításához kapcsolódó lexikográfiai és korpusznyelvészeti munkálatok révén. Az anyanyelvoktatás szempontjából mindez azt jelentette, hogy a helyi magyar nyelvváltozatok és a kétnyelvűségből eredő jelenségek nem az oktatás során felszámolandó eltérésekként, hanem a tanulók már meglévő nyelvi tudásának részeként váltak értelmezhetővé (Beregszászi 2011a; Beregszászi & Csernicskó, 2007a, 2007b). Erre az alapra épült a *hozzáadó (additív) anyanyelvoktatási modell* (Cummins, 1979), amely a tanulók meglévő nyelvi repertoárját tekinti a fejlesztés

kiindulópontjának. A modell célja nem a regionális, nyelvjárási vagy kontaktusjelenségek eltávolítása a tanulók nyelvhasználatából, hanem a már meglévő repertoár újabb nyelvi formákkal, regiszterekkel és használati lehetőségekkel történő bővítése. A standard magyar nyelvváltozat elsajátítása ebben az értelmezésben nem az otthonról hozott változat lecserélését jelenti: az iskola olyan többlettudást biztosít, amelynek segítségével a tanuló a helyi és családi nyelvhasználat mellett a formális, írott és nyilvános kommunikációban elvárt nyelvváltozatokat is biztonsággal használhatja (Beregszászi, 2011a, 2011b, 2012, 2021). A hozzáadó szemlélet tehát nem a standard nyelvváltozat iskolai oktatásának szükségességét kérdőjelezi meg, hanem annak célját és módszerét értelmezi újra. Ennek megfelelően az anyanyelvi nevelés egyik központi fogalmává a *nyelvi helyénvalóság* vált. A nyelvhasználat értékelése ebben a megközelítésben nem merül ki a helyes-helytelen szembeállításban, hanem figyelembe veszi a kommunikációs helyzetet, annak célját, a résztvevők kapcsolatát, a szöveg műfaját és a nyelvhasználattal szembeni társadalmi elvárásokat. Ugyanaz a nyelvi forma megfelelő lehet egy családi vagy lokális kommunikációs helyzetben, míg formális írott vagy nyilvános közlésben más változat használata válhat indokolttá. Az anyanyelvi nevelés feladata ezért nem pusztán a nyelvi formák minősítése, hanem a különböző nyelvváltozatok funkcióinak megismertetése, a közöttük való tudatos választás és ezáltal a kommunikációs kompetencia fejlesztése. A hozzáadó szemlélet gyakorlati alkalmazása éppen a nyelvi változatosság tudatosítására és a különböző változatok funkcionális használatának megtanítására épült.

A szemléletváltás ugyanakkor nem kizárólag az anyanyelvi tantárgy belső módszertani kérdésekként jelent meg. A kárpátaljai magyar nyelv- és oktatástervezésben a 2000-es évek elejére olyan stratégiai cél fogalmazódott meg, amely az *anyanyelv-domináns többnyelvűség* kialakítását tekintette kívánatosnak (Vö. Beregszászi, Csernicsekó, Orosz 2001). Ennek lényege az anyanyelv magas szintű megtartása és fejlesztése mellett az ukrán államnyelv és legalább egy idegen nyelv megfelelő szintű elsajátítása volt. A koncepció tehát az anyanyelv, az államnyelv és az idegen nyelvek kompetenciáit nem egymással versengő, hanem egymást kiegészítő nyelvi erőforrásokként értelmezte. Az anyanyelvoktatás számára ebből a felcserélő helyett a hozzáadó szemlélet, a nyelvi változatosság figyelembevétele, a kontrasztív módszerek és a funkcionális nyelvhasználat fejlesztésének követelménye következett (Beregszászi et al., 2001; Beregszászi, 2011a, 2011b; Beregszászi & Dudics Lakatos, 2023a).

A kutatási eredményekre épülő új szemlélet tantervi intézményesülésének első meghatározó állomása a 2005-ben megjelent magyar nyelvi tanterv volt. A dokumentum elsőként tett kísérletet arra, hogy a hozzáadó anyanyelvoktatási szemléletet az iskolai oktatás hivatalos tartalmi keretébe beépítse. Jelentősége nem elsősorban a hagyományos grammatikai tananyag megszüntetésében állt – ezt az állami szabványtanterv keretei nem is tették lehetővé –, hanem a nyelvhez, a

nyelvváltozatokhoz és a nyelvtani ismeretek funkciójához való viszony átalakításában. A tanterv lehetőséget teremtett arra, hogy a grammatika oktatása a nyelvhasználat fejlesztésével kapcsolódjon össze, és az otthonról hozott nyelvváltozat ne az iskolai nyelvi fejlesztés akadályaként, hanem annak kiindulópontjaként jelenjen meg. A tantervi változás konkrét tartalmi szerkezetét, órakereteit és az ahhoz kapcsolódó tankönyveket a következő alfejezet részletesen tárgyalja.

A szemlélet tantervi kodifikálása azonban önmagában nem biztosíthatta annak iskolai érvényesülését. A hozzáadott modell alkalmazása a pedagógus szerepének és szakmai felkészültségének átalakulását is feltételezte. A tanárnak fel kell ismernie a különbséget a nyelvjárási sajátosság, a kontaktusjelenség, az alkalmi nyelvbtlás és a valódi nyelvi vagy helyesírási hiba között, továbbá képesnek kell lennie arra, hogy a tanulók nyelvhasználatát ne pusztán normatív módon, hanem a kommunikációs helyzethez igazodva értékelje. A pusztán javító tanári szerep helyét így a tanulók nyelvi repertoárját bővítő és nyelvi tudatosságukat fejlesztő pedagógusi magatartásnak kellett átvennie. A szakirodalom ezért a szemléletváltás gyakorlati megvalósításában központi szerepet tulajdonít a pedagógusképzésnek és -továbbképzésnek.

A beregszászi Rákóczi Egyetemen folyó magyar szakos tanárképzés és az ahhoz kapcsolódó nyelvészeti kutatóműhelyek ebben a folyamatban közvetítő szerepet töltek be a helyi kutatási eredmények és az iskolai gyakorlat között (Beregszászi 2015). A leendő magyartanárok képzésében a hagyományos nyelvészeti tárgyak mellett helyet kaptak a szociolingvisztikai, dialektológiai, kétnyelvűségi és anyanyelv-pedagógiai ismeretek, valamint a kárpátaljai magyar beszélőközösség sajátos nyelvi helyzetének kérdései. A módszertani szemléletváltás egyik feltétele éppen az volt, hogy a helyi nyelvhasználatra vonatkozó kutatási eredmények ne csupán tudományos publikációkban jelenjenek meg, hanem bekerüljenek a felsőoktatásba, a magyar szakos tanárképzésbe és a pedagógus-továbbképzésbe is. Az új szemlélet mindennapi iskolai megvalósulásának egyik alapvető feltétele a magyar szakos pedagógusok tantárgy-pedagógiai felkészültsége és nyelvszemlélete. A szemlélet közvetítésében ezért meghatározó szerepet töltött be a tanárképzés és a pedagógus-továbbképzés, valamint az ezekhez kapcsolódó módszertani programok és szakmai műhelyek.

A pedagógusok és tanulók nyelvi attitűdjeit vizsgáló kutatások arra is lehetőséget adnak, hogy a szemléletváltás hosszabb távú hatásait ne csupán a tantervi dokumentumok, hanem az oktatás szereplőinek viszonyulásai alapján is értékeljük. Dudics Lakatos Katalin (2018, 2021) megismételt vizsgálatai a nyelvjárások és a nyelvjárási beszélők megítélésében kedvező változásokat mutattak: az új szemléletben tanuló fiatalok tudatosabban és pozitívabban viszonyultak a helyi nyelvváltozatokhoz, és nagyobb arányban ismerték fel saját nyelvhasználatuk regionális jellemzőit. A változás ugyanakkor nem volt teljes körű. A standard nyelvváltozat kizárólagosságára épülő elképzelések és a „helyes” vagy „szép” beszédről kialakult nyelvi sztereotípiák továbbra is jelen vannak, ami arra figyelmeztet, hogy az oktatási szemléletváltás nem

tekinthető egyszeri és lezárt tantervi reformnak. A pedagógusok nyelvszemlélete különösen fontos, hiszen mindennapi értékeléseikkel és nyelvhasználatra vonatkozó megjegyzéseikkel közvetlenül alakítják a tanulók nyelvi tudatát és attitűdjét. A hozzáadott modell tartós szakmai jelentőségét ezért az adja, hogy az anyanyelvi kompetencia fejlesztését nem a tanulók meglévő nyelvi tudásának korrekciójaként, hanem annak *bővítéseként* értelmezi. A standard magyar nyelvváltozat elsajátítása és a helyi nyelvváltozatok ismerete ebben a megközelítésben nem egymást kizáró cél: a fejlesztés eredménye egy szélesebb nyelvi repertoár és olyan nyelvi tudatosság, amely lehetővé teszi a beszélő számára, hogy nyelvhasználatát a kommunikációs helyzethez tudatosan igazítsa. A kárpátaljai magyar anyanyelvoktatás szemléleti megújulása így egyszerre irányul a standard nyelvi kompetencia, a kommunikációs képesség, a nyelvi biztonság és a helyi nyelvi változatosság iránti tolerancia kialakítására, amit a helyi vonatkozó szakirodalom az „anyanyelvi otthonosságérzet” fogalmával szokott összefoglalni (Beregszászi, 2012, 2021; Beregszászi & Dudics Lakatos, 2023a).

1.3. Tantervek, tankönyvek és taneszközök változásai

A magyar tannyelvű iskolai oktatás szerkezeti változásaival együtt a magyar mint anyanyelv oktatásának tantervi keretei is többször átalakultak. A független Ukrajna időszakában a 2005-ben, 2010-ben és 2021-ben megjelent programok jelölik a legfontosabb fordulópontokat. A dokumentumok eltérő iskolarendszerei keretek között készültek, és nemcsak az évfolyamstruktúra, hanem a magyar nyelv oktatására fordítható idő, a tananyag szerkezete és a fejlesztési célok tekintetében is különbségeket mutatnak.

A 2005-ben megjelent Magyar nyelv tanterv az 5–12. osztály számára készült, vagyis már az akkor kialakított 12 évfolyamos középiskolai szerkezethez igazodott. A programot Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma 2005. július 20-i 1/1-4074. számú levelével hagyta jóvá. Szerzői Kótyuk István, Hnatik-Riskó Márta, Horkay Zsuzsanna és Csernicskó István voltak, szerkesztője Kótyuk István (Kótyuk szerk., 2005). A tanterv a kommunikatív kompetencia fejlesztését állította középpontba, és a hallott szöveg értését, az olvasást, a beszédet és az írást egymással összefüggő nyelvi tevékenységekként kezelte. A grammatikai, helyesírási és kiejtési ismeretek a tudatos és eredményes nyelvhasználat eszközeiként jelentek meg. Az 5–9. évfolyam tananyagában a grammatikai rendszer fokozatos feldolgozását a beszéd- és szövegértés fejlesztése egészítette ki. A követelmények a szöveg tartalmának megértése mellett annak szerkezetére, fő gondolatára, kommunikációs céljára és nyelvi megformálására is kiterjedtek. A felső középiskolai szakaszban a grammatikai ismeretek újramondása helyett fokozatosan nagyobb szerepet kapott a megszerzett nyelvi ismeretek funkcionális alkalmazása: a stilisztika, a retorika, az önálló szövegalkotás és a nyelvi változatosság kérdésköre. A 11. osztályos programban önálló témakörként jelent meg a magyar nyelv területi és társadalmi tagolódása, a nyelvi

változatosság, a nyelvjárások, a kétnyelvűség és a nyelvi alapú megkülönböztetés kérdése is. A 2005-ös program évfolyamonként eltérő órakerettel számolt. Az 5. osztályban heti három, a 6–7. évfolyamon heti két, a 8–9. osztályban heti két és fél óra jutott a magyar nyelvre. A 10–11. osztályban heti egy, a 12. osztályban pedig heti másfél óra állt rendelkezésre. A program tartalék órákat is biztosított, amelyeket a pedagógus ismétlésre, gyakorlásra, ellenőrzésre vagy az adott osztály igényeihez igazodó fejlesztésre használhatott fel.

A 12 évfolyamos középiskolai szerkezet teljes körű kiépítésére végül nem került sor. Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa 2010. július 6-án fogadta el a 2442-VI. számú törvényt, amely ismét 11 évben határozta meg a teljes általános középfokú oktatás időtartamát. A változás még a 12 évfolyamos rendszer általános bevezetése előtt következett be, ezért a 2005-ös tanterv felső középiskolai, 10–12. évfolyamra tervezett tartalmait újra kellett szervezni. A magyar nyelv esetében ennek eredményeként készült el a *Magyar nyelv és irodalom 10–11. osztály* című program, amelyben a két tantárgy egy dokumentumban, de elkülönülő tartalmi egységként jelent meg. A programot Beregszászi Anikó, Braun Éva, Csernicskó István és Hnatik-Riskó Márta dolgozta ki (Beregszászi et al., 2010). A magyar nyelv oktatására mindkét évfolyamon heti egy, évi 35 óra jutott. A rövidebb képzési szerkezet ellenére a program tartalmilag széles körű követelményeket fogalmazott meg. A kommunikáció, a szövegértés és szövegalkotás mellett a stilisztika, a retorika, a nyelv és társadalom kapcsolata, a nyelvváltozatok, valamint a hivatalos és digitális szövegműfajok is szerepeltek benne. A funkcionális nyelvhasználat és a gyakorlati alkalmazhatóság továbbra is meghatározó elv maradt, ugyanakkor mindezt heti egy tanórában kellett megvalósítani.

A 2010-ben kialakított 10–11. osztályos program ezt követően hosszabb időn keresztül meghatározta a középiskolai magyar nyelv oktatásának kereteit, de az évenként, az oktatási minisztérium helyi szerveinek munkatársai által elvégzett átalakítások fokozatosan szétzilálták annak szemléleti és tartalmi egységét. A helyzet 2017 után vált bizonytalanabbá, amikor az új oktatási szabályozás a kisebbségi nyelvek tannyelvként való használatának fokozatos szűkítését irányozta elő. Ettől kezdve már nem csupán az volt kérdéses, hogyan módosuljon a magyar nyelv tantárgyi programja, hanem az is, milyen intézményi és tannyelvi keretek között működhet tovább a magyar nyelvű középfokú oktatás. A tantervfejlesztés folytonosságát így egyre erősebben befolyásolta a változó jogszabályi és intézményi környezet.

A következő meghatározó dokumentum a 2021-ben jóváhagyott *Magyar nyelv 5–9. osztály* című modellprogram volt, amely szorosan kapcsolódott az *Európai integrált iskolai modell magyar tannyelvű iskolák számára* elnevezésű innovációs oktatási projekthez. A projektet Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának 2021. szeptember 29-i 1033. számú rendelete indította el a kárpátaljai magyar tannyelvű középfokú oktatási intézményekben, megvalósítását pedig 2021 októbere és 2026 novembere közötti időszakra tervezték. A program kialakítása és megvalósítása a

központi oktatásirányítás mellett a kárpátaljai oktatási intézmények és szakmai szervezetek közreműködésére is épült; a minisztérium 2022-ben a részt vevő intézmények körét is kibővítette. A modell célja olyan oktatási keretek kialakítása volt, amelyek az országos oktatási és államnyelvi követelmények teljesítése mellett a magyar tannyelvű oktatás sajátos nyelvi és pedagógiai feltételeit is figyelembe vették. A hozzá kapcsolódó magyar nyelvi modellprogram az Új Ukrán Iskola tantervi rendszeréhez igazodva az elvárható tanulási eredményeket, az ajánlott tananyagot és a lehetséges tanulói tevékenységeket rögzítette. A magyar nyelvi modellprogramot Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma 2021. július 12-i 795. számú rendeletével ajánlotta használatra. Szerzői Braun Éva, Bárdos Nóra, Zékány Krisztina, Kovács P. P., Perduk I. E. és Hnatik-Riskó Márta voltak.

A három tantervi dokumentum összevetése jól érzékelteti a magyar anyanyelvoktatás szerkezeti és tartalmi átalakulásait. A 2005-ös program még az 5–12. évfolyam egészére kiterjedő rendszerben kapcsolta össze a kommunikációs készségek fejlesztését, a grammatikai ismereteket és a hozzáadó nyelvszemléletet. A 12 évfolyamos szerkezet teljes körű bevezetésének elmaradása miatt a 2010-es program már csak a 10–11. évfolyam felső középiskolai tananyagát rendezte újra, megtartva a hozzáadó szemléletet. A 2021-es modellprogram ezzel szemben az Új Ukrán Iskola követelményeihez, valamint az Európai integrált iskolai modell kereteihez kapcsolódva az 5–9. évfolyam magyar nyelvi követelményeit alakította át, sokszor szem elől tévesztve az additív modell nyelvről való gondolkodását. Az Európai integrált iskolai modell innovációs projektjét 2021–2026 közötti időszakra tervezték a kárpátaljai magyar tannyelvű intézményekben. A jelenlegi tantervi helyzetből következően a korábbi és az új rendszer órakereteinek közvetlen összehasonlítása elsősorban az 5–9. évfolyam esetében végezhető el (1. táblázat). A 2021-es modellprogram valamennyi érintett évfolyamon heti két, évi 70 órával számol. A 2005-ös tantervhez viszonyítva ez az 5. osztályban évi 35 órás, a 8–9. évfolyamon pedig évi 17 órás csökkenést jelent, míg a 6–7. évfolyam órakerete változatlan maradt. A felső középiskolai szakaszban más jellegű összevetés lehetséges: a 2005-ös és a 2010-es program 10–11. évfolyamra vonatkozó órakerete azonos maradt, miközben a 12 évfolyamos iskolarendszer teljes körű bevezetésének elmaradása szerkezeti változást eredményezett. A 2021-ben jóváhagyott magyar nyelvi modellprogram ugyanakkor csak az 5–9. osztályra terjed ki, ezért a 10–12. évfolyam új rendszerű órakerete jelenleg még nem hasonlítható össze közvetlenül. A tantervi átalakulás ebből a szempontból sem tekinthető lezárt folyamatnak. A jelen elemzés nem tér ki az alsó tagozatos magyar nyelvi órakeretek részletes változásaira, ugyanakkor ezen a képzési szinten is megfigyelhető az óraszámok csökkenése, ami a korai olvasási és szövegértési készségek megalapozásának feltételeit, ezen keresztül pedig a későbbi szövegértési teljesítményt is befolyásolhatja.

1. táblázat. A magyar nyelv tantervi óraszámainak és évfolyamszerkezetének változásai

Évfolyam	2005-ös tanterv	Későbbi tantervi keret	Az éves órakeret változása
5. osztály	heti 3, évi 105 óra	2021: heti 2, évi 70 óra	-35 óra
6. osztály	heti 2, évi 70 óra	2021: heti 2, évi 70 óra	nincs változás
7. osztály	heti 2, évi 70 óra	2021: heti 2, évi 70 óra	nincs változás
8. osztály	heti 2,5, évi 87 óra	2021: heti 2, évi 70 óra	-17 óra
9. osztály	heti 2,5, évi 87 óra	2021: heti 2, évi 70 óra	-17 óra
10. osztály	heti 1, évi 35 óra	2010: heti 1, évi 35 óra	nincs változás
11. osztály	heti 1, évi 35 óra	2010: heti 1, évi 35 óra	nincs változás
12. osztály	heti 1,5, évi 52 óra	2010-től nincs 12. évfolyam	szerkezeti változás

Forrás: Kótyuk szerk. (2005); Beregszászi et al. (2010); Magyar nyelv 5–9. osztály című modellprogram (2021).

Az óraszámok összehasonlítása alapján a legnagyobb változás az 5. évfolyamot érintette, ahol a magyar nyelvre fordítható éves tanítási idő egyharmadával csökkent. Ez az évfolyam az alsó tagozatot követő átmeneti szakasz, amikor a korábban kialakított olvasási és írásbeli készségek megszilárdítása mellett egyre nagyobb szerepet kap a tudatosabb nyelvi elemzés és az összetettebb szövegek feldolgozása. A 8–9. osztályban kisebb mértékű, de szintén számottevő óraszámcsökkenés következett be, miközben az önálló szövegértelmezés, az érvelés, a helyesírás és a különböző kommunikációs műfajok feldolgozása továbbra is a tantervi követelmények részét alkotja. A felső középiskolai szakaszban ezzel szemben nem az egy évfolyamra jutó magyar nyelvi óraszám csökkent, hanem az iskolarendszer szerkezeti átalakulása módosította a tananyag elosztását: a korábban 10–12. évfolyamra tervezett tartalmakat a 11 évfolyamos rendszerben két tanévre kellett átszervezni.

A tantervi változásokat a magyar nyelvű tankönyvek átalakulása is kísérte. A 2005-ös programhoz Kótyuk István 5–8. osztályos tankönyvei kapcsolódtak, míg a felső középiskolai tananyag feldolgozását Beregszászi Anikónak a 10–11. osztály számára készült tankönyvei segítették (Kótyuk, 2005, 2006, 2007, 2008; Beregszászi, 2010, 2011c). Kótyuk tankönyvei az alapvetően grammatikai ismeretek tanítására épülő általános iskolai tananyag hozzáadott szemléletű megközelítésének máig legjobb példái

a kárpátaljai magyar tankönyvírásban, míg Beregszászi középiskolai tankönyvei az első olyan tankönyvek a régió magyar iskolái számára, melyek nem grammatikai tananyag tanításához készültek, hanem hozzáadó szemléletben stilisztikai, retorikai és nyelvészeti, nyelvpolitikai, nyelvkörnyezettani, kétnyelvűségi ismereteket közvetítenek, a nyelvhasználói gyakorlatra fókuszálva. A következő tankönyvi korszakot a Braun Éva, Zékány Krisztina és Kovács-Burkus Emese nevéhez kapcsolódó 5–8., majd 10–11. osztályos kiadványok jelentették (Braun et al., 2013, 2014, 2015, 2016, 2018, 2019). Ezek a tankönyvek a Kótyuk és Beregszászi-féle tankönyvekhez képest nem minden esetben következetesek a hozzáadó szemléletmód alkalmazását illetően, valamint újra nagyobb fókuszot kap a grammatika oktatása is, ami az előző generációs tankönyvekhez képest visszalépésként értelmezhető.

A tankönyvek vizsgálata azért különösen fontos, mert a tantervben megfogalmazott elvek a tanórai gyakorlatban jelentős részben ezeken a taneszközökön keresztül érvényesülnek. A kárpátaljai magyar tankönyvekről készült elemzések arra mutattak rá, hogy az egymást követő kiadványok nem minden esetben vitték tovább következetesen a tantervekben megfogalmazott szemléletet. Egyes vizsgálatok tartalmi aránytalanságokat, a helyi nyelvi sajátosságok háttérbe szorulását, a tantervi célok és a tankönyvi feladatok közötti eltéréseket, valamint az előíró nyelvszemlélet újbóli megjelenését tárták fel (Karmacsi, 2017; Beregszászi & Dudics Lakatos, 2019, 2020; Orbán, 2020). A korábbi és későbbi elemzések együttesen arra világítanak rá, hogy a tantervi megújulás és annak tankönyvi megvalósulása között nem minden időszakban volt teljes összhang (Beregszászi & Csernicskó, 2007a, 2007b; Beregszászi & Dudics Lakatos, 2019, 2020, 2023a).

A tantervek és tankönyvek áttekintése jól mutatja, hogy a kárpátaljai magyar iskolákban folyó magyar mint anyanyelv oktatásának keretei az elmúlt évtizedekben többször és több szinten is átalakultak. Az iskolarendszer évfolyamszerkezetének változásai új tantervi programok kidolgozását tették szükségessé, miközben módosultak az órakeretek, a tantárgyi tartalmak hangsúlyai, valamint az oktatásban használt tankönyvek és taneszközök is. Mire helyi szakmai és módszertani szinten fokozatosan kialakult és intézményesült a hozzáadó szemléletre, a nyelvi változatosság figyelembevételére és a funkcionális nyelvhasználat fejlesztésére épülő anyanyelvoktatási modell, az ország nyelv- és oktatáspolitikai változásai új helyzetet teremtettek. Az oktatás nyelvére vonatkozó szabályozás átalakulása és egyes évfolyamokon a magyar nyelvre fordítható óraszámok csökkenése következtében a szakmai diskurzus súlypontja is részben eltolódott: a módszertani megújulás és a korszerű pedagógiai eljárások alkalmazása mellett egyre hangsúlyosabbá vált annak biztosítása, hogy a magyar tananyelvű iskolákban megfelelő időkeret álljon rendelkezésre az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésére. Az egymást követő tanulói generációk ezért nem azonos tantervi, óraszám- és taneszközbeli feltételek között sajátították el és fejlesztették magyar nyelvi kompetenciáikat. A jelenlegi

szövegértési eredmények értelmezésekor ezt a többször átalakuló oktatási hátteret is figyelembe kell venni.

1.4. Az anyanyelvi kompetencia szerepe a tanulásban és a kisebbségi identitásban

A magyar nyelv a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatásban egyszerre tantárgy, az ismeretszerzés eszköze és az iskolai kommunikáció nyelve. Az anyanyelvi nevelés jelentősége ezért nem korlátozható a nyelvtani ismeretek vagy a helyesírási szabályok elsajátítására. A szövegértési, szövegalkotási és kommunikációs képességek fejlesztése olyan eszköztudást alakít ki, amelyre a tanulónak az iskolai tanulás valamennyi területén szükségük van. Az anyanyelvi kompetencia ebben az értelemben az információk feldolgozásának, a fogalmi összefüggések felismerésének, az önálló tanulásnak és a tudás közvetítésének egyik alapvető feltétele (Antalné Szabó, 2004; Beregszászi & Dudics Lakatos, 2024).

Az olvasott szöveg megértése ennek megfelelően nem kizárólag a magyar nyelv és irodalom tantárgy követelménye. A matematikai feladatok szövegének értelmezése, a természettudományos magyarázatok követése, a történelmi források elemzése vagy a különböző módon – például táblázatban, ábrán és folyamatos szövegben – megjelenő információk összekapcsolása egyaránt szövegértési műveleteket igényel. A tanulói teljesítményben jelentkező nehézség hátterében ezért nem minden esetben kizárólag a szaktárgyi ismeretek hiánya állhat; szerepet játszhat a feladatutasítás, az információk közötti kapcsolat vagy a szakterminológia pontatlan értelmezése is. Az anyanyelvi szövegértés fejlesztése így nem egyetlen tantárgy belső feladata, hanem az iskolai tanulás egészét támogató pedagógiai tevékenység (Adamikné, 2001; Sáfrányné Molnár, 2014).

Az anyanyelv tanulási funkciója különösen jól érzékelhető a magyar tannyelvű oktatásban. A tanulók ugyanis nemcsak a magyarórákon használják anyanyelvüket, hanem – a mindenkori tannyelvi szabályozás függvényében – más tudásterületek fogalmainak, szövegtípusainak és szaknyelvének elsajátításakor is. A magyar mint anyanyelv és a magyar mint tannyelv funkciója ezért nem választható el teljesen egymástól: minél több iskolai tudásterületen használható a magyar nyelv, annál többféle kommunikációs és kognitív helyzetben bővíthet a tanulók magyar nyelvi repertoárja. Ez magyarázza azt is, hogy a magyar tannyelv intézményi lehetőségeinek változása közvetetten az anyanyelvi kompetenciák fejlődésének feltételeit is érintheti. Kisebbségi környezetben ugyanakkor az anyanyelvi kompetencia jelentősége túlmutat az iskolai tanuláson. Az anyanyelv a családi és közösségi kommunikáció, a kulturális tudás átadása és a közösségi önazonosság kifejezésének egyik alapvető eszköze. A kisebbségi magyar oktatás nyelvstratégiai céljai között ezért egyszerre jelenik meg az anyanyelv és a magyar identitás megtartása, a kisebbségi helyzetből fakadó nyelvi kihívások kezelésére való felkészítés, valamint a társadalmi integrációhoz és

mobilitáshoz szükséges nyelvi kompetenciák kialakítása. Ebben a megközelítésben az anyanyelv magas szintű megtartása és az államnyelv megfelelő elsajátítása nem egymást kizáró célok, hanem az anyanyelv-domináns többnyelvűség egymást kiegészítő elemei (Csernicskó & Szabó Mihály, 2023).

Az iskola szerepe ebből a szempontból azért is különleges, mert az anyanyelvnek nem csupán a továbbadásához, hanem használati körének fenntartásához és bővítéséhez is hozzájárul. A kisebbségi nyelv hosszú távú fennmaradása szempontjából nem elegendő annak családi vagy szimbolikus használata; jelentősége annak is van, hogy a nyelv minél több társadalmi és intézményi szinten alkalmas legyen összetett kommunikációs funkciók betöltésére. A nyelv egyes használati színterekről való visszaszorulása az azokhoz kapcsolódó regiszterek és nyelvhasználati funkciók beszűkülésével járhat. Az anyanyelvi oktatás ebből a nézőpontból a nyelvmegtartás mellett annak funkcionális használhatóságát is támogatja (Péntek, 2010; Csernicskó & Szabó Mihály, 2023).

A kárpátaljai magyar tanulók nyelvi háttere mindeközben korántsem egységes. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a gyermekek rendkívül változatos nyelvi szocializációs környezetből érkeznek az iskolába: eltérhet a családban használt nyelvek aránya, a magyar és az ukrán nyelv mindennapi jelenléte, a település nyelvi-etnikai összetétele, valamint az iskolán kívüli nyelvhasználati színterek köre is. Ennek következtében a többnyelvűségi mintázatok sem írhatók le egyszerűen egynyelvű–kétnyelvű dichotómiával, hanem különböző dominanciaviszonyokat és nyelvhasználati konfigurációkat mutathatnak. Egyes tanulók életében a magyar egyértelműen domináns családi, közösségi és iskolai nyelvként van jelen, míg mások mindennapjaiban az ukrán vagy más nyelvek jóval nagyobb szerepet töltenek be. A tanulók anyanyelvi kompetenciájának értelmezése ezért nem választható el többnyelvű repertoárjuktól és eltérő nyelvi szocializációs útjaiktól. Éppen ez a nyelvi sokféleség ad különös jelentőséget a kárpátaljai magyar tanulók anyanyelvi kompetenciáinak vizsgálatához. A mérés nem homogén nyelvi háttérrel rendelkező tanulócsoport teljesítményét rögzíti, hanem olyan gyermekekét, akik eltérő nyelvhasználati tapasztalatokkal, különböző többnyelvűségi mintázatokkal és részben eltérő iskolai nyelvi környezettel rendelkeznek. Az anyanyelvi szövegértés vizsgálata így nemcsak a magyar nyelv tantárgyi oktatásának eredményességéről adhat információt, hanem arról is, hogy a tanulók eltérő nyelvi háttere milyen kapcsolatban áll az iskolai tanulás egyik alapvető eszközének tekinthető szövegértési kompetencia alakulásával.

2. A KOMP projektben megvalósuló anyanyelvi szövegértés-mérés tartalmi sajátosságai

A KOMP projekt anyanyelvi mérési területének középpontjában a magyar nyelvű szövegek megértése, értelmezése és felhasználása áll. A mérés nem a magyar nyelv

tantárgy tantervi ismeretanyagának közvetlen számonkérésére irányul: nem elsősorban nyelvtani szabályok, fogalmak vagy helyesírási ismeretek felidézését vizsgálja, hanem azt, hogy a tanulók mennyire képesek anyanyelvi tudásukat különböző olvasási és információfeldolgozási helyzetekben alkalmazni. A kárpátaljai magyar közegben korábban felsőoktatási hallgatók körében is végeztek magyar nyelvű szövegértési kompetenciamérést, amely módszertani és empirikus előzményt jelent a régióban végzett kompetenciavizsgálatok számára (Beregszászi & Csernicskó, 2021, Beregszászi et al., 2023, Kovács 2019a, 2019b, 2019c). Ez a megközelítés a funkcionális szövegértés fogalmához kapcsolódik, és a magyarországi Országos Kompetenciamérés szövegértési tartalmi keretére épül (Balázsi et al., 2006, 2014, 2021). A szövegértés ebben az értelmezésben túlmutat az olvasástechnika megfelelő szintű elsajátításán: magában foglalja a lényeges információk felismerését, a szövegen belüli kapcsolatok feltárását, a következtetések megfogalmazását, valamint a szöveg tartalmi és formai sajátosságainak értelmezését is. A mérés olyan szövegeket alkalmaz, amelyek az iskolai tanulás és a mindennapi élet eltérő kommunikációs helyzeteket képviselik. A feladatok alapjául egyaránt szolgálhatnak elbeszélések, ismeretterjesztő szövegek, újságcikkek, tájékoztatók, internetes tartalmak, illetve táblázatos vagy más vizuálisan szervezett információhordozók. A szövegek besorolását nem önmagában a műfaj, hanem elsősorban domináns kommunikációs céljuk határozza meg. A mérési keret ennek alapján *élményszerző, magyarázó és adatközlő szövegeket* különböztet meg. Az élményszerző szövegek történeteket, szereplőket és eseményeket jelenítenek meg; a magyarázó szövegek ismereteket közvetítenek és összefüggéseket tárnak fel; az adatközlő szövegek pedig rendszerezett információkat kínálnak, amelyek között az olvasónak önállóan kell eligazodnia (Balázsi et al., 2014) (2. táblázat).

2. táblázat. A szövegértési feladatokban alkalmazott szövegtípusok kommunikációs céljuk szerint

Szövegtípus	Elsődleges kommunikációs cél	Jellemző megjelenési formák	Az olvasótól elvárt tevékenység
Élményszerző	Az olvasó érzelmi és képzeleti bevonása; történetek, események, személyek és cselekvések megjelenítése	Elbeszélés, novella, regényrészlet, személyes történet	A szereplők, események és motivációk közötti kapcsolatok felismerése, a történet egészének értelmezése

Magyarázó	Ismeretek közvetítése, valamely jelenség vagy folyamat bemutatása és magyarázata	Ismeretterjesztő írás, tanulmányrészlet, kommentár, tudományos vagy oktatási célú internetes tartalom	A közzölt ismeretek rendszerezése, az ok-okozati viszonyok felismerése, a lényeges információk elkülönítése
Adatközlő	Adatok és információk rendszerezett közlése, közvetlen értelmező magyarázat nélkül	Táblázat, menetrend, lista, hirdetés, grafikon, tájékoztató	Az adatok közötti eligazodás, az információk összevetése, kiválasztása és felhasználása

Forrás: Saját szerkesztés Balácsi et al. (2014) alapján.

A különböző szövegtípusok eltérő olvasási stratégiákat mozgósítanak. Az élményszerző szövegeknél például a szereplők, események és motivációk közötti kapcsolatok felismerése, a magyarázó szövegeknél a fogalmi és ok-okozati összefüggések követése, míg az adatközlő szövegeknél az információk kiválasztása, összevetése és felhasználása kerülhet előtérbe. A feladatok nehézségét ezért nem kizárólag a szöveg hossza vagy szókinccse határozza meg, hanem az is, hogy a megoldáshoz hány információ összekapcsolására, milyen mélységű következtetésre és mennyire önálló értelmezésre van szükség (Balácsi et al., 2014). A feladatok három alapvető szövegértési művelet köré szerveződnek: az információ-visszakeresés, a kapcsolatok és összefüggések felismerése, valamint az értelmezés és reflexió. Az információ-visszakeresés egy vagy több releváns szövegelem megtalálását és azonosítását igényli. A kapcsolatok és összefüggések felismerése során a tanulónak különböző szövegrészek információit kell összekapcsolnia, tartalmi vagy logikai viszonyokat kell feltárnia, illetve a szövegben közvetlenül ki nem mondott következtetéseket kell megfogalmaznia. Az értelmezés és reflexió pedig a szöveg egészének vagy valamely részletének mérlegelését, a szerzői szándék, a nyelvi megformálás vagy a közlés hitelességének értékelését is magában foglalhatja. A három művelet nem egyszerű nehézségi hierarchiát alkot: mindegyiken belül lehetnek egyszerűbb és összetettebb feladatok az elvárt információfeldolgozás mélységétől függően (Balácsi et al., 2014).

1. ábra. Az Oktatási H által alkalmazott és a KOMP anyanyelvi tesztjeiben megjelenő szövegtípusok és szövegértési műveletek



Forrás: saját szerkesztés Balácsi et al. (2014) alapján.

A szövegtípusok és a hozzájuk kapcsolódó szövegértési műveletek együttes alkalmazása lehetővé teszi, hogy a mérés ne csupán egy összesített teljesítménymutatót adjon, hanem tartalmilag is értelmezhetővé tegye, milyen olvasási és információfeldolgozási helyzetekben működik eredményesen a tanulók anyanyelvi kompetenciája. Ez különösen fontos a KOMP esetében, ahol a cél nem a reprodukálható nyelvtani tudás mennyiségének vizsgálata, hanem annak feltárása, hogy a kárpátaljai magyar tanulók mennyire képesek magyar nyelvi tudásukat információk megtalálására, összekapcsolására, értelmezésére és értékelésére mozgósítani.

3. A kárpátaljai magyar tanulók anyanyelvi szövegértési teljesítménye a 2024. évi kompetenciamérésben

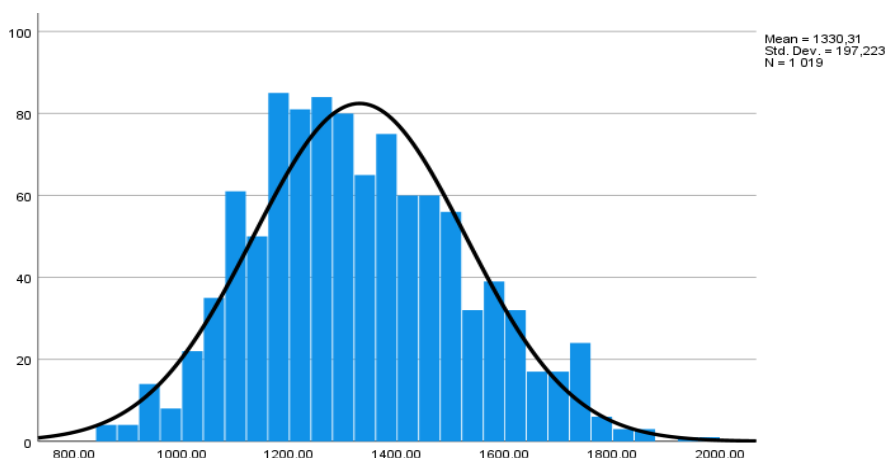
A KOMP projektben megvalósuló anyanyelvi szövegértési kompetenciamérés eredményeinek vizsgálatában 1019 tanuló érvényes pontszáma szerepelt, 63 esetben pedig nem állt rendelkezésre értékelhető adat. Az Oktatási Hivatal által közölt tanulói teljesítménypontszámok Rasch-modell alapján képzett skálaértékek, amelyek nem az egyes feladatokra adott helyes válaszok egyszerű összegét jelentik, hanem a tanulók becsült képességszintjét fejezik ki egy közös teljesítményskálán. Ennek megfelelően a magasabb pontszám magasabb becsült szövegértési képességszintet jelez. A teljes

minta átlaga 1330,31 pont, mediánja 1309,01 pont volt, a legalacsonyabb eredmény 847,58, a legmagasabb pedig 1965,12 pontot ért el. Az átlag és a medián viszonylagos közelsége már önmagában arra utal, hogy a minta teljesítményének súlypontja nem valamely szélső értéktartományban helyezkedik el, hanem egy jól körülhatárolható középső teljesítménysáv köré szerveződik. A hisztogram ezt a képet tovább pontosítja (2. ábra). A teljesítmények eloszlása egycsúcsú, és a tanulók legnagyobb része a középső pontszámtartományokban helyezkedik el. A magasabb teljesítmények irányában az eloszlás fokozatosabban ritkul, mint az alacsonyabb pontszámok felé, ugyanakkor nem mutat erőteljes aszimmetriát. Az eredmények alapján tehát nem egy erősen polarizált, egymástól élesen elkülönülő alacsony és magas teljesítményű tanulócsoporthoz rajzolódik ki, hanem egy markáns középmezőny, amely körül mind az alacsonyabb, mind a magasabb eredmények fokozatosan ritkulnak. Vagyis a felmérésben résztvevők jelentős részénél jelen van az a magyar nyelvű szövegek feldolgozásához szükséges funkcionális szövegértési kompetencia, amelyre az iskolai tanulás során építeni lehet. Ez azért is lényeges eredmény, mert – amint az előző fejezetekben bemutattuk – ezek a tanulók nem egységes nyelvi és oktatási háttérből érkeznek: nyelvi szocializációjuk, többnyelvűségi mintázataik és iskolai környezetük különböző, miközben az anyanyelvi oktatás tantervi és óraszám-beli feltételei is többször átalakultak. A középmezőny meghatározó jelenléte ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a tanulói teljesítmények egységesek lennének. A teljes minta szórása 197,22 pont, a legalacsonyabb és a legmagasabb eredmény között pedig több mint 1100 pontos különbség mutatkozik. A minta egészében tehát számottevő teljesítménybeli differenciálódás figyelhető meg, amelyet az összesített átlag önmagában elfedne. A középső teljesítménytartomány dominanciája és a viszonylag széles teljesítményskála együttesen arra utal, hogy egy alapvetően középre koncentrálódó, ugyanakkor belsőleg differenciált tanulói populációról beszélhetünk.

A teljesítmények differenciáltságának részletesebb megragadására szolgál a hét teljesítményklaszter, amelyek kialakításának módszertani szempontjait és tartalmi értelmezését a kötet korábbi tanulmányrésze már bemutatta. A teljesítményklaszterek megoszlása megerősíti a hisztogram alapján kirajzolódó képet. A legnagyobb csoportot az alapozó klaszter alkotja, amelybe a tanulók 23,5%-a tartozik. Ezt a fejlődő klaszter követi 20,6%-kal, majd a középszint 18,4%-kal és a haladó csoport 15,3%-kal. Az erős klaszter a minta 9,7%-át, a kezdő 7,1%-át, a kiemelkedő pedig 5,4%-át foglalja magában. A megoszlás legfontosabb sajátossága tehát nem valamely szélső teljesítménycsoport túlsúlya, hanem az, hogy a tanulók nagy része az egymással szomszédos fejlődő, alapozó, középszintű és haladó kategóriákban koncentrálódik. Ez a szerkezet egy viszonylag széles középmezőnyt jelez, amelyen belül természetesen jelentős képességkülönbségek maradnak. Az alacsonyabb teljesítményszintek jelenlétét ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni. A kezdő és fejlődő klaszter együttesen a tanulók 27,7%-át teszi ki, vagyis több mint minden negyedik vizsgált

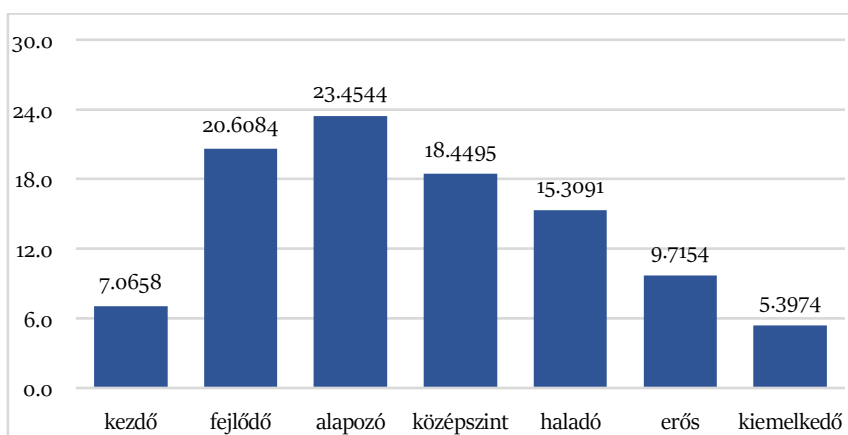
tanuló az alacsonyabb teljesítménytartomány valamelyikébe került. A teljesítménystruktúrában tehát egyszerre jelenik meg egy fejlesztésre szoruló alsó csoport, egy széles középmezőny és egy kisebb, de jól elkülöníthető magas teljesítményű réteg (3. ábra).

2. ábra. A szövegértési pontszámok eloszlása az OH 2024. évi mérési eredményei alapján



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

3. ábra. A magyar/anyanyelvi mérés teljesítményklasztereinek tanulói megoszlása (N=1019, %-ban)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az egyes klaszterek átlagpontszámai a kezdő csoport 994,85 pontos értékétől a kiemelkedő klaszter 1750,28 pontos átlagig fokozatos emelkedést mutatnak. A két szélső csoport között mintegy 755 pontos különbség van, ami jól érzékelteti a populáción belüli teljesítménybeli tagoltságot. Ugyanakkor a klasztereken belüli szórás lényegesen kisebb, mint a teljes mintában: a középső teljesítménycsoportokban jellemzően 31–39 pont közötti. Ez azt mutatja, hogy a teljes mintában tapasztalható nagyobb szóródás elsősorban a különböző teljesítményszintek egymás mellett éléséből fakad, miközben az egyes csoportokon belül a tanulói eredmények viszonylag homogének. A kezdő és kiemelkedő klaszter valamivel nagyobb belső szórása részben azzal magyarázható, hogy ezek a szélső kategóriák tágabb pontszám-tartományokat fognak át. A klaszterezés tehát nemcsak statisztikai tagolást ad, hanem tartalmilag is jól láthatóvá teszi, hogy az összesített 1330 pontos átlag mögött több, egymástól világosan elkülönülő teljesítményszint húzódik meg (3. táblázat).

A szövegértési képességpontok összehasonlítása alapján több társadalmi, demográfiai, nyelvi és tanulói háttérváltozó mentén is statisztikailag szignifikáns különbségek mutathatók ki. Az elemzésben egyrészt önálló háttérváltozókat – többek között a lakóhely nyelvi-etnikai összetételét, a településtípust, az évfolyamot, a vallásosságot és a nemzetiségi önbesorolást –, másrészt több változó együttes mintázata alapján kialakított háttér- és tanulói profilokat vizsgáltunk. A két megközelítés módszertanilag elkülönül, tartalmilag azonban egymást kiegészítve teszi lehetővé a teljesítmények társadalmi, nyelvi és oktatási beágyazottságának értelmezését. Mivel a statisztikai szignifikancia önmagában nem jelzi az összefüggések erősségét, az eredmények értelmezésében az eta-négyzet (η^2) értékeit is figyelembe vettük. A nem klaszteralapú háttértényezők közül a lakóhely nyelvi-etnikai összetétele és az évfolyam mutatta a legerősebb kapcsolatot a szövegértési eredményekkel, míg a klaszteralapú dimenziók közül a tanulmányi teljesítmény és a többnyelvűségi mintázatok emelkedtek ki. A családi, kulturális és tanórán kívüli jellemzők esetében kisebb, de többnyire szintén kimutatható különbségek jelentkeztek. Az eredmények ezért nem egymástól független háttértényezők sorozataként, hanem egymással összefüggő társadalmi, közösségi, nyelvi és intézményi dimenziók rendszerében értelmezendők.

A háttérváltozók egy részének eredményei már első látásra arra utalnak, hogy a szövegértési teljesítményhez kapcsolódó területi, identitásbeli és nyelvi tényezők nem egymástól függetlenül szerveződnek. A kisebbségi magyar tanulók kompetenciáit vizsgáló korábbi kutatások is arra hívták fel a figyelmet, hogy a település etnikai jellege, a tannyelv, a családi háttér és a nyelvhasználat egymással összefonódva kapcsolódhat a tanulói eredményességhez, ezért az egyes háttérváltozók önálló hatásként történő értelmezése félrevezető lehet (Papp Z. 2014, 2025; Ferenc 2014). Papp Z. Attila vizsgálatai különösen arra mutatnak rá, hogy az etnikai és tannyelvi különbségek mögött a családi háttér és más társadalmi tényezők is számottevő

szerepet játszanak, így a csoportátlagok önmagukban nem elegendők az összefüggések magyarázatához. A kárpátjai magyar közösség esetében ehhez további, egymással kapcsolatban álló dimenzióként társul a településszerkezet, a nemzetiségi és vallási kötődés, valamint a mindennapi nyelvhasználat.

3. táblázat. Az anyanyelvi szövegértési teljesítmények jellemzői a hét klaszterben

Klaszter	N	%	Átlag (M)	SD	Minimum	Maximum
Kezdő	72	7,1	994,85	58,86	847,58	1065,40
Fejlődő	210	20,6	1138,94	39,49	1068,51	1197,28
Alapozó	239	23,5	1257,21	31,39	1198,76	1314,91
Középszint	188	18,4	1372,74	31,10	1316,19	1425,80
Haladó	156	15,3	1481,06	31,12	1427,58	1542,94
Erős	99	9,7	1605,27	35,98	1544,27	1676,37
Kiemelkedő	55	5,4	1750,28	59,84	1683,90	1965,12
Összesen	1019	100,0	1330,31	197,22	847,58	1965,12

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Ebbe az összefüggésrendszerbe illeszkedik a *lakóhely nyelvi-etnikai összetétele*, amely a vizsgált nem klaszteralapú háttértényezők között a legerősebb kapcsolatot mutatta a szövegértési teljesítménnyel ($\eta^2 = 0,081$). Az erősen magyar többségű környezetben élő tanulók átlagosan 1365,66 pontot értek el, a vegyes nyelvi-etnikai közegben élők átlaga 1322,84 pont volt, míg a szórvány- vagy kisebbségi környezethez tartozó tanulóké 1223,70 pont. A két szélső csoport átlagos teljesítménye között közel 142 pontos eltérés mutatkozott. A csoportátlagok fokozatos csökkenése arra utal, hogy a magyar nyelv erősebb helyi jelenléte magasabb magyar szövegértési teljesítménnyel jár együtt a vizsgált mintában. Az $\eta^2 = 0,081$ érték alapján a lakóhely nyelvi-etnikai jellege a szövegértési teljesítmény varianciájának mintegy 8,1%-ával mutat kapcsolatot, ami a vizsgált nem klaszteralapú háttérváltozók között a legerősebb összefüggés. Ez azért különösen fontos, mert a település etnikai szerkezete nem pusztán demográfiai jellemző, hanem annak a mindennapi nyelvi környezetnek az

egyik mutatója is, amely jelzi, hogy a tanulók milyen gyakran és milyen színtereken találkozhatnak a magyar nyelvvel és használhatják azt. A település etnikai jellegének és a tannyelvi környezetnek az összekapcsolódását korábbi Kárpát-medencei kompetenciavizsgálatok is kimutatták (Papp Z. 2014).

A *településtípus* szerinti eredmények ugyanezt a mintázatot más oldalról erősítik meg. A falvakban élő tanulók átlagos szövegértési pontszáma 1354,04, a városiaké 1269,73 pont volt; a különbség statisztikailag szignifikáns ($\eta^2 = 0,037$). A mintegy 84 pontos eltérés ugyanakkor nem értelmezhető önálló „falusi hatásként”. A kárpátaljai magyar közösségek jelentős része falusi és területileg koncentrált településeken él, míg a városi környezet általában etnikailag és nyelvileg heterogénebb; a településtípus ezért a szokásos társadalmi különbségek mellett a demográfiai koncentráció, a nyelvhasználat és a magyar–ukrán nyelvi kontaktus eltérő lehetőségeit is tükrözi. A lakóhely etnikai összetételénél és a településtípusnál kapott azonos irányú eredmények így azt valószínűsítik, hogy a magyar többségű, többnyire falusias közeg olyan nyelvi és közösségi környezetet jelenthet, amelyben az iskola által fejlesztett anyanyelvi kompetenciák az iskolán kívüli kommunikációban is rendszeresen működésbe lépnek és megerősítést kapnak.

A *nemzetiségi önbesorolás* ugyancsak szignifikánsan összefüggött a szövegértési teljesítménnyel ($\eta^2 = 0,042$). A kizárólag magyarként azonosuló tanulók átlaga 1320,22 pont volt, a magyar–ukrán vegyes identitást jelölőké 1273,31, míg a kizárólag ukrán nemzetiségű tanulók 1198,67 pontos átlagot értek el. A nemzetiségi önazonosság azonban nem tekinthető közvetlen nyelvi kompetenciaváltozónak. Sokkal inkább egy tágabb kulturális és nyelvi szocializációs háttér egyik jelzője lehet, amelyhez a családi nyelvhasználat, a tannyelv, a lakóhely nyelvi-etnikai szerkezete és a magyar, illetve ukrán nyelv használatának gyakorisága és színterei kapcsolódnak. Papp Z. Attila korábbi elemzései is arra figyelmeztetnek, hogy az etnikai változók önmagukban csak korlátozott magyarázóerővel rendelkeznek, míg a családi háttér és az intézményi környezet figyelembevétele lényegesen árnyaltabb képet ad (Papp Z. 2014, 2025). A nemzetközi kutatások ugyancsak azt hangsúlyozzák, hogy a formális csoportbesorolásnál közvetlenebb információt nyújt a tényleges nyelvhasználat, a nyelvi input mennyisége és minősége, valamint a családi és családon kívüli nyelvi tapasztalatok vizsgálata (Carioti et al. 2024; Unsworth et al. 2018). Carioti és munkatársai eredményei szerint a családi és családon kívüli nyelvhasználat, a nyelvi preferenciák és az expozíció egymással összefüggő „nyelvhasználati és nyelvi tapasztalati” rendszert alkotnak.

A *vallásosság* szerinti különbségek ennek a társadalmi és közösségi beágyazottságnak egy további dimenziójára irányítják a figyelmet. A vallásosság szerinti csoportok között szignifikáns eltérés mutatható ki ($\eta^2 = 0,047$). A legmagasabb átlagot az egyház tanítása szerint vallásos tanulók érték el (1366,28 pont), míg a legalacsonyabb eredmény a bizonytalan vallási önmeghatározású

csoportban jelentkezett (1244,41 pont). A saját módjukon vallásos tanulók átlaga 1303,44, a nem vallásosaké 1257,90 pont volt. A különbség mögött feltehetően nem maga a vallásosság áll közvetlenül, hanem az a családi és közösségi értékrend, normarendszer és kapcsolati beágyazottság, amelyhez a vallási önmeghatározás kapcsolódhat. A vallási és közösségi kötődések társadalmi tőkeként is működhetnek, olyan kapcsolati és normatív erőforrásokat biztosítva, amelyek az iskolai pályafutással is kapcsolatba kerülhetnek (Pusztai 2009). A nemzeti és vallási identitás együttjárását korábbi Kárpát-medencei vizsgálatok ugyancsak dokumentálták (Gereben 1995; Gereben–Tomka 2000). Ez azért lényeges a jelen eredmények szempontjából, mert a vallásosság így nem elszigetelt háttérjellemzőként, hanem a nemzeti, családi és közösségi kötődés tagabb rendszerében értelmezhető.

A fenti, többnyire egyedi háttérváltozókkal megragadott mintázatot a klaszterelemzés segítségével kialakított nyelvi profilok közvetlenebbül is visszaigazolják. A *nyelvi környezet* alapján kialakított két csoport között jelentős különbség mutatkozott ($\eta^2 = 0,053$): a homogén nyelvi közeghez tartozó tanulók átlagosan 1362,25 pontot értek el, míg a kétnyelvű környezetben élők átlaga 1265,69 pont volt. A közel 97 pontos eltérés arra utal, hogy a magyar nyelv szempontjából homogénebb mindennapi környezet magasabb anyanyelvi szövegértési teljesítménnyel társul. Ez különösen azért fontos, mert tartalmilag ugyanabba az irányba mutat, mint a lakóhely etnikai összetétele és a településtípus: a különbözőképpen operacionalizált változók egyaránt arra utalnak, hogy a magyar nyelv erőteljesebb és több szintéren megvalósuló jelenléte együtt jár a magasabb anyanyelvi teljesítménnyel. A családi és családon kívüli nyelvhasználat összekapcsolódását nemzetközi vizsgálatok is kimutatták, ugyanakkor arra is figyelmeztetnek, hogy a nyelvi expozíció és az aktív nyelvhasználat nem tekinthető egymás egyszerű helyettesítőjének (Carioti et al. 2024; Unsworth et al. 2018).

Még markánsabb különbség jelentkezett a *többnyelvűségi kompetenciaprofilok* esetében ($\eta^2 = 0,124$), amely a klaszteralapú dimenziók között a tanulmányi teljesítmény után a második legerősebb kapcsolatot mutatta. A magyar központú, angolorientált profilba tartozók érték el a legmagasabb szövegértési átlagot (1392,61 pont), a többnyelvű kompetenciaprofil átlaga 1294,07, a magyar központú, alacsony idegennyelvi profilé 1249,13, az ukrán központú csoporté pedig 1228,17 pont volt. A legmagasabb és legalacsonyabb átlag között több mint 160 pontos eltérés jelentkezett. Az eredmények alapján tehát nem önmagában a több nyelv ismerete vagy használata kapcsolódik magasabb anyanyelvi szövegértéshez, hanem a tanulók nyelvi repertoárjának sajátos szerkezete. Különösen figyelemre méltó, hogy a legkedvezőbb eredmény nem valamiféle egynyelvű magyar profilhoz, hanem egy magyar központú, ugyanakkor magasabb idegen nyelvi kompetenciával jellemezhető csoporthoz kapcsolódik. Ez összhangban áll azokkal a többnyelvűségi megközelítésekkel, amelyek szerint a nyelvi kompetenciák alakulását nem az egyes nyelvek pusztá jelenléte, hanem

az expozíció, az aktív használat, a funkciók és a nyelvi dominancia együttes mintázata alapján célszerű értelmezni (Unsworth et al. 2018; Carioti et al. 2024).

Az *évfolyamhoz* szintén jelentős teljesítménykülönbség társult ($\eta^2 = 0,065$). A hatodik évfolyamos tanulók átlagosan 1284,33, a nyolcadik évfolyamosok pedig 1384,85 pontot értek el, vagyis a két évfolyam között mintegy 101 pontos eltérés figyelhető meg. A magasabb évfolyamon elért kedvezőbb eredmény összefügghet azzal, hogy a tanulók két további tanév során több olvasási, szövegértési és általános tanulási tapasztalatot halmoznak fel. A szövegértés fejlődése ráadásul nem elszigetelt nyelvi készségként értelmezhető, hanem az iskolai tanulás során folyamatosan használt és más tantárgyi területekhez is hozzáférést biztosító kompetenciaként, amelynek jelentősége az előrehaladó iskolai pályán tovább nőhet (Stoffelsma–Spooren 2018). A különbség ugyanakkor keresztmetszeti adatokon alapul, ezért nem értelmezhető ugyanazon tanulók egyéni fejlődési pályájaként: az évfolyamok között kohorsz- és összetételi különbségek is szerepet játszhatnak. Az $\eta^2 = 0,065$ érték alapján az évfolyam szerinti csoportosítás a szövegértési teljesítmény varianciájának mintegy 6,5%-ával mutat kapcsolatot.

A *kárpátaljai és a magyarországi* tanulók eredményeinek összevetése nem egyszerű teljesítményrangsor felállítását szolgálja, hanem annak bemutatását, hogy a kárpátaljai magyar tanulók teljesítménye miként helyezkedik el egy ugyanazon mérési rendszerben képzett, de eltérő oktatási környezetből származó referenciaértékhez képest. Amint azt a korábbiakban bemutattuk, a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás történeti, jogi, tantervi és nyelvi feltételei jelentősen eltérnek a magyarországi oktatás körülményeitől, ezért az eredmények közvetlen összevetése csak ezeknek a rendszerszintű különbségeknek a figyelembevételével értelmezhető. A magyarországi országos átlag egy teljes nemzeti oktatási rendszer eredményeit foglalja magában, benne a legmagasabb teljesítményű budapesti és más kiemelkedő eredményű intézmények tanulóival is, míg a kárpátaljai átlag egy kisebbségi magyar oktatási tér egészét sűríti össze, a tömbben, vegyes nyelvi-etnikai környezetben és szórványhelyzetben élő tanulók eredményeivel együtt. A közös mérési keret ugyanakkor lehetőséget teremt arra, hogy a kárpátaljai adatokat a magyarországi referenciaértékekhez viszonyítva helyezzük el. A magyarországi hatodik évfolyamos tanulók 1475, a nyolcadikosok pedig 1535 képességpontot értek el, míg a kárpátaljai magyar tanulók átlaga 1284,33, illetve 1384,85 pont volt. Ez a hatodik évfolyamon 190,67, a nyolcadik évfolyamon 150,15 pontos eltérést jelent a magyarországi országos átlaghoz képest. Az eredmények tehát mindkét vizsgált évfolyamon alacsonyabb kárpátaljai átlagot mutatnak, de a különbség nem értelmezhető önmagában az oktatás minőségének közvetlen mutatójaként: két eltérő társadalmi, nyelvi és intézményi feltételek között működő magyar nyelvű oktatási rendszer összesített teljesítményértékeiről van szó (4. táblázat).

4. táblázat. A kárpátaljai magyar és a magyarországi tanulók 2024. évi átlagos anyanyelvi szövegértési eredményei évfolyamonként

Évfolyam	Kárpátaljai magyar tanulók átlaga	Magyarországi országos átlag	A két átlag különbsége
6. évfolyam	1284,33	1475	190,67
8. évfolyam	1384,85	1535	150,15

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A tanulók neme alapján is statisztikailag szignifikáns különbség mutatkozott ($\eta^2 = 0,012$). A lányok átlagosan 1350,74, a fiúk 1307,40 pontot értek el, vagyis a lányok teljesítménye mintegy 43 ponttal magasabb volt. A különbség iránya összhangban áll a szövegértési és olvasási teljesítmények nemzetközi és hazai vizsgálataiban gyakran megfigyelhető mintázattal, amelyben a lányok rendszerint kedvezőbb eredményeket érnek el (OECD 2023; Sáfrányné Molnár 2014). E különbség hátterében ugyanakkor nem közvetlen nemi hatást célszerű feltételezni, hanem olyan tényezőket, mint az olvasási motiváció, az olvasási gyakorlat, a szövegekhez való viszony és az eltérő szocializációs mintázatok. A hatásméret alacsony: az $\eta^2 = 0,012$ érték alapján a nem szerinti csoportosítás a szövegértési teljesítmény varianciájának mintegy 1,2%-ával mutat kapcsolatot, ezért a különbség statisztikailag kimutatható, de az eredmények egészének értelmezésében csak korlátozott súlyú.

Az óvodába járás időtartama alapján szintén szignifikáns csoportkülönbségek jelentkeztek ($\eta^2 = 0,019$). A legkedvezőbb átlagot a két-három évig óvodába járó tanulók érték el (1344,90 pont), míg az óvodába egyáltalán nem járók eredménye volt a legalacsonyabb (1256,27 pont). Az egy évig, illetve három évnél hosszabb ideig óvodába járó csoportok teljesítménye közel azonos szinten, 1331 pont körül alakult. Az adatok alapján tehát az óvodai részvétel hiánya kedvezőtlenebb szövegértési teljesítménnyel társul, a részvétel időtartama és a későbbi teljesítmény között azonban nem rajzolódik ki egyszerű lineáris kapcsolat. Az eredmény inkább arra utalhat, hogy a korai intézményes nevelésben való részvétel, vagyis a rendszeres, pedagógiaileg szervezett nyelvi, kommunikációs és kognitív fejlesztés már az iskolába lépést megelőzően olyan tapasztalatokat biztosíthat, amelyek később a szövegértés fejlődése szempontjából is kedvező alapot jelenthetnek.

A legkisebb hatásméret az *iskolai folytonosság* esetében jelentkezett. Az iskolát váltó tanulók átlaga 1369,50 pont, az ugyanabban az iskolában tanulóké 1326,40 pont volt. A különbség statisztikailag szignifikáns, az $\eta^2 = 0,005$ érték azonban azt mutatja, hogy az iskolaváltás szerinti csoportosítás a szövegértési eredmények különbségeinek

mindössze mintegy fél százalékával áll kapcsolatban. A statisztikai szignifikancia ezért ebben az esetben nem jelent számottevő tartalmi különbséget, és az eredmény értelmezésében elsősorban a kis hatásméretet indokolt hangsúlyozni (5. táblázat).

A legerősebb összefüggés a tanulmányi teljesítmény alapján kialakított profilok esetében jelentkezett ($\eta^2 = 0,195$). A magas teljesítményű, kiegyensúlyozott profilba tartozó tanulók átlagosan 1423,26 pontot értek el a szövegértési mérésben, míg a közepes teljesítményű csoport átlaga 1294,81, az alacsony teljesítményű profilé pedig 1193,87 pont volt. A legmagasabb és legalacsonyabb csoportátlag között közel 230 pontos különbség mutatkozott. A három profil fokozatos elkülönülése azt jelzi, hogy az általános tanulmányi eredményesség és az anyanyelvi szövegértési képesség szorosan együtt jár a vizsgált mintában. Ez összhangban áll azzal a megközelítéssel, amely a szövegértést nem elkülönült tantárgyi készségként, hanem az iskolai tanulás több területén működő alapkompenciaként értelmezi (Prediger et al. 2015; Trakulphadetkrai et al. 2020; Stoffelsma–Spooren 2018).

5. táblázat. Az anyanyelvi szövegértési képességpontok különbségei a társadalmi és tanulói háttérváltozók szerint

Háttérváltozó	Csoportok átlagos szövegértési képességpontjai	F	Sig.	η^2	N
Iskolai folytonosság	Ugyanabban az iskolában tanul: 1326,40; Iskolát váltott: 1369,50	5,143	0,024	0,005	1003
Nem	Fiú: 1307,40; Lány: 1350,74	12,391	<0,001	0,012	1016
Lakóhely nyelvi-etnikai jellege	Erősen magyar többségű közeg: 1365,66; Vegyes nyelvi-etnikai közeg: 1322,84; Szórvány- vagy kisebbségi közeg: 1223,70	43,862	<0,001	0,081	1001
Településtípus	Falu: 1354,04; Város: 1269,73	38,400	<0,001	0,037	1001
Évfolyam	6. évfolyam: 1284,33; 8. évfolyam: 1384,85	70,381	<0,001	0,065	1014

Nemzetiség	Csak magyar: 1320,22; Csak ukrán: 1198,67; Magyar–ukrán vegyes: 1273,31	14,486	<0,001	0,042	658
Vallásosság	Egyház tanítása szerint vallásos: 1366,28; A maga módján vallásos: 1303,44; Nem tudja: 1244,41; Nem vallásos: 1257,90	16,079	<0,001	0,047	993
Óvodába járás időtartama	Nem járt: 1256,27; Kb. 1 évig: 1331,13; 2–3 évig: 1344,90; Több mint 3 évig: 1331,26	6,400	<0,001	0,019	1008

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A tanórán kívüli programokban és különórákon való részvétel alapján létrehozott klaszterek között is szignifikáns, de lényegesen kisebb különbség mutatkozott ($\eta^2 = 0,018$). Az alacsony részvételű tanulók átlaga 1292,42 pont volt, a szelektíven aktív csoporté 1356,10, míg az aktívan fejlesztett tanulók 1335,17 pontos átlagot értek el. A legmagasabb eredmény tehát nem a legtöbb tanórán kívüli tevékenységben részt vevő csoporthoz, hanem a szelektíven aktív profilhoz kapcsolódott. Ez arra utalhat, hogy a tanórán kívüli részvétel esetében nem önmagában a foglalkozások mennyisége, hanem azok típusa, célja és a tanuló tanulmányi pályájába való illeszkedése lehet fontos.

A tantárgyi attitűdök szerinti profilok esetében szintén szignifikáns, de kis mértékű eltérés jelentkezett ($\eta^2 = 0,016$). A mérsékelt, differenciált attitűdprofillal rendelkező tanulók átlagosan 1343,47 pontot, a sokoldalú érdeklődésűek 1339,36, a humán-kulturális orientációjúak 1334,11 pontot értek el, míg a visszafogott bevonódású csoport átlaga 1246,58 pont volt. A mintázat alapján elsősorban a visszafogott tantárgyi bevonódással rendelkező tanulók alacsonyabb teljesítménye különül el, miközben a másik három profil eredményei egymáshoz viszonylag közel helyezkednek el. Ez arra utal, hogy a szövegértési teljesítmény szempontjából nem feltétlenül egy meghatározott tantárgyi orientáció, hanem inkább az általános tanulmányi bevonódás és érdeklődés hiánya lehet kedvezőtlenebb.

A szülői bevonódás klaszterei között szintén szignifikáns eltérés jelentkezett ($\eta^2 = 0,042$). A mérsékelt, alkalmi szülői bevonódással jellemezhető tanulók érték el a legmagasabb átlagot (1365,88 pont), míg az alacsony bevonódású csoport átlaga 1305,06, az intenzív családi együttléttel és bevonódással jellemezhető profilé pedig 1275,77 pont volt. A mintázat nem lineáris: a nagyobb szülői bevonódáshoz nem kapcsolódik automatikusan magasabb szövegértési teljesítmény. Az intenzív

bevonódás alacsonyabb átlaga különösen óvatos értelmezést igényel, mivel elképzelhető, hogy egyes családokban éppen a tanulási nehézségek vagy a gyengébb iskolai teljesítmény vált ki fokozottabb szülői segítségnyújtást.

Az *objektív anyagi helyzet* alapján kialakított klaszterek között szintén szignifikáns különbség mutatkozott ($\eta^2 = 0,040$). A legmagasabb szövegértési átlag az alapfelszereltségű, részleges komforttal rendelkező csoportban jelentkezett (1368,78 pont), amelyet a magas anyagi tőkéjű csoport követett 1348,05 ponttal, míg az alacsony anyagi tőkével rendelkező tanulók átlaga 1277,09 pont volt. Az eredmények alapján elsősorban az anyagi erőforrások hiányához kapcsolódó teljesítményhátrány rajzolódik ki, nem pedig egy olyan lineáris összefüggés, amelyben minden további anyagi előny magasabb szövegértési eredménnyel jár. Ez összhangban áll azzal, hogy a kompetenciaeredményekben a családi erőforrások szerepe nem egyetlen mutatón keresztül, hanem társadalmi és intézményi feltételekkel összekapcsolódva érvényesül (Papp Z. 2025).

A *családi erőforrás- és munkastratégiák* alapján kialakított három profil között szintén szignifikáns eltérés jelentkezett ($\eta^2 = 0,028$). A mobilitásra építő családi stratégiával jellemezhető tanulók szövegértési átlaga volt a legmagasabb (1393,35 pont), a helyben stabilizálódó csoporté 1336,38, míg a kiszolgáltatott profilba tartozóké 1302,91 pont volt. A közel 90 pontos különbség arra utal, hogy a család helyzetét nem pusztán statikus anyagi mutatókkal érdemes megragadni: a munkavállalási és mobilitási lehetőségek, a jövőre irányuló stratégiák és az ezekhez kapcsolódó erőforrások szintén összefügghetnek a tanulók oktatási lehetőségeivel.

A *családi kulturális erőforrások* két csoportja között ugyancsak szignifikáns különbség volt kimutatható ($\eta^2 = 0,015$). Az intenzív könyvkultúrával jellemezhető családok tanulói átlagosan 1355,43 pontot értek el, míg a könyvszegény háztartásokban élők átlaga 1306,98 pont volt. A közel 50 pontos eltérés arra utal, hogy az otthoni könyvkultúra és az írott nyelvhez való hozzáférés kedvezőbb szövegértési teljesítménnyel jár együtt. A kulturális erőforrások ugyanakkor a családi háttér tágabb rendszerének részei, ezért kapcsolatuk nem választható el teljesen más társadalmi és oktatási erőforrásoktól (Bourdieu 1986; Papp Z. 2025).

A vizsgált klaszterdimenziók közül a *családtípusok* esetében jelentkezett a legkisebb hatásméret ($\eta^2 = 0,009$). A többgenerációs családban élő tanulók átlaga 1348,68 pont, a nukleáris családban élőké 1320,52, az összetett családszerkezetű csoporté pedig 1303,16 pont volt. Bár a csoportok közötti eltérés statisztikailag szignifikáns, a nagyon alacsony hatásméret alapján a háztartás szerkezete önmagában csak csekély mértékben kapcsolódik a szövegértési teljesítményhez (6. táblázat).

6. táblázat. Az anyanyelvi szövegértési képességpontok különbségei a klaszteralapú tanulói és háttérprofilok szerint

Klaszterdimenzió	Klasztercsoportok átlagos szövegértési képességpontjai	F	Sig.	η^2	N
Családi erőforrás- és munkastratégiák	Helyben stabilizálódó: 12,034; 1336,38; Mobilitásra építő: 1393,35; Kiszolgáltatott: 1302,91	12,034	<0,001	0,028	853
Családtípusok	Többgenerációs: 1348,68; Összetett családszerkezetű: 1303,16; Nukleáris: 1320,52	3,525	0,030	0,009	816
Objektív anyagi helyzet	Alapfelszereltségű, részleges komforttal rendelkező: 1368,78; Alacsony anyagi tőkéjű: 1277,09; Magas anyagi tőkéjű: 1348,05	19,538	<0,001	0,040	940
Családi kulturális erőforrások	Könyvszegény háztartás: 1306,98; Intenzív könyvkultúra: 1355,43	15,186	<0,001	0,015	992
Szülői bevonódás	Intenzív családi együttlét és bevonódás: 1275,77; Mérsékelt, alkalmi bevonódás: 1365,88; Alacsony bevonódás: 1305,06	22,164	<0,001	0,042	1003
Tanulmányi teljesítmény	Magas teljesítményű, kiegyensúlyozott profil: 1423,26;	109,768	<0,001	0,195	910

	Alacsony teljesítményű profil: 1193,87; Közepes teljesítményű profil: 1294,81				
Tantárgyi attitűdök	Humán-kulturális orientációjú: 1334,11; Sokoldalú érdeklődésű: 1339,36; Visszafogott bevonódású: 1246,58; Mérsékelt, differenciált: 1343,47	5,563	<0,001	0,016	1019
Tanórán kívüli programok és különórák	Alacsony részvételű: 1292,42; Szelektíven aktív: 1356,10; Aktívan fejlesztett: 1335,17	8,559	<0,001	0,018	919
Nyelvi környezet	Kétnyelvű közeg: 1265,69; Homogén nyelvi közeg: 1362,25	57,038	<0,001	0,053	1019
Többszínűség mintázatok	Ukrán központú: 1228,17; Magyar központú, alacsony idegennyelvi: 1249,13; Többszínű kompetenciaprofil: 1294,07; Magyar központú, angolorientált: 1392,61	47,729	<0,001	0,124	1019

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A hatásméretek összevetése alapján jól elkülönülnek egymástól a szövegértési teljesítménnyel erősebben és gyengébben összefüggő háttértényezők. A legerősebb kapcsolat a tanulmányi teljesítmény alapján kialakított profilok és a többszínűség mintázatok esetében jelentkezett. Ezeket a lakóhely nyelvi-etnikai jellege, az évfolyam és a nyelvi környezet követte. A vallásosság, a szülői bevonódás, a nemzetiségi önbesorolás, az anyagi helyzet és a településtípus esetében kisebb, de továbbra is jól érzékelhető különbségek mutatkoztak, míg az óvodába járás, a tanórán kívüli aktivitás, a tantárgyi attitűdök, a kulturális erőforrások, a nem, a családtípus és az iskolai folytonosság kapcsolata lényegesen gyengébb volt.

Az erősségi sorrend azt mutatja, hogy a szövegértési teljesítmény differenciálódása elsősorban a tanulók általános tanulmányi eredményességével, nyelvi kompetenciáik szerkezetével és azzal a nyelvi-társadalmi környezettel függ össze, amelyben mindennapi nyelvhasználatuk és tanulási tapasztalataik formálódnak. A vizsgált tényezők ugyanakkor nem tekinthetők egymástól függetlennek: a települési és nyelvi környezet, a nyelvhasználat, a társadalmi és családi erőforrások, valamint a tanulmányi eredményesség egymással összefüggő háttérdimenziókat alkotnak. Mivel az elemzés ezen a ponton az egyes változókat külön-külön vizsgálja, az eredmények azt mutatják meg, hogy mely tényezők mentén rajzolódnak ki nagyobb vagy kisebb teljesítménykülönbségek; azt azonban nem teszik lehetővé, hogy megállapítsuk az egyes tényezők egymástól független hozzájárulását a szövegértési teljesítményhez (7. táblázat).

7. táblázat. A szövegértési képességpontokkal szignifikáns kapcsolatot mutató háttértényezők az összefüggés erőssége szerint

Háttértényező	η^2	Kapcsolódó variancia (%)	Az összefüggés erőssége
Tanulmányi teljesítmény	0,195	19,5	nagy
Többnyelvűségi mintázatok	0,124	12,4	közepes-nagy
Lakóhely nyelvi-etnikai jellege	0,081	8,1	közepes
Évfolyam	0,065	6,5	közepes
Nyelvi környezet	0,053	5,3	kis-közepes
Vallásosság	0,047	4,7	kis
Szülői bevonódás	0,042	4,2	kis
Nemzetiségi önbesorolás	0,042	4,2	kis
Objektív anyagi helyzet	0,040	4,0	kis
Településtípus	0,037	3,7	kis
Családi erőforrás- és munkastratégiák	0,028	2,8	kis
Óvodába járás időtartama	0,019	1,9	kis

Tanórán kívüli programok és különórák	0,018	1,8	kis
Tantárgyi attitűdök	0,016	1,6	kis
Családi kulturális erőforrások	0,015	1,5	kis
Nem	0,012	1,2	kis
Családtípus	0,009	0,9	csekély
Iskolai folytonosság	0,005	0,5	csekély

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

Következtetés

A vizsgálat eredményei mindenekelőtt azt erősítik meg, hogy az anyanyelvi szövegértés kisebbségi oktatási környezetben nem értelmezhető elszigetelt nyelvi készségként. A tanulmányi teljesítményprofilokkal mutatott szoros kapcsolata arra utal, hogy a szövegértés az iskolai tanulás tágabb rendszerének egyik alapvető kompetenciája: a tanulók ezen keresztül férnek hozzá a tankönyvi szövegekhez, a feladatutasításokhoz, a tantárgyi fogalmakhoz és az írott tudáshoz. Ez összhangban áll azokkal a kutatásokkal, amelyek a szövegértést a különböző tanulási területeken működő horizontális kompetenciaként értelmezik, és kapcsolatot mutatnak ki az olvasási képesség, valamint a matematika és más tanulmányi területek eredményessége között (Prediger et al. 2015; Stoffelsma-Spooren 2018; Trakulphadetkrai et al. 2020). A kárpátaljai magyar tananyelvű iskolákban ennek különös jelentősége van, mivel a magyar nyelv nemcsak tantárgy, hanem a tudásszerzés egyik meghatározó eszköze is.

Az eredmények másik fontos tanulsága, hogy a többnyelvűség önmagában nem tekinthető sem előnynek, sem hátránynak. A tanulók teljesítménye sokkal inkább azzal függ össze, hogyan szerveződik nyelvi repertoárjuk, melyik nyelv milyen szerepet tölt be mindennapi életükben, és milyen lehetőségeik vannak az egyes nyelvek rendszeres használatára. Különösen figyelemre méltó, hogy a kedvező anyanyelvi szövegértés nem kizárólag homogén vagy egynyelvű orientációhoz kapcsolódott, hanem olyan profilban is megjelent, amelyben az erős magyar központúság magasabb idegennyelvi kompetenciával társult. Ez jól illeszkedik a többnyelvűséget differenciált repertoárként értelmező megközelítésekhez, amelyek a nyelvi kitettség, a használat, a dominancia és a kompetencia egymással összefüggő, de nem azonos dimenzióit hangsúlyozzák (Unsworth et al. 2018; Jaekel et al. 2024). Az eredmények ebből a szempontból az anyanyelv-domináns, hozzáadó többnyelvűségi modell létjogosultságát is

alátámasztják: az anyanyelv magas szintű fejlesztése és más nyelvek eredményes elsajátítása nem szükségszerűen egymással versengő folyamatok.

A lakóhely nyelvi-etnikai jellege, a településtípus, a nemzetiségi önbesorolás, a vallásosság és a nyelvi környezet eredményei együttesen arra hívják fel a figyelmet, hogy az anyanyelvi szövegértés társadalmi és közösségi beágyazottsága kisebbségi helyzetben különösen erős. A magyar nyelv helyi jelenléte, a használat számára rendelkezésre álló szinterek és a közösségi kötődések nem egymástól független tényezők, hanem ugyanannak a szocializációs közegnek különböző dimenziói. Ez összhangban áll azokkal a Kárpát-medencei kutatásokkal, amelyek szerint az etnikai, nyelvi, családi és települési háttér egymással összefonódva kapcsolódik a kisebbségi magyar tanulók eredményességéhez, ezért az egyes változók önálló „hatásként” történő értelmezése félrevezető lehet (Papp Z. 2014, 2025; Ferenc 2014). A jelen eredmények különösen azt teszik láthatóvá, hogy a magyar nyelv erőteljesebb társadalmi jelenléte és rendszeresebb használati lehetősége kedvezőbb anyanyelvi szövegértéssel jár együtt.

A családi és társadalmi háttérváltozók ugyanakkor nem egyetlen, lineáris státushierarchia mentén rendeződtek. Az anyagi erőforrásoknál elsősorban a hiányhelyzet különült el, a kulturális erőforrások, a szülői bevonódás és a családi munkastratégiák esetében pedig összetettebb, részben nem lineáris mintázatok jelentkeztek. Ez arra utal, hogy a családi háttér nem szűkíthető egyetlen társadalmi-gazdasági mutatóra: az erőforrások, a kulturális gyakorlatok, a mobilitási stratégiák és a szülői támogatás különböző módon kapcsolódhatnak a tanulói eredményességhez (Papp Z. 2025; Pusztai 2009). A vizsgálat összességében ezért olyan képet rajzol ki, amelyben az anyanyelvi szövegértés a tanulási tapasztalatok, a többnyelvű repertoár, a helyi nyelvi környezet és a társadalmi-közösségi beágyazottság találkozási pontján formálódik. Az eredmények nem teszik lehetővé e tényezők oksági sorrendjének meghatározását, de világosan jelzik, hogy a kárpátaljai magyar tanulók szövegértési teljesítménye csak e tényezők együttes figyelembevételével értelmezhető megalapozottan.

Összefoglalás

A tanulmány történeti áttekintése és empirikus eredményei egyaránt arra mutatnak, hogy a kárpátaljai magyar anyanyelvoktatás helyzete csak az oktatáspolitikai, intézményi és nyelvi feltételek együttes figyelembevételével értelmezhető. Az elmúlt évtizedekben többször módosult az oktatás nyelvének szabályozása, az iskolarendszer szerkezete, a magyar nyelv tantárgyi órakerete, valamint a tantervi és tankönyvi háttér. Mindez eltérő feltételeket teremtett az egymást követő tanulói generációk számára, ezért a jelenlegi kompetenciaeredmények nem függetleníthetők attól a történeti és intézményi közegtől, amelyben a tanulók anyanyelvi fejlődése végbement.

A tantervi változások különösen azért lényegesek, mert egyes évfolyamokon a magyar nyelv oktatására fordítható idő csökkent, miközben a kommunikációs, szövegértési és szövegalkotási követelmények továbbra is az oktatás központi céljai között maradtak. Az empirikus vizsgálat egyik fontos tanulsága, hogy az anyanyelvi szövegértés nem kezelhető kizárólag a magyar nyelv tantárgy eredményességének mutatójaként. Szoros kapcsolata az általános tanulmányi eredményességgel arra utal, hogy a magyar nyelvi kompetencia a formális tudásszerzés egyik alapvető eszköze is. Ez különösen jelentős olyan oktatási közegben, ahol a magyar nyelv egyszerre tölti be az anyanyelv, az iskolai tantárgy és – eltérő mértékben – az oktatás nyelvének funkcióját. Az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésének feltételei ezért nem pusztán egyetlen tantárgy kereteit érintik, hanem közvetve az iskolai tanulás egészéhez való hozzáfért is.

A többnyelvűségi eredmények ugyanakkor azt is jelzik, hogy az anyanyelv magas szintű fejlesztése és más nyelvek eredményes elsajátítása nem szükségszerűen egymást korlátozó folyamat. A kedvezőbb szövegértési teljesítmény olyan tanulói profilokban is megjelent, amelyekben az erős magyar nyelvi orientáció magasabb idegennyelvi kompetenciával társult. Ez összhangban áll a kárpátaljai magyar nyelv- és oktatástervezésben korábban megfogalmazott hozzáadódó, anyanyelv-domináns többnyelvűségi modellel, amely az anyanyelv megtartását és fejlesztését az államnyelv és további nyelvek elsajátításával egymást kiegészítő célként kezeli. A kérdés ezért nem az anyanyelv és az államnyelv közötti választásként, hanem olyan oktatási modell kialakításaként értelmezhető, amely mindkettő magas szintű fejlesztéséhez megfelelő feltételeket teremti. A KOMP projektben megvalósuló felmérés azt is megerősíti, hogy kisebbségi helyzetben az anyanyelvi kompetenciák alakulása szorosan összefügg a nyelv társadalmi és intézményi jelenlétével. A magyar nyelv erősebb helyi beágyazottsága és szélesebb körű használati lehetősége kedvezőbb szövegértési teljesítménnyel társult. Ez az iskola szerepét különösen fontossá teszi azokban a közösségekben, ahol a magyar nyelv használati terei szűkebbek vagy változóban vannak. Az oktatási intézmény ilyen helyzetben nemcsak a nyelv továbbadásának, hanem funkcionális használati körének fenntartásában és bővítésében is szerepet játszik. A kisebbségi nyelv oktatási jelenléte ebből a szempontból nem kizárólag kulturális vagy identitásbeli kérdés, hanem a formális nyelvhasználat, a tudásszerzés és az összetettebb kommunikációs funkciók fenntartásának feltétele is.

A történeti és empirikus eredmények alapján ezért a kárpátaljai magyar anyanyelvoktatás hosszabb távú eredményessége olyan stabil intézményi feltételeket igényel, amelyek biztosítják a megfelelő tantervi és időkeretet, a funkcionális nyelvhasználat és a szövegértés következetes fejlesztését, a helyi nyelvi sajátosságokra érzékeny taneszközöket és a megfelelően felkészített pedagógusokat. Ugyanilyen fontos a rendszeres mérés és visszacsatolás, amely lehetővé teszi annak nyomon követését, hogy az oktatáspolitikai és tantervi változások milyen környezetben és milyen tanulói eredmények mellett valósulnak meg. A feltételek biztosítása

ugyanakkor nem kizárólag a kisebbségi közösség vagy az oktatási intézmények szakmai felelőssége. A magyar nemzeti kisebbség tagjai Ukrajna állampolgárai, ezért az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés és az anyanyelvi kompetenciák fejlesztését lehetővé tevő jogi és intézményi környezet megteremtése az állam felelősségi körébe is tartozik. A kisebbségi oktatás megfelelő szabályozási keretei ebből a szempontból nem különleges kedvezményként, hanem az oktatási esélyegyenlőség és az állampolgári egyenlőség egyik feltételeként értelmezhetők. A kárpátaljai magyar oktatás számára ezért olyan kiszámítható jogi környezet szükséges, amely lehetővé teszi a magyar nyelv oktatási és tudásközvetítő funkcióinak fenntartását, miközben biztosítja az ukrán államnyelv magas szintű elsajátításának feltételeit is. A korábbi szabályozási változások története jól mutatja, hogy a jogi keretek közvetlenül alakítják a magyar nyelv intézményi használatának lehetőségeit.

A tanulmány egészének tanulsága így abban foglalható össze, hogy a kárpátaljai magyar oktatás jövője nem az anyanyelv és a többnyelvűség közötti választás kérdése. Sokkal inkább annak biztosítása a feladat, hogy az anyanyelvi kompetenciák magas szintű fejlesztése, az államnyelv eredményes elsajátítása és a további nyelvek tanulása egymást erősítő elemei legyenek egy olyan oktatási rendszernek, amely a kisebbségi tanulókat az ukránai közoktatás teljes jogú résztvevőiként kezeli.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó, A. (2001). Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Trezor Kiadó.
- Antalné Szabó, Á. (2004). Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. Magyar Nyelvőr, 127, 407–428.
- Balázsi, I., Balkányi, P., Balogh, V. K., Gyapay, J., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé Szabó, A., Suhajda, E., Szepesi, I., Szipőcsné Krolopp, J., & Velkey, K. (2021). Folytonosság és változás az Országos kompetenciamérés szövegértés és matematika tartalmi kereteiben. Oktatási Hivatal.
- Balázsi, I., Balkányi, P., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé Szabó, A., Szepesi, I., Szipőcsné Krolopp, J., & Vadász, C. (2014). Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei: Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek. Oktatási Hivatal.
- Balázsi, I., Felvégi, E., Rábainé Szabó, A., & Szepesi, I. (2006). Országos kompetenciamérés 2006: Tartalmi keret. SuliNova.
- Beregszászi, A. (2004). Anyanyelvoktatásunk hatékonyságáról. In A. Beregszászi & I. Csernicskó (Szerk.), Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról (77–96. o.). PoliPrint.
- Beregszászi, A. (2010). Magyar nyelv: Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 10. osztálya számára. Bukrek.
- Beregszászi, A. (2011a). A kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás ideológiai és tantárgy-pedagógiai szemléletváltásáról. Modern Nyelvoktatás, 17(1), 32–44.

- Beregszászi, A. (2011b). Ideológiák, kutatási eredmények a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatásban és a hasznosíthatóság gyakorlata. In K. Hires-László, Z. Karmacsi, & A. Márku (Szerk.), *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban* (59–70. o.). Tinta Könyvkiadó–Hodinka Antal Intézet.
- Beregszászi, A. (2011c). *Magyar nyelv: Tankönyv a magyar tananyelvű iskolák 11. osztálya számára*. Bukrek.
- Beregszászi, A. (2012). A lehetetlent lehetni: Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában. Tinta Könyvkiadó.
- Beregszászi, A. (2015). A magyar mint anyanyelv oktatásának tárgyköre a magyartanárok képzésében Beregszászon. In A. Márku & K. Hires-László (Szerk.), *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép: Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból* (27–33. o.). Audor-Shark.
- Beregszászi, A. (2021). Alkalmi mondatok zongorára: A magyar nyelv oktatásának kihívásai kisebbségben. Termini Egyesület.
- Beregszászi, A., & Csernicskó, I. (1996). A magyar nyelv változatai és stílusrétegei a kárpátaljai magyar nyelvtankönyvekben. In I. Csernicskó & T. Váradi (Szerk.), *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat* (29–38. o.). Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.
- Beregszászi, A., & Csernicskó, I. (2003). A magyar nyelv használatának lehetőségei Kárpátalján de jure és de facto. In O. Nádor & L. Szarka (Szerk.), *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában* (110–122. o.). Akadémiai Kiadó.
- Beregszászi, A., & Csernicskó, I. (2004a). A magyar nyelv oktatása a kárpátaljai magyar iskolákban: Nyelvészeti, nyelvpedagógiai és nyelvi emberi jogi problémák. In A. Beregszászi & I. Csernicskó, *...itt mennyt ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról* (168–173. o.). PoliPrint.
- Beregszászi, A., & Csernicskó, I. (2004b). Egy új iskolatípus mint társadalmi és nyelvi strukturáló tényező? *Magyar Nyelv*, 100, 195–203.
- Beregszászi, A., & Csernicskó, I. (2007a). A kárpátaljai magyar nyelvjárások és az iskola: Elméleti és módszertani kérdések. *Acta Beregsiensis*, 6, 44–62.
- Beregszászi, A., & Csernicskó, I. (2007b). A kárpátaljai magyar nyelvjárásokról. In I. Csernicskó & A. Márku (Szerk.), *Hiába repülsz te akárhová...: Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához* (7–96. o.). PoliPrint.
- Beregszászi, A., & Csernicskó, I. (2020). *Nyelvpolitika: Harc a hatalomért*. *Magyar Nyelv*, 116(3), 257–274.
- Beregszászi, A., & Csernicskó, I. (2021). Szövegértési kompetenciamérés magyar nyelven tanuló kárpátaljai magyar egyetemisták és főiskolások körében. In I. Csernicskó & I. Kozmács (Szerk.), *Kétnyelvűség – oktatás – nyelvmenedzselés:*

- Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára (53–66. o.). Konstantin Filozófus Egyetem.
- Beregszászi, A., & Dudics Lakatos, K. (2019). Utak és tévutak az anyanyelvi nevelésben a kárpátaljai magyar középiskolákban. In I. Csernicskó & A. Márku (Szerk.), A nyelvészet műhelyeiből: Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból 5 (150–164. o.). Autdor-Shark.
- Beregszászi, A., & Dudics Lakatos, K. (2020). Modern danse macabre egy kárpátaljai középiskolai magyarnyelv-tankönyv kapcsán. In B. Istók, G. Lőrincz, J. Lőrincz, & Sz. Simon (Szerk.), Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség (149–165. o.). Selye János Egyetem Tanárképző Kara.
- Beregszászi, A., & Dudics Lakatos, K. (2023a). Huszonkettő: A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés elmúlt 22 évének története. Termini Egyesület.
- Beregszászi, A., & Dudics, K. (2024). Anyanyelvi tantárgypedagógia I.: Elméleti alapok. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Beregszászi, A., Braun, É., Csernicskó, I., & Hnatik-Riskó, M. (2010). Magyar nyelv és irodalom 10–11. osztály: Tanterv a magyar tannyelvű általános középiskolák számára. Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma.
- Beregszászi, A., Csernicskó, I., & Orosz, I. (2001). Nyelv, oktatás, politika. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Beregszászi, A., Dudics Lakatos, K., Hires-László, K., & Pevse, A. (2023). A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola első évfolyamos hallgatóinak körében végzett szövegértési kompetenciavizsgálat eredményeiből. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica*, 2(1), 26–43.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Braun, É., Bárdos, N., Zékány, K., Kovács P., P., Perduk, I. E., & Hnatik-Riskó, M. (2021). Magyar nyelv 5–9. osztály: Modell tanterv az általános középfokú oktatási intézmények számára. Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma.
- Braun, É., Zékány, K., & Kovács-Burkus, E. (2013). Magyar nyelv 5. osztály. Szvit Kiadó.
- Braun, É., Zékány, K., & Kovács-Burkus, E. (2014). Magyar nyelv 6. osztály. Szvit Kiadó.
- Braun, É., Zékány, K., & Kovács-Burkus, E. (2015). Magyar nyelv 7. osztály. Szvit Kiadó.
- Braun, É., Zékány, K., & Kovács-Burkus, E. (2016). Magyar nyelv 8. osztály. Szvit Kiadó.
- Braun, É., Zékány, K., & Kovács-Burkus, E. (2018). Magyar nyelv: Tankönyv a magyar oktatási nyelvű általános középfokú tanintézetek 10. osztálya számára. Szvit.

- Braun, É., Zékány, K., & Kovács-Burkus, E. (2019). Magyar nyelv: Tankönyv a magyar oktatási nyelvű általános középfokú tanintézetek 11. osztálya számára. Szvit.
- Carioti, D., Stefanelli, S., Giorgi, A., Masia, M. F., Del Pivo, G., Del Monte, M., Travellini, S., Marcelli, A., Guasti, M. T., Vernice, M., & Berlingeri, M. (2024). The Daily Linguistic Practice Interview: A new instrument to assess language use and experience in minority language children and their effect on reading skills. *Ampersand*, 12, Article 100166. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2024.100166>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Csernicskó, I. (2013). Államok, nyelvek, államnyelvek: Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010). Gondolat Kiadó.
- Csernicskó, I. (2018). Egy nyelvi jogi probléma lehetséges vonatkozásai: Két tanulmány a kisebbségek anyanyelvi oktatásáról. *Regio: Kisebbség, Kultúra, Politika, Társadalom*, 26(3), 62–68. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v26i3.225>
- Csernicskó, I. (2021). The law of Ukraine “On education,” language conflicts, and linguistic human rights. In J. Tóth (Szerk.), *Értékmentő és értékkeremtő humán tudományok* (1–11. o.). Akadémiai Kiadó.
- Csernicskó, I. (Szerk.). (2001). A mi szavunk járása: Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Csernicskó, I. (Szerk.). (2010). *Megtart a szó: Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Antal Hodinka Intézet.
- Csernicskó, I., & Göncz, L. (2009). *Tannyelvválasztás a kisebbségi régiókban: Útmutató kárpátaljai magyar szülőknek és pedagógusoknak*. Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala.
- Csernicskó, I., & Szabó Mihály, G. (2023). Hátrányból előnyt: A magyar nyelvpolitika és nyelvtervezés kihívásairól. In G. Prószéky, Á. Fóris, E. B. Papp, A. Bölcseki, & V. Lipp (Szerk.), *A magyar terminológiastratégia kialakítása: Zöld könyv* (199–235. o.). Nyelvtudományi Kutatóközpont.
- Csernicskó, I., Hires-László, K., Karmacs, Z., Márku, A., Máté, R., & Tóth-Orosz, E. (2020). Tévút az ukrán nyelvpolitikában: Ukrajna „Az ukrán mint államnyelv működésének biztosításáról” című törvénye (elemző áttekintés). *Termini Egyesület*.
- Csernicskó, I., Hires-László, K., Karmacs, Z., Márku, A., Máté, R., & Tóth-Orosz, E. (2021). *A magyarok és a magyar nyelv Kárpátalján*. Termini Egyesület.
- Dudics Lakatos, K. (2018). „...én is nyelvjárásban beszélek”. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(2), 112–114.
- Dudics Lakatos, K. (2021). Kárpátaljai magyar iskolások nyelvjárási attitűdjének alakulása egy megismételt kérdőíves gyűjtés alapján. *Magyar Nyelv*, 117, 346–354.

- Ferenc, V. (2014). Ami a nemzetközi mérésekben nem látszik: Tanulói kompetenciák Kárpátalján. *Kisebbségkutatás*, 23(4), 188–221.
- Gazdag, V. (2021). Szláv elemek a kárpátaljai Beregszászi járás magyar nyelvjárásaiban. *Termini Egyesület*.
- Gereben, F. (1995). Nemzeti és vallási identitás kisebbségi és többségi helyzetben: Empirikus vizsgálat hat közép-európai ország magyar nemzetiségű lakossága körében. *Protestáns Szemle*, (3).
- Gereben, F., & Tomka, M. (2000). Vallásosság és nemzettudat: Vizsgálódások Erdélyben. Kerkai Jenő Egyházzociológiai Intézet.
- Jaekel, N., Schurig, M., & Lorenz, E. (2024). Moving beyond binary language status in research: Investigating early foreign language learning and linguistic distance. *Research Methods in Applied Linguistics*, 3, Article 100151. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100151>
- Jánk, I. (2019). Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben. Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Karmacsi, Z. (2017). A kárpátaljai magyar tannyelvű általános iskolák számára készült 5. osztályos Magyar nyelv tankönyv tananyagának tartalmi és nyelvészeti szempontú elemzése [Kézirat]. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Karmacsi, Z. (2020). „Рóка у лісі живе”: Stratégiák az etnikailag heterogén családokban nevelkedő gyermekek nyelvi szocializációjában Kárpátalján. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont–Termini Egyesület.
- Kontra, M. (2010). Hasznos nyelvészet. Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Kótyuk, I. (2005). Magyar nyelv 5. osztály. Bukrek.
- Kótyuk, I. (2006). Magyar nyelv 6. osztály. Bukrek.
- Kótyuk, I. (2007). Magyar nyelv 7. osztály. Bukrek.
- Kótyuk, I. (2008). Magyar nyelv 8. osztály. Bukrek.
- Kótyuk, I. (Szerk.). (2005). Magyar nyelv 5–12. osztály: Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára. Bukrek Kiadó.
- Kovács, A. K. 2019a. Szövegértési kompetenciovizsgálat az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán–Magyar Oktatási-Tudományos Intézete I., IV. és V. évfolyamos hallgatóinak körében. Teljesítmény a szociális háttér tükrében. *Közoktatás* 2019/1. 19 – 23.
- Kovács, A. K. 2019b. Szövegértési kompetenciovizsgálat az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán–Magyar Oktatási-Tudományos Intézete I., IV. és V. évfolyamos hallgatóinak körében. In: Boda Attila szerk. *Ingenia Hungarica V. Tanulmányok az V. Kárpát-medencei Szakkollégiumi Konferencia előadásából*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. 191–218.

- Kovács, A. K. (2019c). Szövegértési kompetenciovizsgálat az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán-Magyar Oktatási-Tudományos Intézete hallgatóinak körében. Magiszteri dolgozat. II. RFKMF.
- Nánási-Molnár, A. (2016). Az óvodai nevelési nyelv megválasztásáról Kárpátalján. Anyanyelv-pedagógia. <https://doi.org/10.21030/anyp.2016.1.2>
- OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Orbán, Gy. (2020). Gondolatok két kárpátaljai 11. osztályos magyar nyelv-tankönyvről. In B. Istók, G. Lőrincz, J. Lőrincz, & Sz. Simon (Szerk.), Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség (167–176. o.). Selye János Egyetem Tanárképző Kara.
- Orosz Ildikó - Pallay Katalin (2021): A kárpátaljai oktatás helyzete a 2019-es külső független érettségi eredményeinek tükrében. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. Monográfia. II. RF KMF – „RIK-U” Kft. Beregszász–Ungvár LINK: <https://kmf.uz.ua/hu/kiadvanyaink/a-karpataljai-oktatas-helyzete-a-2019-es-kulso-fuggetlen-erettsegi-eredmenyeinek-tukreben/>
- Papp Z., A. (2014). Iskola és képesség: Egy 2013-as pilot-kutatás tanulságai. Kisebbségkutatás, 23(4), 93–125.
- Papp Z., A. (2025). Családi háttér vs. tananyag? A kisebbségi magyar diákok kompetenciaeredményei a PISA-vizsgálatokban (2003–2022). Kisebbségi Szemle, 2025(2). <https://doi.org/10.62153/ks.2025.2.pza>
- Péntek, J. (2010). Változatok és változások a mai magyar nyelvben. Magyar Nyelv, 106(1), 14–23.
- Prediger, S., Wilhelm, N., Büchter, A., Gürsoy, E., & Benholz, C. (2015). Sprachkompetenz und Mathematikleistung: Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in den Zentralen Prüfungen 10. Journal für Mathematik-Didaktik, 36(1), 77–104. <https://doi.org/10.1007/s13138-015-0074-0>
- Pusztai, G. (2009). A társadalmi tőke és az iskola: Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Sáfrányné Molnár, I. M. (2014). A kompetenciamérések gendervizsgálati megközelítésben. Anyanyelv-pedagógia, 7(4), 10–25. <https://doi.org/10.21030/anyp.2014.4.2>
- Stoffelsma, L., & Spooren, W. (2018). The relationship between English reading proficiency and academic achievement of first-year science and mathematics students in a multilingual context. International Journal of Science and Mathematics Education. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9905-z>
- Trakulphadetkrai, N. V., Courtney, L., Clenton, J., Treffers-Daller, J., & Tsakalaki, A. (2020). The contribution of general language ability, reading comprehension and working memory to mathematics achievement among children with English as additional language: An exploratory study. International Journal of

- Bilingual Education and Bilingualism, 23(4), 463–487.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1373742>
- Unsworth, S., Chondrogianni, V., & Skarabela, B. (2018). Experiential measures can be used as a proxy for language dominance in bilingual language acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 9, 1809.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01809>

Jogszabályok és hivatalos dokumentumok

- Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa. (1996. június 28.). Конституція України [Ukrajna Alkotmánya] (№ 254к/96-ВР). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>
- Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa. (1991. május 23.). Про освіту [Az oktatásról] (№ 1060-XII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
- Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa. (1992. június 25.). Про національні меншини в Україні [Az ukrajnai nemzeti kisebbségekről] (№ 2494-XII). <https://zakon.rada.gov.ua/go/2494-12>
- Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa. (2010. július 6.). Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу [A középiskolai és óvodai oktatás jogszabályainak módosításáról az oktatási-nevelési folyamat megszervezése tekintetében] (№ 2442-VI). <https://zakon.rada.gov.ua/go/2442-17>
- Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa. (2017. szeptember 5.). Про освіту [Az oktatásról] (№ 2145-VIII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa. (2019. április 25.). Про забезпечення функціонування української мови як державної [Az ukrán mint államnyelv működésének biztosításáról] (№ 2704-VIII). <https://zakon.rada.gov.ua/go/2704-19>
- Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa. (2020. január 16.). Про повну загальну середню освіту [A teljes általános középfokú oktatásról] (№ 463-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20>
- Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa. (2023. december 8.). Про внесення змін до деяких законів України щодо врахування експертної оцінки Ради Європи та її органів стосовно прав національних меншин (спільнот) в окремих сферах [Egyes ukrajnai törvények módosításáról az Európa Tanács és szervei nemzeti kisebbségek (közösségek) jogaira vonatkozó szakértői értékelésének figyelembevétele érdekében] (№ 3504-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/go/3504-20>
- Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma. (2021. július 12.). Про надання грифа «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» модельним навчальним програмам для закладів загальної середньої освіти [A „Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által ajánlott” minősítés megadásáról az általános középfokú oktatási intézmények modell

tantervei számára] (№ 795). <https://mon.gov.ua/npa/pro-nadannya-grifa-rekomendovano-ministerstvom-osviti-i-nauki-ukrayini-modelnim-navchalnim-programam-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>

Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma. (2021. szeptember 29.). Про реалізацію інноваційного освітнього проєкту за темою «Європейська інтегрована модель школи з угорською мовою навчання» на базі закладів загальної середньої освіти Закарпатської області на жовтень 2021 – листопад 2026 роки [Az „Európai integrált iskolai modell magyar tannyelvű iskolák számára” című innovatív oktatási projekt megvalósításáról Kárpátalja általános közép fokú oktatási intézményeiben 2021 októbertől és 2026 novembertől között] (№ 1033). <https://mon.gov.ua/npa/pro-realizaciyu-innovacijnogo-osvitnogo-proektu-za-temoyu-yevropejska-integrovana-model-shkoli-z-ugorskoyu-movoyu-navchannya-na-bazi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-zakarpatskoyi-oblasti->

A kárpátaljai magyar matematikaoktatás átalakulása és eredményessége: történeti áttekintés és a 2024-es KOMP projekt kompetenciamérés empirikus tapasztalatai

1. A matematikaoktatás alakulása a dokumentumok tükrében

Ebben az alfejezetben hiteles dokumentumok és korábbi dokumentált kutatások alapján azt vizsgáljuk, hogy az elmúlt több mint három évtized során miként alakult a matematikaoktatás a kárpátaljai magyar tananyelvű iskolákban: mit, milyen óraszámban és milyen célok szerint tanítottak, milyen tanulói tevékenységekre épült az oktatás, valamint hogyan változott a pedagógus szerepe. Fő célunk annak bemutatása, hogy miként alakult a matematika tantárgy oktatása az ukrain állami szabályozás és a kisebbségi nyelvű oktatás sajátos feltételeinek metszéspontjában.

A matematika az egész vizsgált időszakban az ukrán közoktatás alapvető, kötelező műveltségi területe maradt. Nem szorult ki a humán profilokból sem; inkább eltérő mélységű szintekre és kurzusokra tagolódott. A stabilitás mögött azonban a tantárgy jelentőségét alátámasztó érvek hangsúlyai változtak. A három évtizeden át stabil elemek közé tartozik a számfogalom és számolás, az algebrai kifejezések, egyenletek és egyenlőtlenségek, a függvények, a sík- és térgeometria, a mérések, a szöveges feladatok, valamint az érvelés és bizonyítás. A témák évfolyami helye és mélysége változhatott, de egyik fő terület sem tűnt el.

1.1. Az örökölt matematikaoktatási szerkezet 1991 és 1995 között

Ukrajna függetlenné válásakor a matematikaoktatás nem új tantervi rendszerrel indult. A közoktatás szerkezete, a tankönyvvállomány, a tanári gyakorlat és a tananyag sorrendje jelentős részben a késő szovjet korszakból öröklődött. A közvetlen kiindulópontot ezért az 1991-ben megjelent szovjet matematikaprogram jelzi, amely már tehermentesített változatként határozta meg önmagát. Az 5–9. osztályra heti öt órát írt elő a korábbi hat helyett, a 10–11. osztályban pedig két eltérő terjedelmű szintet különített el: az A kurzust heti három, a B kurzust heti öt órában. Az 5–6. osztályban egységes „matematika” tantárgy szerepelt; a 7–9. osztályban az algebra és a geometria különült el; a felső évfolyamokon a differenciált kurzusok már a profilképzés előképét jelentették. A program a matematika gyakorlati és „szellemi” rendeltetését egyaránt

hangsúlyozta; a matematikát a tudomány és technika nyelveként, modellezési eszközként és a logikai gondolkodás fejlesztőjeként írta le. Szerepelt benne az indukció és dedukció, az általánosítás, az analízis és szintézis, az algoritmikus gondolkodás, a kritikus eredményellenőrzés és a problémamegoldás. Ugyanakkor a tartalomszervezés súlypontja továbbra is a számolási kultúrán, az algebrai eljárásokon, a függvényeken, az euklideszi geometria deduktív felépítésén és a felső évfolyami analízisen volt. A valószínűség, statisztika és kombinatorika az általános tantervben nem alkotott stabil, minden tanulóra kötelező tartalmi vonalat; ezek az emelt programban jelentek meg.¹

Az 1991 utáni első évek változása ezért elsősorban nem a matematika belső tartalmának hirtelen átrendezése, hanem az oktatási rendszer politikai és jogi környezetének átalakulása volt. Bereživska az 1991–2002 közötti időszakot a nemzeti oktatási jogalkotás, a demokratikus, humanista, differenciáló és individualizáló elvek kidolgozásának korszakaként írja le. A bekövetkezett változások lehetővé tették, hogy az iskola tartalma ne egy központosított ideológiát szolgáljon, hanem az önálló ukrán állam céljaihoz igazodjon. Ez a matematika esetében kevésbé jelentett azonnali témacserét, mint a humán tantárgyaknál, de hosszabb távon megnyitotta az utat a nemzeti standardok, a változó tantervi rész és a differenciált programok előtt (Bereživska 2011; Bereživska 2021).

A kárpátaljai magyar iskolák számára az átmenet kettős folytonosságot jelentett. Egyfelől tovább élt a szovjet tananyag és tankönyvállomány: a gazdasági és kiadási nehézségek következtében az 1991-ben korrigált programhoz kapcsolódó régi tankönyveket még a kilencvenes évek végén is használták. Másfelől az állami tartalom fokozatosan ukrán nemzeti keretbe került. A függetlenség első évtizedének oktatáspolitikai programja az országos oktatási rendszer egységét úgy értelmezte, hogy az oktatási intézményeknek szellemiségükben és oktatási tartalmukban ukrán jellegűnek kell lenniük, miközben az oktatás nyelve eltérő lehetett; a nemzeti nevelés céljai között pedig az ukrán állampolgári tudat kialakítása is megjelent (Orosz 2012). A matematika e rendszerben különösen alkalmas volt az egységes állami tananyag és a kisebbségi tannyelv együttélésére, mert a tartalmi standard országos, a magyarázat, a terminológia és a tankönyvi közvetítés viszont magyar nyelvű lehetett.

Az 1991-ben kiadott, az általános középiskolák számára készült matematikaprogram továbbra is részletesen meghatározta a kötelező tananyagtartalmat és a tanulóktól elvárt matematikai felkészültség szintjét, ugyanakkor a pedagógus módszertani szerepét már nem kizárólag a központilag előírt tananyag végrehajtásaként értelmezte. A program kifejezetten rögzítette, hogy a tanár

¹Az elemzéshez a Szovjetunió Köznevelési Állami Bizottsága által jóváhagyott, 1991-ben megjelent matematikatantervet használtuk (*A középiskolai általános oktatás tantervei: Matematika*, 1991).

önállóan választhatja meg az oktatási-nevelési feladatok megoldásának módszereit és eljárásait, és a módszereket a tanulók életkorához, matematikai előképzettségéhez, valamint az adott oktatási célokhoz kell igazítani. A tanári munkát ugyanakkor erősen strukturálta a központi program: meghatározta a kötelező tananyagot, a tanulói követelményeket és tematikus tervezést is közölt, miközben bizonyos kiegészítő témák bevonásáról vagy elhagyásáról már a pedagógus dönthetett.

A korszak matematikaoktatásában hangsúlyos maradt a számolási és algebrai algoritmusok biztos elsajátítása, a korábban megszerzett ismeretek megszilárdítása és a későbbi témák megalapozása. Az 1991-es program például több témakörben kifejezetten az algoritmusok begyakorlását írta elő, és hangsúlyozta, hogy egyes készségek a későbbi matematikai tartalmak elsajátításának alapját képezik. A geometria tanításában a logikus következtetés és a bizonyítási készség fejlesztése szintén fontos követelményként jelent meg. Ez azonban nem jelentett kizárólag algoritmus- és reprodukcióközpontú pedagógiai felfogást. A program a matematika tanulását az indukció, dedukció, elemzés, szintézis, általánosítás és absztrakció fejlesztésével kapcsolta össze, továbbá hangsúlyozta az állítások megfogalmazásának, indoklásának és bizonyításának, valamint az algoritmikus gondolkodásnak a szerepét.

Különösen figyelemre méltó, hogy a dokumentum már ekkor bírálta azt a gyakorlatot, amely a matematika tanítását a kész ismeretek egymás utáni közlésére szűkítette. A program megfogalmazása szerint a matematikai tudásnak lehetőség szerint a tanulók részvételével kell felépülnie, miközben a matematikának a valóság megismerésének sajátos módszereként és az egyetemes kultúra részeként is meg kell jelennie az oktatásban. A matematikai absztrakciók, a valóság és a matematikai modellezés kapcsolatának megértését a dokumentum a tudományos világkép kialakításával is összekapcsolta.

1.2. Differenciálás és a standardizáció kiépítése 1995 és 2004 között

A kilencvenes évek közepétől az ukrán oktatáspolitikai a nemzeti rendszer megteremtése mellett a szabályozás új technikáit kezdte kialakítani. Az 1995-ös iskolai matematikaoktatási koncepció – Dichek összefoglalása szerint – az invariáns, vagyis mindenki számára kötelező alaptartalom és a variatív, helyi vagy tanulói igények szerint alakítható rész megkülönböztetésére épült. A koncepció szint- és profildifferenciálást, moduláris tartalomkiválasztást, többféle tantervi programot és differenciált módszereket irányzott elő. Ez a matematika helyét két irányban erősítette: továbbra is a közös általános műveltség része maradt, ugyanakkor megteremtette a mélyebb matematikai képzés, a fakultatív kurzusok és a profilszintű tanulás jogi és pedagógiai keretét (Dichek 2019).

Az 1996-os államistandard-koncepció a tantervi szabályozás lényegét is átformálta. Goncsarenko, Ljascsenko, Maljovanyj és Szavcsenko a standardot kölcsönös állami és tanulói kötelezettségeket rögzítő dokumentumként határozták meg (Honcharenko et

al., 1996). A tervezett csomag része lett a bázis tanterv, amelynek feladata a műveltségi területek arányainak, a minimális tanulási időnek és a heti terhelésnek a meghatározása; az egyes műveltségi területek követelményei; valamint a minimumteljesítményt leíró állami elvárások. A matematika szempontjából ez azért lényeges, mert a tartalom és az óraszám többé nem csupán egy tantárgyi program belső ügye volt: az egész közoktatási műveltségszerkezeten belüli aránya is állami szinten rögzült.

Az 1998-as bázis tanterv a matematika számára az 1–9. osztályban heti négy, a 10–11. osztályban heti három órát irányzott elő. E dokumentum azonban 2001. szeptember 1-jei bevezetést tervezett, majd 2000-ben hatályon kívül helyezték. Ez azt mutatja, hogy a reformerek a kilencvenes évek végén a korábbi heti ötórás alapközépfokú matematikaóraszám csökkentésével és a műveltségi területek új egyensúlyával számoltak. Pedagógiai következmény – például tananyag-túlterhelés – ebből önmagában nem állapítható meg, mert a teljes végrehajtás és az azonos tananyagmennyiség nem igazolható.²

Az iskolai értékelés átalakításon esett át. Az Oktatási és Tudományos Minisztérium és az Ukrán Pedagógiai Tudományok Akadémiája 2000. szeptember 4-i, 428/48. számú közös rendelete a 2000/2001-es tanév első félévére írta elő a tizenkét pontos osztályozás bevezetését. Az átmeneti félévben még használhatók voltak a korábbi, 2–5-ös osztályzatok, a félévi eredményeket azonban már az új skálán kellett rögzíteni. A melléklet négy teljesítményszintet különített el: kezdeti (1–3 pont), közepes (4–6 pont), megfelelő (7–9 pont) és magas (10–12 pont).³

Az új értékelési elvek a tanuló által elért tudást, az alkalmazás önállóságát és a fejlődést helyezték előtérbe. A kompetencia fogalma már e dokumentumban megjelent. Matematikatanítási szempontból ebből a reprodukció, a szokásos feladatok önálló megoldása és a nem szokványos helyzetekben történő alkalmazás megkülönböztetésének igénye következett. A kárpátaljai magyar iskolák értékelési gyakorlatának is ehhez az országos kerethez kellett igazodnia.

A standardizáció nem a helyi mozgástér megszüntetését, hanem keretezését jelentette. Az invariáns rész biztosította az országos közös követelményeket, a variatív rész pedig lehetővé tette az intézményi sajátosságok, regionális szükségletek, fakultatív és emelt szintű kurzusok megjelenítését. A kárpátaljai magyar iskolákban ez

²Кабінет Міністрів України, 1998. augusztus 5., 1239. sz. határozat (bázistanterv). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1239-98-п>; Кабінет Міністрів України, 2000. november 16., 1717. sz. határozat (az új oktatási szerkezetről). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-п>

³Міністерство освіти і науки України és Академія педагогічних наук України, 2000. szeptember 4., 428/48. sz. közös rendelet (12 pontos értékelés). <https://ips.ligazakon.net/document/MUS410>

elvileg kétféle felhasználást tett lehetővé: a matematikai tehetséggondozás és profilképzés erősítését, illetve a kisebbségi tannyelvű oktatás sajátos nyelvi és módszertani szükségleteinek támogatását. A források azonban nem igazolják, hogy országos vagy megyei szinten külön, általánosan kötelező kárpátaljai magyar matematikatanterv jött volna létre. Inkább az országos tanterv magyar nyelvű megvalósításáról, valamint egyes intézmények jóváhagyott egyedi vagy kibővített programjáról beszélhetünk.

A korszak tankönyvpolitikája jól mutatja a norma és a megvalósítás közötti távolságot. A gazdasági válság, a tankönyvkiadás átszervezése és a késedelmes finanszírozás miatt az új programokhoz szükséges kiadványok nem mindig jelentek meg időben. A kisebbségi iskolák helyzete ennél is összetettebb volt: az ukrán nyelven jóváhagyott tankönyvnek magyar fordításban is meg kellett jelennie, miközben a kis példányszám, a szerkesztési kapacitás és a fordítási folyamat növelte a késés kockázatát. A matematikatanár ezért nemcsak tantervi végrehajtó, hanem anyagválogató és nyelvi közvetítő is volt.

1.3. Az állami standard és a profilszintek rendszere 2004 és 2011 között

A 2004-ben elfogadott alap- és teljes középfokú állami standard az első olyan dokumentum volt, amely a matematika műveltségi területét országos követelmények, bázis órakeret és eredményelvárások egységében szabályozta. Általános részében az individualizálást, differenciálást, a felső középfok profiljellegét, a személyiségközpontú technológiákat, valamint a szociális, kommunikációs és számítógépes kompetenciákat emelte ki. Külön hangsúlyt kapott a tanulási tevékenység gyakorlati és kreatív összetevője, az információ keresése, értékelése és alkalmazása. Ezek az elvek már előrevetítették a későbbi kompetenciaalapú fordulatot, még akkor is, ha a standard részletes tartalmi minimumot is fenntartott. Az 1991-es program célrendszeréhez képest a 2004-es standard tehát a gyakorlati és kreatív tevékenység, az információhasználat és a profildifferenciálás hangsúlyát erősítette.⁴

Az alapiskolai matematika számára a bázis tanterv az 5–9. osztály öt éve alatt összesen 20 heti órányi keretet, vagyis összesen 700 tanórát rendelt. Ez ciklusátlagban heti négy órát jelent. A felső középfok három évére a matematika műveltségi terület összesen nyolc heti órának megfelelő, 280 órás keretet kapott. A dokumentum nem egyetlen, minden évfolyamon azonos heti bontást rögzített; az órák pontos tantárgyi elosztását a minisztériumi típustervek és az iskolai munkatervek konkretizálták. Az óraszámokat ezért a műveltségi terület ciklusszintű minimumaként kell értelmezni, nem automatikusan minden iskola minden évfolyamán azonos órarendként. Profil- és akadémiai szinten a három évre adott 280 órás kerethez további időt lehetett rendelni.

⁴Кабінет Міністрів України, 2004. január 14., 24. sz. határozat (az alap- és teljes középfokú oktatás állami standardja). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-п>

A 2004-es standard tartalmilag is fontos fordulópont. A korábbi stabil mag – számok és műveletek, algebrai kifejezések, egyenletek és egyenlőtlenségek, függvények, sík- és téreometria, mérés – megmaradt. Új elemként azonban a kombinatorika és halmazok, a valószínűségszámítás alapjai, valamint a statisztika és adatértelmezés a minden tanulóra vonatkozó műveltségi tartalom részévé váltak. Az alapiskolában megjelent az esemény, valószínűség, gyakoriság, adat, átlag és diagram; a felső középfokon ezek kiegészültek a feltételes valószínűség, függetlenség, eloszlások, módusz, medián és számtani közép fogalmaival. Ez tényleges tartalmi bővülés volt az 1991-es általános programhoz képest, amelyben e területek nem alkottak stabil kötelező vonalat.

A valószínűség, kombinatorika, statisztika és adatértelmezés kötelező magba emelése így az egyik legvilágosabb tartalmi fordulatot jelentette. A 2004 utáni időszakban új adat- és valószínűségi tartalmak jelentek meg, miközben az algebra és geometria magja megmaradt; a tanári időgazdálkodás ezért összetettebbé válhatott, de a tényleges terhelést az adott tanterv, a tartalékórák és az iskolai program együtt határozta meg.

A felső középfok óraszama ebben az időszakban is erősen profilfüggő volt. A felső középfok differenciálása három szintet különített el: a mindenkire kötelező állami eredményeket, a profilszintet és az akadémiai szintet. A matematika minden profilban jelen maradt, de eltérő mélységben és funkcióval. A humán és társadalomtudományi orientációjú osztályokban a standard szint a mindennapi és továbbtanulási minimumra, a képletek és fogalmak értelmes alkalmazására helyezte a hangsúlyt; a matematikai, természettudományos és műszaki profilokban a bizonyítás, a függvényelemzés, az algebrai apparátus és az analízis mélyebb feldolgozása vált indokolttá. Tarasenkova és szerzőtársai szerint a profilszintű rendszerben a matematika nem válhatott pusztán „kiszolgáló” tárggyá: standard szinten is önálló műveltségi és gondolkodásfejlesztő funkciót kellett betöltenie, miközben a módszertant a tanulók profiljához és motivációjához kellett igazítani (Tarasenkova et al. 2017).

A tantervi bővülés azonban taneszközüváltást igényelt. Kulin kutatása szerint az új, tizenkét éves iskolához kidolgozott matematika-tankönyvek 2004 után fokozatosan jelentek meg, de a magyar fordítások és az iskolákba juttatás gyakran késéssel történt. A magyar tannyelvű intézmények jellemzően nem a teljes ukrán tankönyvválasztékból válogattak: egy jóváhagyott ukrán kiadvány fordítását kapták. Az állam a tankönyvet finanszírozta, a munkafüzetet, feladatgyűjteményt és számos módszertani segédletet viszont nem feltétlenül. Emiatt a tanárok magyarországi könyveket, korábbi ukrainai magyar tankönyveket, ukrán nyelvű feladatgyűjteményeket és saját fordításokat is használtak (Kulin, 2009).

A kárpátaljai gyakorlatban a 7. osztálytól külön algebra- és mértanóra továbbra is jellegzetes szerkezeti elem volt. Kulin Júlia kutatásában az interjúalanyok többsége ezt

megszokottnak és szakmailag elfogadhatónak tartotta, bár egyes intézmények egyedi tantervben időszakosan összevonták vagy tömbösítették a két területet. E megfigyelés nem országos szabályváltozást bizonyít, hanem azt, hogy a jóváhagyott helyi tantervi mozgáster szervezési innovációt is lehetővé tett.

A 2000-es évek első évtizedének végén az értékelés külső környezete is megváltozott. A külső független értékelés országos bevezetése erősítette az egységes követelményekhez igazodást. A külső független értékelés országos bevezetése erősítette az egységes követelményekhez igazodást. A magyar tannyelvű iskolák számára külön kérdéssé vált a feladatszövegek nyelve és a szaktárgyi terminológia. A 2008-as szabályozás még több tárgyból lehetővé tette a kisebbségi nyelvű tesztváltozatot, de az átmeneti intézkedések bizonytalansága növelte a kétnyelvű fogalomhasználat jelentőségét. A matematikaórán ezért a fogalomértés mellett az ukrán szakterminológia felismerése is gyakorlati feladattá válhatott. Ezt nem szabad összekeverni a matematika tanítási nyelvének általános feladásával; inkább a magyar tannyelvű oktatás és az országos vizsgarendszer közötti közvetítés problémájáról volt szó.

A külső független értékelés (Зовнішнє незалежне оцінювання, ZNO) intézményrendszerét több lépésben alakították ki. A Miniszteri Kabinet 2005. december 31-i, 1312. számú határozata jóváhagyta az Ukrán Oktatásminőség-értékelési Központ szabályzatát, előírta a külső értékelés fokozatos bevezetését, a szükséges szakemberek felkészítését és a regionális szervezeti háttér biztosítását. Az értékelés megszervezése ezzel az országos központ és regionális egységei feladatkörébe került.⁵

A felsőoktatási felvételi rendszer átalakulásában 2008 jelentett meghatározó fordulatot. A 2007. december 25-i, 1171. számú minisztériumi rendelet a következő évi felvételi eljárásban a ZNO eredményeit igazoló bizonyítványok felvételi vizsgaként történő beszámítását írta elő. A matematika a választható vizsgatárgyak között szerepelt; az általánosan kötelező tárgy ekkor az ukrán nyelv és irodalom volt. A rendelet azt is lehetővé tette, hogy az adott évben végző tanulók kérésére a matematikaeredményt az állami záróértékelésben is figyelembe vegyék.⁶

Az iskolai tanulmányok lezárását és a felsőoktatási felvételt szolgáló eredményeket eltérő skálakon fejezték ki. A 2008. január 24-i, 33. számú rendelettel jóváhagyott eljárásrend szerint az állami záróértékelésben beszámítható eredményhez az 1–12 pontos, a felvételi eredményhez a 100–200 pontos skála kapcsolódott. A matematikaoktatás számára ez az iskolai osztályozás mellett egy további, országosan

⁵Кабінет Міністрів України, 2005. december 31., 1312. sz. határozat (külső független értékelés). https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2058/

⁶Міністерство освіти і науки України, 2007. december 25., 1171. sz. rendelet (2008. évi külső értékelés). <https://zakon.cc/law/document/read/z0005-08>

szervezett teljesítményértékelési keretet jelentett, amelynek követelményeihez a továbbtanulásra készülő diákok felkészítését is hozzá kellett igazítani.⁷

A tizenkét éves iskola 2004-es standardjához kötődő reform végül nem teljesedett ki eredeti szerkezetében. Ukrajna 2010-ben visszatért a tizenegy éves teljes középfokú képzéshez, amelyben a felső középfok időtartama a korábban tervezett három év helyett két év lett. Ezzel összefüggésben a minisztérium új 10–11. osztályos típusterveket fogadott el. A képzési idő rövidülése felveti az óraszám és a tananyagmennyiség viszonyának kérdését. A tényleges tanórai következmények megítéléséhez azonban a korábbi és az új tantárgyi programok, a tanmenetek és a tanítási gyakorlat összehasonlító elemzése szükséges. Az új típustervekben a standard szintű matematika, valamint az akadémiai és a profilszintű, külön algebra- és geometriakurzusok eltérő órakeretet kaptak. A standard szintű matematika heti három-három órával szerepelt a 10–11. osztályban; az algebra és a geometria együttes óraszámuk akadémiai szinten heti négy, illetve öt, profilszinten pedig mindkét évfolyamon heti kilenc óra volt.⁸

1.4. A kompetenciafogalom rendszerszintűvé válása 2011 és 2017 között

A 2011-es alsó tagozatos, majd a 2011-ben elfogadott és 2013-tól fokozatosan alkalmazott alap- és teljes középfokú standard a kompetenciaalapú szabályozást már nem kiegészítő elvként, hanem a dokumentum egészét szervező fogalomként alkalmazta. Havrylenko áttekintése szerint ekkor jelentek meg rendszerszerűen a kulskompetencia, tantárgyi kompetencia és tantárgyközi kompetencia definíciói. A matematika célja továbbra is a rendszerezett tudás, számolás, algebra, geometria és bizonyítás maradt, de az elvárt eredmény egyre inkább az lett, hogy a tanuló a tudását feladatok, problémák és élethelyzetek megoldására tudja mozgósítani (Havrylenko, 2022).^{9,10}

A 2017-ben korszerűsített 5–9. osztályos matematikaprogram jól mutatja e szemlélet konkrét tantervi alakját. A program a matematikai kompetenciát a tudás tanulási és valós élethelyzetekben való alkalmazásának képességeként határozta meg. A matematika általános kulturális szerepe, a matematikai nyelv, a logikai indoklás és

⁷Міністерство освіти і науки України, 2008. január 24., 33. sz. rendelet (külső értékelési eljárásrend). https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2555/

⁸Верховна Рада України, 2010. július 6., 2442-VI. sz. törvény (a középfokú képzés időtartamáról). <https://www.president.gov.ua/documents/2442vi-11713>; Міністерство освіти і науки України, 2010. augusztus 27., 834. sz. rendelet (10–11. osztályos típustervek). <https://informatik.org.ua/sites/default/files/834.doc>

⁹Кабінет Міністрів України, 2011. április 20., 462. sz. határozat (az alapfokú oktatás standardja). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-п>

¹⁰Кабінет Міністрів України, 2011. november 23., 1392. sz. határozat (alap- és teljes középfokú standard). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>

bizonyítás mellett hangsúlyossá vált a modellalkotás, az információkeresés és forráskritika, a hiányos vagy valószínűségi információ melletti döntés, valamint a megoldás ésszerűségének értékelése. A program négy tantárgyközi témát – környezeti biztonság és fenntartható fejlődés; állampolgári felelősség; egészség és biztonság; vállalkozói készség és pénzügyi műveltség – gyakorlati feladatokon keresztül kapcsolt a matematikához.¹¹

A tartalmi szerkezetben egyszerre volt jelen folytonosság és módosulás. Az 5–6. osztályban egységes matematika, a 7–9. osztályban külön algebra és geometria szerepelt. Az óraszám minden évfolyamon heti négy volt: 5–6. osztályban 140–140 óra; 7–9. osztályban évenként 70 óra algebra és 70 óra geometria. A program jelentős tartalékidőt is biztosított: 5–6. osztályban évenként 40 órát, a későbbi évfolyamokon tantárgyanként eltérő, 12–24 órás keretet. A tartalékok a tanár számára ismétlésre, rendszerezésre, differenciálásra és az adott osztály szükségleteihez igazodó gyakorlásra adtak lehetőséget. Ez a tanári autonómia kézzelfoghatóbb formája volt, mint a korábbi programok pusztán elvi módszertani szabadsága.

A program tárgyi magja a számfogalom bővítésére, az algebrai kifejezésekre, egyenletekre és egyenlőtlenségekre, a függvényfogalomra, a síkgeometriára, mérésre és bizonyításra épült. A 2004-es standardban már kötelezővé tett kombinatorika, valószínűség és statisztika a 2017-es programban a 9. osztály külön témakörként jelent meg, gyakorlati adatfeladatokkal kiegészítve. A függvényt nemcsak formális hozzárendelésként, hanem valós folyamatok matematikai modelljeként kellett értelmezni; a szöveges feladatok között pénzügyi, közlekedési, környezeti és társadalmi adatok is megjelentek. E változás nem csökkentette az algebrai technika jelentőségét, hanem alkalmazási kontextust rendelt hozzá.

A módszertani elvárások is átalakultak. Az 5–6. osztályban a szemléletes, induktív, tapasztalati tanulás dominanciája, majd a 7–9. osztályban a deduktív érvelés és bizonyítás fokozatos erősödése szerepelt. A pedagógus feladata nem egyszerűen az ismeret közlése volt, hanem olyan feladatsorok és tanulási helyzetek megtervezése, amelyekben a tanuló adatot értelmez, stratégiát választ, modellt alkot, indokol és ellenőriz. Tarasenkova és szerzőtársai külön figyelmeztetnek arra, hogy a definíciók és tulajdonságok pusztá bemagolása nem vezet alkalmazható fogalmi tudáshoz; a fogalom alá rendelés, a következmények levonása és a különböző reprezentációk közötti váltás tudatos tanári szervezést igényel (Tarasenkova et al. 2017).

A célok és módszerek e változása nem a matematikai tudás fontosságának csökkenése, hanem funkcióinak újraértelmezése. A műveleti rutin, az algebrai

¹¹Міністерство освіти і науки України, 2017. június 7., 804. sz. rendelettel jóváhagyott 5–9. osztályos matematikaprogram. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onoventnya-12-2017/5-programa-z-matematiki.docx>

átalakítás és a tételismeret továbbra is szükséges, de önmagában nem elegendő. A tanulónak tudnia kell felismerni, mikor alkalmazható egy matematikai eszköz, milyen feltételek mellett érvényes, hogyan értelmezhető a kapott eredmény, és mikor kell azt elvetni vagy pontosítani. A kompetenciaalapú szemlélet ezért nem „tartalom nélküli készségfejlesztés”, hanem a tartalom alkalmazható szervezése.

A kárpátaljai magyar pedagógus számára mindez további nyelvi feladatot jelentett. A kompetenciaalapú program több hosszabb szövegű, valós kontextusú, adat- és érvelésközpontú feladatot kívánt. Az ilyen feladatok fordítása szakmailag összetettebb, mint egy tisztán szimbolikus gyakorlófeladaté: meg kell őrizni a feltétel logikai szerkezetét, a mértékegységek és pénznemek relevanciáját, valamint a magyar matematikai terminológia pontosságát.

1.5. Az Új Ukrán Iskola és az eredményalapú standardok 2017 és 2026 között

A 2016-os Új Ukrán Iskola-koncepció és a 2017-es oktatási törvény új szerkezetet határozott meg: négyéves alapfok, ötéves alap-középfok és hároméves profil-középfok (Hrynevych et al., 2016). A reform célja az volt, hogy a teljes középfok ne csupán ismeretátadás, hanem a személyiség fejlődését, társadalmi részvételét, tudatos életpálya-választását és élethosszig tartó tanulását szolgáló rendszer legyen. A matematika e keretben önálló kulcskompetencia és külön műveltségi terület maradt, de a tanulási eredmények megfogalmazása egyre kevésbé tantárgyi témalisták, egyre inkább problémamegoldó tevékenységek köré szerveződött.¹²¹³

A 2018-as alsó tagozatos állami standard a matematika célját már a helyzetek matematikai modellezéséhez, a megoldási stratégiák kialakításához, az eredmény ellenőrzéséhez és a tanulói gondolkodás verbalizálásához kapcsolta. Az 1–2. osztályban a játékos és tevékenységközpontú, a 3–4. osztályban az integrált-tantárgyi szervezés vált irányadóvá. A nemzeti kisebbségi tannyelvű osztályok bázisintervében a matematikai műveltségi terület mind a négy évfolyamon évi 140 tanórát, vagyis heti négy órának megfelelő keretet kapott. Az órakeret folytonosságot mutat a korábbi alsó tagozatos gyakorlattal; a lényeges változás inkább a tanulási eredmények és tevékenységek megfogalmazásában mutatkozik meg.¹⁴

A 2020-as alap-középfokú standard a matematikai kompetenciát a matematikai ismeretek és módszerek széles körű, mindennapi problémákban való alkalmazásaként, a folyamatok és helyzetek modellezéseként, valamint a matematika személyes és társadalmi szerepének megértéseként határozza meg. A műveltségi

¹²Кабінет Міністрів України, 2016. december 14., 988-p. sz. rendelkezés (Új Ukrán Iskola reformkoncepciója). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p>

¹³Верховна Рада України, 2017. szeptember 5., 2145-VIII. sz. törvény az oktatásról. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

¹⁴Кабінет Міністрів України, 2018. február 21., 87. sz. határozat (alapfokú oktatási standard). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п>

terület célja a tudásrendszer elsajátítása mellett a matematikai és gyakorlati problémák megoldása, a logikus gondolkodás és az élethosszig alkalmazható matematikai eszköztár fejlesztése. Négy általános eredménycsoport szervezi: problémás helyzetek vizsgálata és matematikailag kezelhető problémák azonosítása; modellezés és megoldási stratégia kidolgozása; a folyamat és eredmény kritikai értékelése; valamint a matematikai gondolkodás és nyelv fejlesztése.¹⁵

A 2017-es program és a 2020-as standard így már kifejezetten a valós helyzetek matematikai értelmezését, a modellalkotást, a stratégia megválasztását és az eredmény kritikai értékelését tette az elvárt teljesítmény részévé. A modellezés immár nem csupán a matematika társadalmi szerepének magyarázata, hanem konkrét tanulói tevékenység: valós helyzetből változók és kapcsolatok kiválasztása, modell felállítása, megoldás, értelmezés, ellenőrzés és a korlátok megfogalmazása.

A szabályozás egyik legfontosabb szerkezeti újdonsága, hogy a standard műveltségi területet és ciklusonkénti eredményeket határoz meg, nem pedig egyetlen kötelező tantárgyfelosztást. Az iskola külön tantárgyakban – például matematika, algebra, geometria – vagy jóváhagyott integrált kurzusban is megszervezheti a tanulást. A régi és a 2017-es programban egyaránt fennmaradó 7–9. osztályos algebra–geometria bontás így már nem magának az állami standardnak szükségszerű formája, hanem a választott oktatási program és modellprogram kérdése. A tartalmi folytonosság megmarad, de a szervezési forma rugalmasabbá válik.

Az óraszabályozás szintén keretjellegű. A kisebbségi tannyelvű osztályok számára is külön bázis tanterv készült. A matematikai műveltségi terület ajánlott időkerete az 5–6. osztályos ciklusban 350 óra, megengedett minimuma 280, maximuma 420 óra; a 7–9. osztályos ciklusban az ajánlott keret 525, a minimum 420, a maximum 630 óra. Ez mindkét ciklusban átlagosan heti öt ajánlott órának, illetve heti négy–hat óra közötti lehetséges sávnak felel meg. A pontos évfolyami és tantárgyi bontást az iskola oktatási programja állapítja meg. Ezért a 2020-as standardot nem lehet egyszerűen „heti ötórás matematika-tantervként” leírni: a szám a teljes matematikai műveltségi terület ciklusátalaga, amelyen belül az integráció, a tantárgyi bontás és a helyi órarend eltérhet.

Az alap-középfok órakeretének alakulása a korábbi programokkal összevetve értelmezhető. Az 1991-es örökölt program heti öt órájához képest a 2004-es standard és a 2017-es program ciklusátalagban heti négy órára épült. A 2020-as standard ajánlott ciklusátalaga ismét heti öt óra, de négy és hat óra közötti helyi keretet enged. E változásokból nem következik automatikusan a tananyag könnyebbé vagy nehezebbé válása.

¹⁵Кабінет Міністрів України, 2020. szeptember 30., 898. sz. határozat (alap-középfokú állami standard). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п>

A 2020-as standard a tanári szerepet is újradefiniálja. Az állam a kötelező eredményeket és értékelési támpontokat rögzíti, a pedagógus és az iskola pedig programot választ, elosztja az időt, tanulási tevékenységeket tervez, differenciál és a tanulási eredmények értékeléséhez gyűjt bizonyítékokat. A tanárnak nemcsak „le kell adnia” a témát, hanem észlelhetővé kell tennie, hogy a tanuló hogyan azonosít problémát, milyen modellt választ, miként kezeli az adatot, hogyan indokol, és képes-e kritikusan értékelni a kapott eredményt. A digitális eszköz szerepe ennek alárendelt: adatábrázolásra, kísérletezésre, ellenőrzésre, információkeresésre és kommunikációra használható, de nem helyettesíti a matematikai indoklást. A digitális és információs dimenzió erősödését mutatja, hogy a grafikonok, táblázatok, adatforrások, digitális ábrázolás és forráskritika fokozatosan a matematikaóra elfogadott tanulási eszközeivé váltak.

A tantervi reformmal párhuzamosan a felsőoktatási felvételi értékelés is átalakult. A 2022-ben kibontakozó teljes körű háború körülményei között a hagyományos, tantárgyanként szervezett ZNO helyét a felvételi eljárásban a nemzeti többtantárgyas teszt (Natsionalnyi multypredmetnyi test, NMT) vette át. A 2022. május 12-i, 433. számú minisztériumi rendelettel jóváhagyott eljárásrend számítógépes tesztelést határozott meg, kijelölt vizsgaközpontokban. Az első változat ukrán nyelvből, matematikából és Ukrajna történetéből egyaránt húsz feladatot tartalmazott; a hatvan feladat megoldására összesen 120 perc állt rendelkezésre. A matematika az NMT valamennyi résztvevője számára kötelező összetevő lett.¹⁶

A matematikai tartalom a ZNO követelményrendszeréhez kapcsolódott, és az algebrai, függvénytani, valószínűségi, adatértelmezési, valamint sík- és térgeometriai témaköröket fogta át. A 2022-es matematikablokk tizennégy feleletválasztós, négy párosításos és két rövid választ igénylő feladatból állt; részletesen kifejtendő megoldást nem kellett benyújtani. E feladatszerkezet értékelésmódszertani következménye, hogy a megoldásmenet és az indoklás közvetlen vizsgálata korlátozott maradt. A vizsgára való felkészítésben ezért a matematikai tudás mellett a feladatformátumok ismerete, a számítógépes válaszadás és az idő beosztása is jelentőséget kapott.¹⁷

Az NMT szerkezete a következő években módosult. A 2024-es vizsga már négy tantárgyra terjedt ki: az ukrán nyelv, a matematika és Ukrajna története kötelező volt,

¹⁶Міністерство освіти і науки України, 2022. május 12., 433. sz. rendelettel jóváhagyott 2022. évi NMT-eljárásrend. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2022/05/Nakaz-MON_433_Poryadok-provedennya-NMT.pdf

¹⁷Український центр оцінювання якості освіти. (2022. április 11.). Складники національного мультипредметного тесту: математика [A nemzeti többtantárgyas teszt összetevői: matematika]. <https://testportal.gov.ua/skladnyky-natsionalnogo-multypredmetnogo-testu-matematyka/>

a negyedik tárgyat a jelentkező választhatta meg. A feladatok megoldására két, egyenként 120 perces szakaszt biztosítottak, közöttük húszperces szünettel. A három kötelező és egy választható tárgyra épülő szerkezetet a 2026-os vizsgára vonatkozó tájékoztató is rögzítette. A matematika így tartósan a felsőoktatási belépést szolgáló közös vizsgakövetelmények része maradt.¹⁸

A magyar tannyelvű iskolák számára a vizsganyelv változása különös jelentőséggel bírt. A 2022-es eljárásrend államnyelven összeállított tesztet és ukrán nyelvű lebonyolítást írt elő. A vizsgaközpont 2024-ben, a teljes körű háború kezdete óta először, ismét megszervezte a feladatok kisebbségi nyelvű fordítását. Április 12-i közleménye szerint a matematikafeladatok magyar változata ekkor már elkészült. A magyar nyelvű matematikatanulás és a felvételi vizsga közötti kapcsolatot tehát ebben az időszakban a digitális vizsgaformátum mellett a feladatszövegek anyanyelvi hozzáférhetőségének változása is alakította.¹⁹

A reform 2026-ban átmeneti állapotban van. Az Új Ukrán Iskola tanulói évfolyamai az alap-középfok egyre magasabb évfolyamaira léptek, miközben a felső középfok korábbi tanulói továbbra is a 2011-es standardhoz és a 10–11. osztályos programokhoz igazodnak. Az Oktatási és Tudományos Minisztérium honlapján 2026-ban is elérhetők a 10–11. osztályos matematika standard-, profil- és emelt szintű programjai. Ez azt jelenti, hogy ugyanabban az országos rendszerben egyszerre vannak jelen a régi, tizenegy éves felső középfok programjai és a 2027-től induló hároméves profilszint előkészítő dokumentumai.

A szabályozási rendszer átmeneti jellegét tovább erősítette a Miniszteri Kabinet 2026. augusztus 6-i, 1000. számú határozata, amely egyidejűleg módosította a 2011-ben, 2018-ban, 2020-ban és 2024-ben elfogadott állami oktatási standardokat. A módosítások célja a szabályozás hatályos jogszabályokkal való összehangolása, az oktatási intézmények autonómiájának bővítése, valamint a profil-középfokú oktatás 2027-ben kezdődő bevezetésének előkészítése volt. Az átmenet folyamatosságának biztosítása érdekében azok a tanulók, akik még az Új Ukrán Iskola rendszerének bevezetése előtt kezdték meg tanulmányaikat, a 2011-es standardra épülő program

¹⁸Український центр оцінювання якості освіти. (2024. február 13.). НМТ-2024: оприлюднено демонстраційні варіанти [NMT 2024: közzétették a mintafeladatsorokat]. <https://testportal.gov.ua/nmt-2024-oprylyudneno-demonstratsijni-varianty/>; Український центр оцінювання якості освіти. (2026. január 29.). Вступні випробування у 2026 році [Felvételi vizsgák 2026-ban]. <https://testportal.gov.ua/vstupni-vyprobuvannya-u-2026-rotsi/>

¹⁹Український центр оцінювання якості освіти. (2024. április 12.). Шукаємо фахівців і фахівчинь для перекладу завдань НМТ з історії України та географії угорською мовою [A magyar nyelvű NMT-feladatfordításról szóló intézményi közlemény]. <https://testportal.gov.ua/shukayemo-fahivtsiv-i-fahivchyn-dlya-perekladu-zavdan-nmt-z-istoriyi-ukrayiny-ta-geografiyi-ugorskoyu-movoyu/>

szerint fejezhetik be képzésüket. A 2020-as alap-középfokú standard módosítása egyúttal nagyobb intézményi mozgásteret biztosított az órakeretek felhasználásában: az egyes oktatási területekre meghatározott minimumok megtartása mellett az intézmények az átcsoportosítható órákat saját oktatási programjuk szerint használhatják fel. A 7–9. évfolyamon a történelmi és állampolgári oktatási terület teljes ciklusra jutó órakerete két órával nőtt; a módosítás ugyanakkor nem vezetett be külön, egységes új matematikaóraszámot. A matematika tényleges időkerete ezért az átmeneti időszakban nem egyetlen országosan rögzített heti óraszámmal írható le, hanem az adott évfolyamra érvényes állami standard, a ciklusokra meghatározott minimumok és az intézményi oktatási program együttesen határozzák meg.²⁰²¹

1.6. A kárpátaljai magyar matematikaoktatás megvalósítási feltételei

A kárpátaljai magyar matematikaoktatás tartalmi magja az ukrainai országos standardokhoz és programokhoz kötődik. A feltárt források nem támasztják alá egy külön, minden magyar tannyelvű kárpátaljai iskolára kötelező regionális matematikatanterv létét. A sajátosságot nem elsősorban az jelenti, hogy más matematikát tanítanak, hanem az, hogy ugyanazt az állami követelményrendszert magyar nyelven, fordított vagy kiegészített taneszközökkel, gyakran kétnyelvű terminológiai környezetben kell megvalósítani.

A magyar tannyelv pedagógiai jelentősége matematikából sem merül ki a magyarázat nyelvében. A fogalmak, definíciók, bizonyítások és szöveges problémák nyelvi szerkezeten keresztül válnak hozzáférhetővé. A tanulónak meg kell értenie a feltétel és következtetés viszonyát, a kvantorok, relációk, tagadások és korlátozó feltételek szerepét. A jó magyar terminológia ezért nem pusztán kulturális többlet, hanem a matematikai fogalomalkotás eszköze. Különösen fontos ez a geometriában, ahol a definíciók és tételek nyelvi pontossága, valamint a szöveg, ábra és szimbólum közötti váltás alapvető.

Kulin Júlia kutatása a 2008–2009 körüli állapotot dokumentálja. A vizsgált állami iskolák az új tantervhez készült magyar nyelvű tankönyveket többnyire megkapták, de az eljuttatás késleltetett, a régebbi kiadványokból hiány alakult ki, az egyházi intézmények állami tankönyvellátása pedig súlyosan korlátozott volt. A legtöbb tanár hivatalos tankönyv mellett magyarországi könyvet, ukrán nyelvű kiadványt vagy korábbi magyar fordítást is használt. Mivel az ukrán feladatgyűjtemények és munkafüzetek magyar változata rendszerint nem jelent meg, a pedagógusok maguk

²⁰Кабінет Міністрів України, 2026. augusztus 6., 1000. sz. határozat (oktatási standardok módosítása). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1000-2026-п>

²¹Міністерство освіти і науки України. (2026. augusztus 7.). МОН оновило державні стандарти загальної середньої освіти: що зміниться для шкіл [A minisztérium tájékoztatója az állami oktatási standardok módosításáról]. <https://mon.gov.ua/news/mon-onovylo-derzhavni-standarty-zahalnoi-serednoi-osvity-shcho-zmynitsia-dlia-shkil>

fordították és válogatták a feladatokat. A magyar tannyelvű matematikaóra tanári előkészítése így a tananyagtervezésen túl terminológiai és fordítói munkát is tartalmazott (Kulin, 2009).

A fordított tankönyv egyszerre biztosít országos tartalmi megfelelést és hordoz kockázatokat. Előnye, hogy az ukrán programhoz illeszkedő témasorrendet, jelölésrendszert és vizsgakövetelményt magyarul teszi hozzáférhetővé. Hátránya, hogy a fordítás újabb hibalehetőséget teremt, a jóváhagyási és kiadási lánc pedig késést okozhat. Kulin Júlia kutatásának interjúalanyai a hibákat többnyire ritka elírásnak tartották, de a tanárok, fordítók és kiadók közötti rendszeres szakmai visszacsatolás hiányát problémaként azonosították. A tantervi reform akkor válik ténylegesen magyar nyelvű pedagógiai reformmá, ha a tankönyv mellett munkafüzet, feladatbank, tanári útmutató és terminológiai egyeztetés is rendelkezésre áll.

A magyarországi tankönyvek kiegészítő használata nem teszi lehetővé az ukrainai tanterv egyszerű lecserélését. A két ország évfolyamszerkezete, témasorrendje, jelölési és vizsgakultúrája eltérhet. A pedagógusok ezért a magyarországi könyvek teljes körű átvételét nem tartották reálisnak; szerintük a helyi könyvnek az ukrainai követelményekhez és a kárpátaljai életvilághoz egyaránt igazodnia kell (Kulin 2009). Ez a megállapítás módszertanilag is fontos. Egy gyakorlati szöveges feladat akkor hiteles, ha pénzneme, földrajzi példája, intézményi helyzete és mértékegysége a tanuló környezetében értelmezhető. A lokalizálás azonban nem változtathatja meg a feladat matematikai szerkezetét vagy az állami eredményelvárást.

A tannyelvi szabályozás 1991 óta többször változott. A teljes általános közép fokú oktatásról szóló 2020. évi törvény nyelvhasználati rendelkezéseit jelentősen módosította a 2023. december 8-án elfogadott 3504-IX. számú törvény, amely többek között a nemzeti kisebbségek oktatási nyelvhasználatára vonatkozó szabályokat is átalakította. A módosítást már tartalmazó, 2023. december 10-től hatályos egységes szerkezetű szabályozás külön kezeli azokat a nemzeti kisebbségeket, amelyek nyelve az Európai Unió hivatalos nyelve, így rendelkezései a magyar tannyelvű oktatásra is vonatkoznak. Az ilyen kisebbségi nyelven tanuló diákok az alap-közép fokú oktatásban a kisebbségi nyelven folytathatják tanulmányaikat, az ukrán nyelvhez, az ukrán irodalomhoz és Ukrajna történetéhez kapcsolódó tantárgyak kivételével; a profil-közép fokú oktatásban ehhez az Ukrajna védelme tantárgy is társul. A matematika nem szerepel a kötelezően államnyelven oktatandó tantárgyak felsorolásában, ezért magyar nyelvű oktatása jogilag lehetséges. Az oktatási intézmény ugyanakkor saját döntésével bővítheti az államnyelven oktatott tantárgyak és integrált kurzusok körét.

A matematika oktatásának konkrét nyelvi megszervezése ezért a törvényi keretek mellett az adott intézmény oktatási programjától is függ.²²²³

A kétnyelvűség pedagógiai kezelése nem azonos a tanítási nyelv esetleges felcserélésével. Célszerű különválasztani az anyanyelvi fogalomépítést és az ukrán szakterminológia ezt kiegészítő elsajátítását. A tanuló először magyarul értse meg a matematikai relációt és érvelést, majd tudja felismerni és szükség esetén használni annak ukrán megfelelőit is. A pedagógus számára ez terminológiai tudatosságot, következetes jelöléshasználatot és olyan kétnyelvű segédleteket kíván, amelyek nem terhelik túl a tanulási folyamatot. A források nem igazolják, hogy e gyakorlat minden intézményben azonos módon valósul meg; ezért ez szakmailag indokolt modell, nem általánosított tényállítás.

1.7. A dokumentumelemzés következtetései

A kárpátaljai magyar matematikaoktatás 1991–2026 közötti története egyszerre országos tantervi fejlődés és kisebbségi nyelvű adaptáció története. Az országos szabályozásban a legmélyebb változás a részletesen előíró, egységes tananyag- és óraszervezéstől a standardokkal meghatározott kötelező eredmények, rugalmas programok és iskolai döntések felé vezetett. A matematika tantárgyi státusa eközben stabil maradt: minden képzési szinten az általános műveltség, a továbbtanulás és a gyakorlati tájékozódás alapvető területe.

A tartalmi változás kétféle. A klasszikus mag – számok, algebra, függvények, geometria, mérés, szöveges feladatok és bizonyítás – hosszú távon folytonos. Tényleges bővülést a valószínűség, statisztika, kombinatorika és adatértelmezés kötelezővé válása, valamint a modellezés, információkezelés és digitális reprezentáció tanulói tevékenységként való rögzítése jelentett. A kompetenciaalapú fordulat nem törölte az elméleti tudást és az algoritmusokat, hanem azok alkalmazási, kommunikációs és kritikai funkcióit tette láthatóbbá.

Az óraszámok nem egyirányú csökkenést vagy növekedést mutatnak. Az örökölt 1991-es program heti öt óráját az 5–9. osztályban a 2004-es és 2017-es rendszerben átlagosan heti négy óra követte; a 2020-as standard ismét heti ötórás ajánlott ciklusátlagot határoz meg, de négy–hat órás sávban és iskolai bontással. A felső középfok mindvégig profilfüggő volt. Az óraszámokból önmagukban nem vezethető le a tanulói terhelés vagy a tanítás minősége; ehhez a tananyagmennyiséget, tartalékidőt, profilválasztást és taneszközöket együtt kell vizsgálni.

²²Верховна Рада України, 2020. január 16., 463-IX. sz. törvény a teljes általános középfokú oktatásról. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

²³Верховна Рада України, 2023. december 8., 3504-IX. sz. törvény (a nemzeti kisebbségeket érintő rendelkezések módosítása). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3504-20>

A pedagógusszerep a tananyag közvetítőjétől a tanulási folyamat tervezője, differenciálója és értékelője felé bővült. Kárpátalján ehhez tartósan hozzáadódik a magyar nyelvű szakmai közvetítés: a fordított tankönyv értelmezése, a hiányzó segédanyag pótlása, a kétnyelvű terminológia kezelése és a helyi kontextusú gyakorlati feladatok kialakítása. A regionális sajátosság tehát nem egy külön matematikai tartalom, hanem az országos tartalom anyanyelvi hozzáféréseinek feltételrendszere.

2026-ban a rendszer átmeneti: az alap-középfokon az Új Ukrán Iskola standardja terjed ki, a korábbi felső középfok programjai még működnek, a 2024-es profilszintű standard és a 2026-os modellprogramok pedig a 2027-től induló hároméves líceumi szakaszt készítik elő. A következő évek kulcskérdése az lesz, hogy a nagyobb intézményi autonómia és tanulói választás mellé társul-e megfelelő magyar nyelvű program-, tankönyv-, feladatbank- és pedagógustovábbképzési háttér. Erről a jelenlegi normatív dokumentumok célokat és lehetőségeket rögzítenek, de a tényleges eredményekről még nem adhatnak bizonyítékot.²⁴ A tantervi tartalom és az órakeretek történeti összefüggéseit az 1. és 2. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A matematika tantervi tartalmának folytonossága és fő változásai

Tartalmi terület	1991-es kiindulópont	2004–2017 közötti változás	2020–2026 közötti hangsúly
Számfogalom és számolás	A teljes tananyag alapja; számrendszerek, műveleti rutin, becslés és ellenőrzés.	A klasszikus mag változatlan; gyakorlati és pénzügyi szöveggörnyezetek erősödnek.	A számolás a problémamegoldási stratégia, modell és eredménykritika része.

²⁴Кабінет Міністрів України. (2024. július 25.). Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти [A profil-középfokú oktatás állami standardja] (851. sz. határozat). <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724>; Міністерство освіти і науки України. (2025. május 26.). Про затвердження Типової освітньої програми для 10–12 класів [A 10–12. osztályos tipikus oktatási program jóváhagyásáról] (765. sz. rendelet). <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-typovoi-osvitnoi-prohramy-dlia-10-12-klasiv-zakladiv-zahalnoi-serednoi-osvity-iaki-zabezpechuiut-zdobuttia-profilnoi-serednoi-osvity-za-akademichnym-spryamuvanniam>; Міністерство освіти і науки України. (2026). Модельні навчальні програми для 10–12 класів Нової української школи [Az Új Ukrán Iskola 10–12. osztályos modelltantervei]. <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-prohramy-dlia-10-12-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoly-profilna-shkola-z-2027-roku>

Tartalmi terület	1991-es kiindulópont	2004–2017 közötti változás	2020–2026 közötti hangsúly
Algebra, egyenletek	Kifejezések, azonosságok, egyenletek és egyenlőtlenségek központi súlya.	Megmarad a technikai apparátus; nő az alkalmazási és tantárgyközi kontextus.	Rugalmasabb kurzusszervezés, de a kötelező eredményekben továbbra is alapvető.
Függvények és modellezés	A függvénytan és a modellezés fogalma jelen van, főként matematikai-természettudományos keretben.	A függvényeket egyre inkább valós folyamatok modelljeként kezelik.	A helyzet → modell → megoldás → értelmezés → ellenőrzés teljes ciklusa elvárt tanulói tevékenység.
Geometria és bizonyítás	Önálló geometria 7. osztálytól; erős deduktív és bizonyítási hagyomány.	Az algebra–geometria bontás fennmarad; standard és profil szerint eltérő bizonyítási mélység.	A standard műveltségi területet ír le, ezért a külön vagy integrált szervezés programfüggő; az érvelés megmarad.
Mérés és gyakorlati problémák	Mértékegységek, terület- és térfogatszámítás, szöveges feladatok.	Több élethelyzeti, pénzügyi, közlekedési és környezeti feladat.	A valós adatok, korlátok, becslés és megoldás ésszerűségének vizsgálata általános eredmény.
Kombinatorika, valószínűség, statisztika	Az általános programban nem alkot minden tanulóra kiterjedő, stabil kötelező vonalat.	A 2004-es standardtól kötelező tartalmi terület; a 2017-es programban 9. osztályos témakör.	Adatértelmezés, bizonytalanság és kritikai információkezelés az általános eredményekbe is beépül.
Matematikai kommunikáció és logika	Logikai, algoritmikus és kritikus gondolkodás már deklarált cél.	A matematikai nyelv, indoklás és többféle reprezentáció tudatosabb tantervi követelménnyé válik.	A gondolatmenet, modellválasztás, érvelés és kommunikáció külön értékelhető teljesítmény.
Digitális és információs dimenzió	Nem önálló, általános matematikaórai tartalmi vonal.	Az informatizáció és a számítógépes kompetencia megjelenik; grafikonok és adatok szerepe nő.	Digitális ábrázolás, adatforrások, kísérletezés, ellenőrzés és forráskritika elfogadott tanulási eszköz.

Forrás: Az 1991., 2004., 2017. és 2020. évi matematikai tantervek és állami oktatási standardok, valamint a 2024–2026 közötti szabályozási dokumentumok alapján saját szerkesztés.

2. táblázat. A matematika órakeretének fő történeti változásai

Szint / időszak	Dokumentum	Órakeret	Pontos értelmezés
5–9., 1991	Szovjet matematika-program	Heti 5 óra	Évfolyamonkénti heti előírás; a korábbi 6 órához képest tehermentesítés.
1–9., 1998	Bázis tanterv	Heti 4 óra	Tervezett országos keret; a korábbi heti 5 órához képest csökkentést jelzett.
5–9., 2004	Állami standard	700 óra / 5 év	Összesen 20 heti ciklusóra, átlag heti 4; nem azonos automatikus évfolyami bontással.
5–9., 2017	Megújított program	Heti 4 óra	5–6.: 140–140 óra; 7–9.: évente 70 algebra + 70 geometria.
5–6., 2020	Alap-középfokú standard	350 ajánlott; 280–420 óra	Ciklusátlag heti 5; megengedett átlag heti 4–6. A helyi bontást az iskola adja.
7–9., 2020	Alap-középfokú standard	525 ajánlott; 420–630 óra	Ciklusátlag heti 5; megengedett átlag heti 4–6. A tantárgyi szervezés programfüggő.
10–11., 1991	A és B kurzus	Heti 3 / heti 5 óra	Két eltérő terjedelmű és nehézségű felső középfokú kurzus.
10–12., 2004	Állami standard	280 óra / 3 év	Összesen 8 heti ciklusóra; profil- és akadémiai szinten további idő rendelkezhető.
10–11., 2010	Tizenegy éves típusstervek	Profilfüggő	Standard szinten integrált vagy külön algebra–geometria; a profilprogramok nagyobb időkeretűek.
10–12., 2024–2026	Profilszintű standard és modellprogramok	Nincs egyetlen országos heti szám	Kötelező, profilon belüli és profilon kívüli választási sávok; az egyes modellprogramok saját órabontással készülnek.

Forrás: az alfejezetben elemzett dokumentumok alapján saját szerkesztés.²⁵²⁶

²⁵Az összesítés forrásai: a Szovjetunió Köznevelési Állami Bizottsága által jóváhagyott matematikatanterv (1991); Ukrajna Miniszteri Kabinetje (1998, 2004, 2020, 2024); Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma (2010, 2017, 2025, 2026).

²⁶ Megjegyzés: az óraszámok különböző szabályozási szinteket képviselnek. A heti órát, a ciklusösszeget és az ajánlott–minimum–maximum sávot csak a megadott jelentésben szabad összevetni; önmagukban nem bizonyítják a tananyag vagy a tanulói terhelés változását.

Az 2. táblázat az óraszámok mellett az időkeretek szabályozásának változását is szemlélteti. Az évfolyami előírásokat cikluskeretek és intézményi döntések egészítették ki. A nagyobb mozgástér pedagógiai értéke attól függ, hogy az órák elosztása mennyiben támogatja a biztos alapok kialakítását, az elmélyült gyakorlást és a differenciált fejlesztést. A magyar tannyelvű iskolákban ehhez megfelelő szaknyelvi és taneszközháttér is szükséges.

A dokumentum elfogadása ugyanakkor nem azonos a megvalósulással. Az 1998-as tervet a tervezett bevezetés előtt visszavonták, a 2004-es felső középfokú keret pedig nem teljesedett ki az eredeti hároméves szerkezetben. A következő alfejezet ezért a szabályozási kereteket a tanári visszaemlékezések nézőpontjával egészíti ki. A figyelem az előírt célokról és feltételekről arra irányul, hogyan jelentek meg a változások az iskolák mindennapi gyakorlatában.

2. A kárpátaljai magyar matematikaoktatás pedagógiai gyakorlata és változásai tanári életútinterjúk alapján

A kárpátaljai magyar matematikaoktatás történeti áttekintését öt, 2026-ban készített, félig strukturált életútinterjúval egészítjük ki. Az elbeszélések a tananyag folytonossága mellett a tanítás nyelvének, eszközeinek és értékelésének változásait mutatják be. Visszatérő tapasztalat a pedagógus közvetítő szerepe: a központi előírások helyi megvalósításához feladatokat fordított, magyarázatokat és szemléltetőket készített.

A résztvevőket T1–T5 kódok jelölik; települési és intézményi adataikat általánosítottuk. T1 emlékei az 1944-es iskolai fordulatig nyúlnak vissza. T2 ukrán iskolázását kétnyelvű tanári gyakorlat követte. T3 falusi matematika- és fizikatanári tapasztalatai a késő szovjet korszaktól a jelenig terjednek. T4 középiskolai és felsőoktatási munkájában matematika és informatika kapcsolódott össze, T5 városi iskolai és vezetői tapasztalatait tankönyvkiadói munka egészítette ki.

Az interjúk a tanulmányokat, a pályakezdést és az oktatási gyakorlatot tárgyalták. Az öt életút nem reprezentatív minta, a visszaemlékezések pedig a jelen felől értelmezik a múltat. Az elemzés visszatérő tapasztalatokat és nézőpontkülönbségeket keres; a bizonytalan dátumokat és közvetett értesüléseket nem tekinti igazolt történeti ténynek.

2.1. Tantervek és tankönyvek a helyi gyakorlatban

A szovjet tantervet a megkérdezettek egységes, központilag meghatározott keretként idézik fel. T1 kevés változásra emlékszik, T4 témák évfolyamok közötti átrendezését említi. T3 szerint a szakfolyóiratban közölt tantervet kezdetben lefordították, és kézzel írták füzetbe; a hivatalos tervek nyelve előbb orosz, később pedig ukrán lett. A tanterv követése fordítási és adminisztratív munkát is igényelt.

A magyar osztályok az államilag jóváhagyott tankönyvek fordításait használták. T₁, T₄ és T₅ nem emlékszik tartós hiányra, T₂ egy új falusi magyar osztály számára más iskoláktól kért kölcsön könyveket. T₃ és T₄ a fordításokat megfelelőnek tartotta, T₂ és T₅ nehézkes tükörfordításokat is felidézett. A tankönyvhasználat tapasztalatai helyenként és időszakonként különböztek.

A régi példatárak sokáig használatban maradtak. T₃ és T₄ szerint egyes új tankönyvek kevés gyakorló feladatot tartalmaztak. A tanárok orosz és ukrán gyűjteményekből fordítottak, feladatlapokat készítettek, később magyarországi képzésekről hoztak segédanyagokat. A tankönyvi keretet saját válogatásukkal igazították a tanulócsoporthoz.

2.3. Tanórai munka és differenciálás

A felidézett órákon a házi feladat ellenőrzését és a számonkérést tanári magyarázat, majd közös és önálló feladatmegoldás követte. T₁ a bizonyítás megértését hangsúlyozza, T₄ a képletek pontos levezetését tekintette mintának. T₃ tanulói szabályfüzetben gyűjtötték a definíciókat, tételeket és képleteket. A frontális vezetéshez szóbeli felelés, matematikai tollbamondás és rövid önálló munka társult.

Az eszközhiányt saját készítésű anyagokkal pótolták. T₄ lyukkártyákra írt különböző nehézségű feladatokat, T₃ plakátokat, papírtesteket és mozgatható parabolasablonokat készített. A sokszorosításhoz írógépet és indigópapírt is használtak. T₅ a kör területének és átmérőjének mérését említi példaként arra, hogy a tapasztalati tanulás a mai reformok előtt is jelen volt.

A rendszeres gyakorlás központi szerepet kap. T₁ és T₂ az órán feldolgozott típusokból választott házi feladatot, T₃ a hibákat hasonló példákkal dolgoztatta fel. T₅ vitatja a sok azonos feladat hasznát: a lemaradó segítség nélkül nem feltétlenül halad, a megértéshez a mennyiség önmagában kevés. Az eljárási rutin mellett a probléma matematikai megfogalmazását és az eredmény ellenőrzését hangsúlyozza.

A differenciálást eltérő nehézségű feladatokkal, korrepetálással és versenyfelkészítéssel valósították meg. T₂ a lemaradókkal és a tehetségesekkel is foglalkozott tanórán kívül. Az olimpiákhoz fordított gyűjteményeket és csillagos tankönyvi példákat használtak, gyakran külön órakeret nélkül. T₅ három osztály tudásszint szerinti csoportbontását idézi fel, amely megfelelő tanári és szülői támogatás hiányában rövid életű maradt. Ez a tapasztalat a közös felkészülés és az elfogadott célok jelentőségét jelzi.

2.4. Értékelés és reformtapasztalatok

A korábbi értékelést a résztvevők szigorúnak írják le. T₂ év végi vizsgákat és a dolgozatok járási felülvizsgálatát, T₄ lezárt borítékban érkező érettségi feladatokat idéz fel. A tanári osztályozást is ellenőrizték. A tizenkét pontos skálát T₃ kezdeti idegenkedés után megszokta, T₄ túl sok fokozatot lát benne, T₅ inkább formai

változásként értelmezi. A skála bővülését tehát nem mindenki élte meg tartalmi megújulásként.

A külső független tesztelésről, a ZNO-ról szóló véleményekben az egységes mérce és a kiszámíthatóság igénye jelenik meg. T4 a ponthatár változásait, T5 a matematikai vizsgakövetelmény időszakos elhagyását bírálja. T2 a szóbeli vizsgák és a gondolatmenet elmondásának szerepét hangsúlyozza. E vélemények önmagukban nem igazolják egyik vizsgarendszer eredményességét sem.

Ukrajna 1991-es függetlenné válását a megkérdezettek nem érzékelték azonnali tartalmi törésként a matematikában. T1 ezt a „kétszer kettő itt is négy, meg ott is négy” fordulattal foglalja össze. Később az értékelés, az adminisztráció és az évfolyamszerkezet átalakulása vált hangsúlyossá. T4 és T5 a tizenkét évfolyamos iskola korábbi bevezetési kísérletének visszavonását következetlennek tartotta, mert az átrendezett tananyagot ismét rövidebb képzési időbe kellett illeszteni. T3 az óraszám csökkenésével együtt a begyakorlás lehetőségeinek szűkülését érzékelte, miközben új témák is bekerültek a programba.

Az Új Ukrán Iskola reformját, az interjúkban használt rövidítéssel a NUS-t, főként a megvalósítás feltételei felől bírálják. T5 támogatja a problémamegoldást és a tapasztalati tanulást, de az eszközellátás, a pedagógusképzés és az értékelés összhangját hiányolja. Úgy látja, az életszerű feladatszöveg önmagában kevés, ha a tanuló továbbra is csak a bemutatott mintát követi. T2 a tankönyvek és az alapkészségek problémáit emeli ki, T3 a felsőbb évfolyamokon gyengülő eszköztámogatásról beszél. T4 részben közvetett értesülésekre támaszkodik, ezért értékelésében el kell különíteni a saját tapasztalatot a hallomásból szerzett információt.

2.5. Anyanyelv és szakmai kapcsolatok

A magyar nyelvű tanítás, az orosz vagy ukrán szakirodalom és az állami adminisztráció között a pedagógusok folyamatos megfélemtető munkát végeztek. T2 ukrán iskolázása után tudatosan sajátította el a magyar szaknyelvet és helyesírást; pályakezdő hibájának kijavításához magyar szakos kollégától kért segítséget. T5 a terminológia változatait tanítványainak is bemutatta. A fordítás a versenyfelkészítés része volt: T2 szerint a közeli iskolák tanárai együtt magyarították a járási olimpia feladatait.

A hétköznapi kétnyelvűség ugyanakkor nem biztosította automatikusan a matematikai szaknyelv ismeretét. T3 egy otthon ukránul beszélő, magyar iskolából ukrán intézménybe kerülő tanítványáról számol be, akinek kezdetben nehézséget okozott a matematikaóra megértése. T2 fordított irányú iskolaváltásnál is tapasztalt szaknyelvi és előismereti hiányokat. Ezek az esetek a nyelvváltást segítő fogalmi megfeleltetések jelentőségére utalnak.

A szakmai tudásmegosztás fontos keretei voltak a munkaközösségek, a nyílt órák és a többhetes továbbképzések. T₂ és T₃ közös feladatmegoldást, számonkérést és más iskolák pedagógusaival kialakított kapcsolatokat említ. A rendszerhez ideológiai foglalkozások is tartoztak, amint arra T₄ visszaemlékezése utal. T₅ az egymás óráinak látogatását ma is értékesnek tartja, ha azt a kollégák szakmai tanulásként élik meg. A jelenlegi rövidebb képzésektől többen több gyakorlati módszertani segítséget várnának.

Az 1990-es évektől a magyarországi továbbképzések és partnerkapcsolatok új tananyagokat, eszközöket és szaknyelvi mintákat tettek hozzáférhetővé. T₂ a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség magyar nyelvű képzéseit is kiemeli. A kapcsolattartás technikai lehetőségeinek bővülésével azonban nem feltétlenül erősödött a mindennapi párbeszéd. T₃ a közös beszélgetések ritkulását érzékeli, T₅ a kipróbált módszerek és óravázlatok megosztását hiányolja. Beszámolóikban az időhiány és a többes munkavállalás a szakmai együttműködés akadályaként jelenik meg.

2.6. A jelen kihívásai és az interjúk tanulságai

A jelenről szóló megszólalásokban a figyelem, a motiváció és az alapkészségek problémái ismétlődnek. T₂ hibás internetes megoldások átvételét említi, T₅ a tartós összpontosítást tartja nehezebbnek. Ezekből nem állapítható meg általános nemzedéki hanyatlás. A résztvevők maguk is használtak digitális eszközöket, T₅ az anyagkészítés új lehetőségeit is elismeri. Tapasztalataik a tudatos pedagógiai cél és a tartalomellenőrzés fontosságára utalnak.

A tanárok a magyar iskolák helyzetét a pálya megbecsülésével és az utánpótlással is összekapcsolják. T₄ és T₅ a migráció és a továbbtanulási lehetőségek szerepét említi az iskolaválasztásban. E folyamatok a matematikaoktatás feltételeit is befolyásolják.

Az öt életútban a tananyag folytonossága a pedagógusok fordítói, feladatkészítő és közösségi munkájával kapcsolódik össze. A reformok bírálata többnyire a végrehajtás következetességére és feltételeire irányul. Az interjúk olyan szakmai igényt közvetítenek, amelyben a fogalmi megértés, a rendszeres gyakorlás és a világos követelmények összeegyeztethetők a differenciálással és az új eszközökkel. E tapasztalatok a dokumentumalapú történeti áttekintéshez a helyi megvalósítás és a tanári értelmezés nézőpontját adják hozzá.

3. A KOMP matematikai kompetenciamérésének tartalmi sajátosságai, eredményei és társadalmi összefüggései

A KOMP projekt keretében megvalósított matematikai kompetenciamérés a tanulók matematikai ismereteinek alkalmazhatóságát vizsgálta különböző problémahelyzetekben. A méréshez az Oktatási Hivatal az Országos

kompetenciamérés tartalmi és módszertani alapelveire épülő önálló feladatsort állított össze. A teszt sajátosságainak bemutatása során a matematikai feladatok tartalmi területeit, a megoldásukhoz szükséges gondolkodási műveleteket, valamint a feladathelyzetek és a válaszadás jellemzőit tekintjük át. Az ismertetés alapjául az Országos kompetenciamérés tartalmi kereteiben szereplő módszertani leírás szolgál (Balázsi et al., 2014).

3.1. A mérés jellemzői

A matematikai mérés középpontjában az áll, hogy a tanulók mennyire képesek az iskolában elsajátított ismereteiket különböző problémák megoldásában felhasználni. A vizsgálat a matematikai tudás alkalmazhatóságára irányul: azt tárja fel, hogy a tanuló felismeri-e egy helyzet matematikai vonatkozásait, kiválasztja-e a megoldáshoz szükséges ismereteket és eljárásokat, valamint értelmezni tudja-e a kapott eredményt. A matematikai eszköztudásnak része a számok, műveletek, összefüggések és geometriai tulajdonságok ismerete, de ezek alkalmazása önálló értelmezési és döntési folyamatokat is igényel. Egy számítás hibátlan elvégzéséhez képest további feladatot jelent annak felismerése, hogy az adott helyzetben milyen műveletre van szükség. A tanulónak ki kell választania a lényeges adatokat, kapcsolatot kell teremtenie közöttük, matematikai formában kell megjelenítenie a problémát, majd ellenőriznie kell, hogy a megoldás megfelel-e az eredeti kérdésnek. A kompetencia ezért a számolás mellett a modellezést, az érvelést és az eredmények közlését is magában foglalja. A felmérés figyelembe veszi az iskolai tanterveket, de nem egyetlen évfolyam frissen tanult anyagának számonkérésére irányul. A tanulónak korábban elsajátított ismereteiket is mozgósítaniuk kell, és el kell dönteniük, hogy azok közül melyek használhatók az adott problémában. A feladatmegoldás ezért a tudatos eszközválasztásról is tájékoztat, nem csupán egy eljárás begyakorlottságáról.

3.2. A feladatok tartalmi rendszerezése

A matematikai feladatok tartalmának rendszerezésében négy nagy terület különíthető el: a mennyiségek, számok, műveletek; a hozzárendelések, összefüggések; az alakzatok, tájékozódás; valamint a statisztikai jellemzők, valószínűség területe. Ezek az alkalmazható matematikai tudás különböző összetevőit fogják össze.

3. táblázat. A matematikai feladatok tartalmi rendszerezése

Tartalmi terület	Jellemző tartalmak	A tanulótól elvárt tevékenység
Mennyiségek, számok, műveletek	Számok és műveletek; mérés; mértékegységek; százalékkérték; közvetlen képlethasználat	Mennyiségek összehasonlítása, számítások elvégzése, mérőeszközök leolvasása és mértékegységek átváltása.

Hozzárendelések, összefüggések	Változók kapcsolatai; arányosság; sorozatok; szabályok; egyenletek	Szabályosságok felismerése, kapcsolatok megadása és alkalmazása, különböző ábrázolások értelmezése.
Alakzatok, tájékozódás	Síkbeli és térbeli alakzatok; nézetek és testhálók; szimmetriák; irányok és koordináták	Geometriai tulajdonságok felismerése, alakzatok ábrázolásainak összekapcsolása, tájékozódás síkban és térben.
Statisztikai jellemzők, valószínűség	Adatok és diagramok; statisztikai mutatók; események esélye; kombinatorika; elemi logikai és halmazismeretek	Adatok leolvasása, összevetése és ábrázolása, egyszerű jellemzők meghatározása, lehetőségek és állítások vizsgálata.

Forrás: Balázs et al. (2014) alapján saját szerkesztés.

A mennyiségek, számok, műveletek területe a számfogalom és a számolási eljárások alkalmazását fogja össze. Ide tartozik a törtek, az oszthatóság, a százaléktört és a mérés különböző összefüggéseinek felhasználása is. Egy mérőeszköz leolvasásánál a beosztás értelmezése, egy időtartam meghatározásánál az időadatok összekapcsolása válik meghatározóvá. A mennyiségek összehasonlítása pedig a számérték mellett a mértékegység figyelembevételét is igényli.

A hozzárendelések, összefüggések területén a hangsúly a mennyiségek közötti kapcsolat felismerésére kerül. A szabály megjelenhet szövegesen, táblázatban, ábrán vagy képletben; a megoldás ezek megfeleltetését is kívánhatja. Az arányossági helyzetek, a sorozatok folytatása és az egyenletekkel leírható problémák közös vonása, hogy nem elegendő egyes adatokat külön kezelni. A tanulónak azt is értenie kell, hogy egy mennyiség változása miként függ össze egy másik mennyiség változásával.

Az alakzatok, tájékozódás területe a geometriai tulajdonságok és a térbeli viszonyok értelmezését állítja előtérbe. Egy test nézeteinek vagy hálójának összekapcsolása más tevékenységet kíván, mint egy ismert képletbe történő behelyettesítés. A síkbeli ábra alapján a tanulónak térbeli kapcsolatokat is el kell képzelnie. Az irányok, égtájak és koordináták használatában pedig annak van szerepe, hogy a helyzetet és az elmozdulást egy konkrét tájékozási rendszerhez tudja kapcsolni.

A statisztikai jellemzők, valószínűség területéhez az adatgyűjtés, az ábrázolás, az adatok megfeleltetése és a statisztikai számítások tartoznak. A terület az események esélyének, a lehetséges eseteknek, valamint a halmazoknak és logikai kapcsolatoknak a vizsgálatát is magában foglalja. A diagram értelmezésekor nemcsak egy érték megkeresése lehet a cél, hanem az adatok összevetése vagy egy következtetés

megalapozása is. A rendszerezés és az állítások ellenőrzése itt a számolással együtt jelenik meg.

A területek elkülönítése nem jelenti azt, hogy egy feladat megoldásához mindig csak egyféle matematikai tudás szükséges. Egy térképes probléma például tájékozódást és arányszámítást egyaránt igényelhet. A besorolást a meghatározó matematikai tartalom alapján kell elvégezni. A feladat külső megjelenése önmagában nem elegendő ehhez: egy geometriai ábrához kapcsolódó kérdésben is lehet a mennyiségekkel végzett számítás a domináns tartalom.

3.3. Gondolkodási műveletek a feladatmegoldásban

A tartalmi területek mellett a megoldáshoz szükséges gondolkodási műveletek is meghatározzák a feladatok jellegét. Ebből a szempontból három műveletcsoport ad támpontot a rendszerezéshez: a tényismeret és egyszerű műveletek, az alkalmazás és integráció, valamint a komplex megoldások és értékelés. A feladatok jellemzése figyelembe veszi, hogy milyen matematikai tartalomról van szó, és milyen gondolkodási tevékenységet kell végeznie a tanulónak.

A tényismeret és egyszerű műveletek csoportjába az alapfogalmak, tulajdonságok és eljárások felidézését, felismerését és közvetlen alkalmazását igénylő feladatok tartoznak. Ilyen lehet egy adat leolvasása, egy alakzat azonosítása, egy megadott műveletsor elvégzése vagy ismert váltószám alapján a mértékegység átváltása. A szükséges lépések többnyire egyértelműek, a feladathelyzet könnyen áttekinthető. A tanulónak itt is értenie kell a kérdést és a matematikai jelöléseket, de általában nincs szüksége önálló, összetett megoldási stratégia kialakítására.

Az alkalmazás, integráció olyan feladatokat foglal magában, amelyekben ismert módszereket kell kiválasztani, összekapcsolni és az adott helyzethez igazítani. A tanulónak például táblázatból nyert adatokat kell egy további számításhoz felhasználnia, szabályosságot kell felismernie, vagy egy szöveges helyzetet egyenlettel kell leírnia. A megoldás többféle információ és eljárás összehangolását igényelheti.

A komplex megoldások és értékelés csoportjába az összetettebb vagy újszerű problémák értelmezése, az önálló modellalkotás és a megoldási stratégia kidolgozása tartozik. A tanulónak össze kell vetnie a lehetséges eljárásokat, mérlegelnie kell azok alkalmazhatóságát, illetve matematikai érvekkel kell alátámasztania következtetéseit. A feladat irányulhat valamely állítás helyességének megítélésére, egy módszer értékelésére vagy általánosabb összefüggés megfogalmazására is. A hangsúly az önálló gondolatmeneten és a megoldás indokolhatóságán van.

A műveletcsoportok nem azonosíthatók automatikusan három rögzített nehézségi fokozattal. Mindegyiken belül lehetnek könnyebb és nehezebb feladatok. A nehézséget a matematikai tartalom mellett befolyásolja a helyzet ismeretossége, az információk megjelenítése, az összekapcsolandó adatok száma és a szükséges értelmezés

összetettsége. Ugyanahhoz a háttérhelyzethez ezért különböző tartalmú és eltérő gondolkodási műveleteket igénylő kérdések is kapcsolódhatnak.

3.4. Feladathelyzetek, információhordozók és válaszadás

A matematikai tesztek feladathelyzetei az iskolai tanulás és a mindennapi élet változatos területeit jelenítik meg. A problémák kapcsolódhatnak vásárláshoz, utazáshoz, időbeosztáshoz, mérésekhez vagy különböző adatok értelmezéséhez. A szükséges információk szövegben, táblázatban, grafikonon, térképen vagy geometriai ábrán is megjelenhetnek. A megoldás gyakran ezek összekapcsolását kívánja meg. A hétköznapi alkalmazások mellett tisztán matematikai helyzeteknek is helyük van a mérésben, ha az adott tudáselem vizsgálatához ez a megfelelő forma.

Az információk megjelenítése a matematikai feladat része, nem pusztán szemléltetés. Egy táblázat sora és oszlopa, egy grafikon tengelye vagy egy térkép jelölése határozza meg, hogy mely adatok kapcsolhatók össze. A szöveges kérdés és az ábra értelmezése ezért együttes munkát kíván. A tanulónak a leolvasott információt a megfelelő mennyiséghez kell rendelnie, majd az eredményt a feladatban megadott helyzetre kell visszavonatoztatnia.

A feladatok témájának, a szükséges ismereteknek és az elvárt önállóságnak igazodniuk kell a vizsgált korosztályhoz. A válaszadás módja hozzátartozik a feladat jellemzéséhez: a feleletválasztás a felkínált lehetőségek mérlegelését, az önálló válaszadás pedig egy eredmény megadását, ábrázolását vagy egy gondolatmenet kifejtését kívánhatja meg. A kifejtett válasz lehetőséget teremthet arra is, hogy a megoldás helyessége mellett a tanuló érvelése is megismerhetővé váljon.

A KOMP 2024. évi mérésében a válaszadás online felületen történt. A mintafeladatok elérhetőségét korábban eljuttatták az iskolák mérésért felelős pedagógusainak. Ennek célja az volt, hogy a diákok megismerhessék a feladattípusokat és a digitális tesztelés menetét. E felkészülés a válaszadás formájához kínált támpontot; a matematikai feladatmegoldás tartalmi követelményeit nem helyettesítette.

3.5. Feladatmegértés és pedagógiai értelmezés

A kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás szempontjából a mérés feladatmegértéshez kapcsolódó elemei is lényegesek. A matematikai megoldást a szöveges feltételek értelmezése, a szükséges adatok azonosítása és a hétköznapi megfogalmazás matematikai kapcsolatokká alakítása készíti elő. A tanulónak meg kell értenie a kérdésben szereplő viszonyokat, majd össze kell kapcsolnia a szöveges, képi és szimbolikus információkat. Pedagógiai szempontból ebből az következik, hogy a matematikai gondolkodás támogatásához a feladatértelmezés és a matematikai közlés tudatos fejlesztése is hozzátartozik.

Az ilyen feladatok pedagógiai értelmezésekor érdemes figyelmet fordítani arra, hogy a nehézség az adatok kiválasztásában, az összefüggés felismerésében vagy a számítás elvégzésében jelentkezik-e. Ugyanaz a téves végeredmény különböző gondolatmenetekből is származhat. A megoldás értelmezéséhez ezért a feladat szövegét, a megjelenített információkat és az elvárt műveletet együtt szükséges vizsgálni, nem csak a helyes és helytelen válaszok megkülönböztetésére támaszkodni.

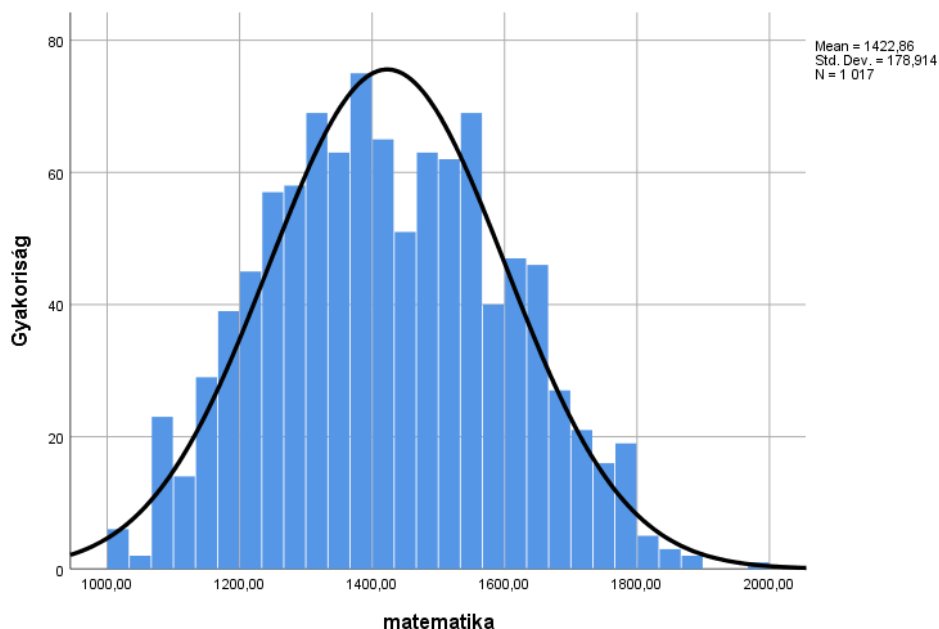
A feladatok tartalmi jellemzése a fejezet további eredményeinek értelmezését készíti elő. Megmutatja, hogy a matematikai teljesítmény mögött számítási, értelmezési, tájékozódási és következtetési tevékenységek állnak. A később bemutatott pontszámok és háttérváltozók kapcsolatának vizsgálata ehhez az alkalmazható tudásra épülő mérési szemlélethez kapcsolódik.

3.6. A matematikai képességpontok eloszlása

A KOMP kompetenciamérés matematikai eredményeinek elemzésében 1017 tanuló érvényes képességpontszáma szerepelt, 65 esetben pedig hiányzott a matematikai eredmény. A matematikai változóhoz tartozó 1082 nyilvántartott esetből így 94,0% rendelkezett érvényes pontszámmal, a hiányzó eredmények aránya 6,0% volt. Az elemzésben használt képességpontok a matematikai teszten elért teljesítmény szintjét jelzik; a magasabb érték kedvezőbb eredményt jelent.

Az érvényes matematikai pontszámok átlaga 1422,86, mediánja 1413,44 pont volt. A legkisebb eredmény 1014,25, a legnagyobb 1975,55 pontot ért el, a teljes terjedelem tehát 961,30 pont. Az átlag 9,42 ponttal haladta meg a mediánt, ami a magasabb pontszámok irányába mutató enyhe aszimmetriával összeegyeztethető. A teljesítmények eloszlását az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra. A matematikai képességpontok eloszlása



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

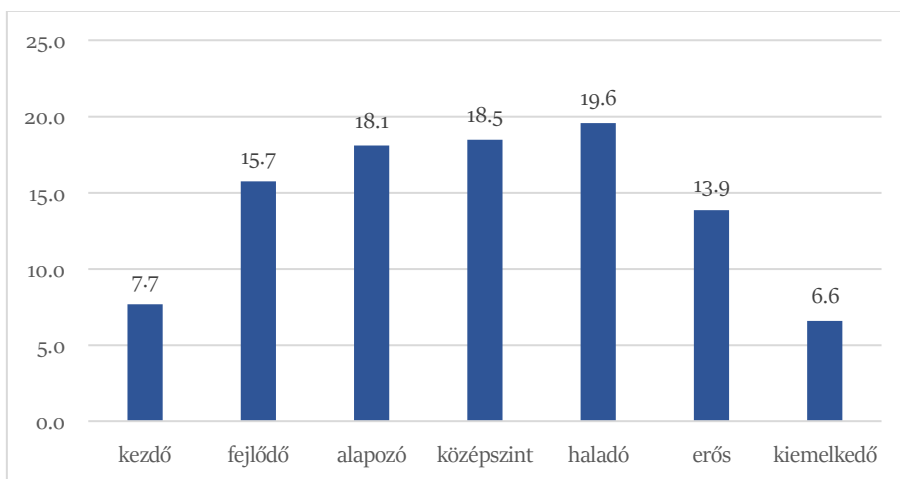
A hisztogramon széles középső pontszám-tartomány rajzolódik ki, és a két szélső tartomány felé csökken a gyakoriság. A ferdeség 0,118, vagyis az eloszlás közel szimmetrikus, enyhén jobbra ferde. A csúcsosság $-0,597$ -es értéke a normáloszlásénál laposabb eloszlásra utal. Az ábrán megjelenő normálgörbe összehasonlítási támpont; önmagában nem igazolja a pontszámok normalitását.

A matematikai képességpontok szórása 178,91 pont, az interkvartilis terjedelem pedig 263,11 pont volt. Utóbbi azt jelzi, hogy a tanulók középső 50%-ának eredménye ekkora pontszám-intervallumot fog át. A szórás és a teljes terjedelem egyaránt arra figyelmeztet, hogy az átlag mögött egymástól jelentősen eltérő tanulói teljesítmények húzódnak meg. Az átlag standard hibája 5,61 pont; a közölt eljárással számított 95%-os konfidencia-intervallum 1411,85 és 1433,86 pont közé esik. Ez az átlag becslésének bizonytalanságát jellemzi, nem a tanulói eredmények 95%-ának tartományát.

Az 5%-os trimmelt átlag 1421,38 pont, tehát mindössze 1,48 ponttal alacsonyabb a teljes átlagértéknél. A két mutató közelsége arra utal, hogy a két szélső pontszám-tartomány elhagyása alig változtatja meg a középértéket. A minta átlaga tehát a két szélső tartomány elhagyására kevésbé érzékeny, miközben a teljesítmények belső változatossága továbbra is jelentős.

A matematikai teljesítmények belső tagoltságát a hét teljesítményklaszter megoszlása teszi szemléletesebbé. A klaszterek kialakításának módját korábbi fejeztben közöltük. A kezdő, fejlődő, alapozó, középszint, haladó, erős és kiemelkedő elnevezések a matematikai eredmények alapján kialakított csoportokat jelölik.

2. ábra. A matematikai teljesítményklaszterek tanulói megoszlása



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A hét klaszterben összesen 1017 tanuló szerepel. A legnépesebb csoport a haladó klaszter, 199 fővel (19,6%). Ezt a középszint követi 188 fővel (18,5%), majd az alapozó csoport 184 fővel (18,1%). A fejlődő klaszterbe 160 tanuló (15,7%), az erős csoportba 141 fő (13,9%), a kezdőbe 78 fő (7,7%), a kiemelkedőbe pedig 67 fő (6,6%) tartozik. A kezdő és fejlődő csoport együtt a tanulók 23,4%-át foglalja magában; az alapozó klaszterrel együtt ez az arány 41,5%. A középszintű vagy annál magasabb klaszterbe soroltak aránya 58,5%, az erős és kiemelkedő csoport együttes részesedése pedig 20,5%. Az összevont arányokat a létszámokból számítottuk, ezért nem feltétlenül egyeznek a kerekített részarányok összegével.

Az egyes klaszterek átlagpontszáma a kezdő csoport 1113,18 pontos értékétől a kiemelkedő csoport 1765,99 pontos átlagáig emelkedik. A két szélső csoport átlaga között 652,81 pont a különbség. A fejlődő klaszter átlaga 1229,84, az alapozóé 1325,84, a középszinté 1421,05, a haladóé 1525,27, az erős csoporté pedig 1634,61 pont. A középszint átlagértéke közel esik a teljes minta 1422,86 pontos átlagához.

A klasztereken belüli szórás a teljes minta 178,91 pontos szórásánál lényegesen kisebb. A középső öt csoportban 26,61 és 31,72 pont között alakul, míg a kezdő csoportban 42,23, a kiemelkedőben 48,84 pont. A két szélső klaszter szélesebb

megfigyelt pontszám tartományt fog át: a kezdőben 1014,25 és 1171,05, a kiemelkedőben 1702,35 és 1975,55 pont között találhatók az eredmények.

4. táblázat. A matematikai teljesítmények jellemzői a hét klaszterben

Klaszter	N	%	Átlag (M)	SD	Minimum	Maximum
Kezdő	78	7,7	1113,18	42,23	1014,25	1171,05
Fejlődő	160	15,7	1229,84	30,47	1173,88	1277,37
Alapozó	184	18,1	1325,84	26,61	1278,18	1371,72
Középszint	188	18,5	1421,05	29,48	1374,09	1472,86
Haladó	199	19,6	1525,27	29,70	1475,07	1579,65
Erős	141	13,9	1634,61	31,72	1580,45	1699,63
Kiemelkedő	67	6,6	1765,99	48,84	1702,35	1975,55
Egész minta	1017	100,0	1422,86	178,91	1014,25	1975,55

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A klaszterek értelmezésekor fontos figyelembe venni, hogy a csoportosítás a matematikai képességpontok alapján történt, ezért az átlagpontszámok fokozatos elkülönülése önmagában nem beszédes adat. Leíró szempontból nagyobb jelentősége van a klaszterméreteknél és a csoportokon belüli szóródás mintázatának: a tanulók többsége a közbülső teljesítménytartományokban koncentrálódik, ahol a pontszámok szórása is kisebb, míg a teljesítményeloszlás két szélén kisebb létszámú, ugyanakkor heterogénebb csoportok jelennek meg. Pedagógiai szempontból ez arra hívja fel a figyelmet, hogy míg a középső teljesítménysávokban viszonylag homogénebb tanulócsoporthoz épülő, közös fejlesztési feladatok is eredményesen alkalmazhatók, addig a kezdő és különösen a kiemelkedő teljesítményű tanulók esetében nagyobb szerepet kaphat az egyéni szükségletek feltárása és a differenciált támogatás. A klaszterek így nem merev tanuló típusokként, hanem a felzárkóztatás, a fejlesztés és a tehetséggondozás célzottabb tervezését segítő teljesítménysávokként értelmezhetők.

3.7. Különbségek a társadalmi és tanulói háttérváltozók szerint

A statisztikai összesítésben a matematikai képességpontok társadalmi, demográfiai és tanulói háttérváltozók szerinti összehasonlításában nyolc tényező szerepelt. Az elemzésben alkalmazott klaszterváltozók kialakításának módszerét a korábbi fejezetben már részletesen bemutattuk, ezért jelen részben ezek képességpontokkal való összefüggéseire helyezzük a hangsúlyt. A közölt egyutas varianciaanalízisek közül hét jelzett szignifikáns csoportkülönbséget az 5%-os, többszörös tesztelésre nem korrigált szinten. Az eredmények értelmezésében az F-próba és a p-érték mellett az eta-négyzet (η^2) is figyelembe vesszük. Ez a mutató az adott elemzési mintában a

csoportok közötti eltérésekhez kapcsolódó varianciahányadot fejezi ki, és nem tekinthető a háttértényező önálló oksági hatásának.

A nem klaszteralapú, ANOVA-val vizsgált háttérváltozók közül az évfolyamhoz kapcsolódott a legnagyobb hatásméret ($F = 59,653$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,056$; $N = 1012$). A hatodik osztályos tanulók átlaga 1384,26, a nyolcadik osztályosoké 1468,73 pont volt. A két évfolyam között 84,47 pontos különbség figyelhető meg, és az évfolyam szerinti csoportosítás a pontszámok varianciájának 5,6%-ához kapcsolódik. Az eltérés keresztmetszeti csoportkülönbség: különböző tanulók eredményeit hasonlítja össze, ezért nem értelmezhető ugyanazon tanulók két év alatt elért fejlődéseként.

Az iskolai folytonosságot két kérdés alapján vizsgáltuk. Az első azt mérte, hogy a tanuló első osztályos kora óta a jelenlegi intézményben tanul-e. Az igen választ adók átlaga 1397,64, a nemmel válaszolóké 1476,17 pont volt, vagyis a később az intézménybe kerülők átlagosan 78,53 ponttal magasabb eredményt értek el ($F = 43,833$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,042$; $N = 1010$). A változóhoz a teljesítményvariancia 4,2%-a kapcsolódik. Az iskolai folytonosság szűkebb, a felső tagozatra vonatkozó mutatójánál azt kérdeztük, hogy a tanuló az 5–8. évfolyamot ugyanabban az iskolában végezte-e, illetve végzi-e, ahová a mérés idején jár. Ebben az esetben az ugyanabban az intézményben maradók átlaga 1419,42 pont ($n = 880$), az iskolát váltóké 1453,29 pont ($n = 121$) volt, tehát a különbség jóval kisebb, 33,87 pont; ez az eltérés az 5%-os szignifikanciaszinten már nem bizonyult statisztikailag szignifikánsnak ($F = 3,804$; $p = 0,051$; $\eta^2 = 0,004$; $N = 1001$), és a hozzá kapcsolódó varianciahányad is mindössze 0,4%. A két eredmény együttes értelmezése azért különösen fontos, mert több, tehetséggondozásban hangsúlyos szerepet betöltő intézményben nincs lehetőség az első évfolyamtól kezdve tanulni, így az ezekbe később felvételiző, eleve jobb tanulmányi előéletű vagy magasabb képességszintű tanulók szükségszerűen iskolaváltáson mennek keresztül. Egy olyan tanuló például, aki az 5. évfolyamtól kerül ilyen intézménybe, az első kérdésre már nemmel, az 5–8. évfolyam folytonosságára viszont igennel válaszolhat. Ez magyarázhatja, hogy az első osztálytól számított intézményi folytonosság esetében lényegesen erősebb különbség mutatkozott, míg a felső tagozaton történt iskolaváltás kapcsolata a matematikai teljesítménnyel már gyenge és statisztikailag nem igazolható. Az eredmények tehát nem az iskolaváltás teljesítménynövelő hatását támasztják alá, hanem inkább az intézményi szerkezet és a tanulói szelekció lehetséges szerepére irányítják a figyelmet.

A vallásosság szerinti öt csoport között szintén szignifikáns eltérés jelentkezett ($F = 9,732$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,038$; $N = 992$). Az egyház tanítása szerint vallásos tanulók átlaga 1453,77 pont, a maguk módján vallásosaké 1390,98 pont volt. A vallásosságukat megítélni nem tudók 1365,04, a nem vallásosak 1385,70, a nem vallásos, határozottan más meggyőződést jelölők 1351,67 pontos átlagot értek el. A legmagasabb és legalacsonyabb csoportátlag különbsége 102,10 pont. A kapcsolat a

csoport-hovatartozás és a matematikai eredmény együtt járását jelzi; a vallásosság közvetlen teljesítményalakító szerepe ebből nem állapítható meg.

Az óvodába járás időtartama alapján kialakított csoportok is eltértek egymástól ($F = 7,327$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,021$; $N = 1006$). A legmagasabb átlagot a két-három évig óvodába járó tanulók érték el (1441,50 pont), míg az óvodába nem járóké volt a legalacsonyabb (1359,70 pont). A megközelítőleg egy évig óvodába járók átlaga 1408,32, a három évnél hosszabb ideig járóké 1410,96 pont. A legmagasabb és legalacsonyabb átlag között 81,80 pont a különbség. A mintázat nem mutat egyszerű, folyamatos növekedést az óvodában töltött idő hosszával; a két-három éves részvételhez tartozik a legkedvezőbb csoportátlag.

A lakóhely nyelvi-etnikai összetétele és a matematikai eredmény között szignifikáns kapcsolat mutatkozott ($F = 10,065$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,020$; $N = 999$). Az erősen magyar többségű közegben élő tanulók átlaga 1441,48, a vegyes nyelvi-etnikai közegben élők 1386,37, a szórvány- vagy kisebbségi közeghez tartozóké 1391,00 pont volt. A vegyesebb nyelvi szocializációt mutató csoportokban alacsonyabb matematikai átlagok figyelhetők meg. Ez arra utal, hogy a mindennapi életben több nyelvvel kapcsolatba kerülő, nyelvileg heterogénebb környezetben szocializálódó tanulók teljesítménye eltér a döntően magyar nyelvi közegben élőkétől. Az összefüggés ugyanakkor nem tekinthető oksági kapcsolatnak, mivel a nyelvi környezet más családi, társadalmi és intézményi jellemzőkkel is együtt járhat.

A nemzetiségi önbesorolás szerinti eltérés szignifikáns, de kis hatásméretű volt ($F = 4,268$; $p = 0,014$; $\eta^2 = 0,013$; $N = 656$). A kizárólag magyarként azonosuló tanulók átlaga 1421,38 pont, a magyar-ukrán vegyes önbesorolásúaké 1389,75, a kizárólag ukránként azonosulóké 1365,76 pont volt. A legmagasabb és legalacsonyabb átlag különbsége 55,62 pont. Az eredmény értelmezése ugyanakkor fokozott óvatosságot igényel, mivel ennél a változónál az elemzésben részt vevők száma lényegesen kisebb az érvényes matematikai pontszámmal rendelkező tanulók számánál. A kimaradó 361 tanuló, az érvényes pontszámmal rendelkezők 35,5%-a nem kívánt nyilatkozni nemzetiségi önbesorolásáról. Ilyen mértékű hiányzó adat mellett nem zárható ki, hogy a válaszadók és a nem válaszolók összetétele szisztematikusan eltér egymástól, ezért a csoportok közötti különbségeket nem indokolt a teljes mintára általánosítani. Az eredmény így inkább az önbesorolásra választ adó tanulók körében megfigyelhető mintázatként értelmezhető.

A településtípus szerint a falusi tanulók 1431,47, a városiak 1401,06 pontos átlagot értek el. A 30,41 pontos különbség a közölt elemzésben szignifikáns ($F = 5,833$; $p = 0,016$; $\eta^2 = 0,006$; $N = 999$), ugyanakkor a településtípushoz a teljesítményvariancia mindössze 0,6%-a kapcsolódik, így az összefüggés gyakorlati jelentősége csekély. Az eredmény értelmezésekor figyelembe kell venni Kárpátalja sajátos településszerkezetét is. Az ukrainai nagymintás kompetenciamérések arra utalnak, hogy a településnagyság és a tanulói teljesítmény kapcsolata nem egyszerűen város-

falú dichotómiaként írható le: a legjelentősebb teljesítményelőny elsősorban a nagyvárosok tanulóinál jelentkezik, ezért az ukrainai PISA-elemzések is elkülönítik a kisvárosokat, a városokat és a nagyvárosokat (Mazorchuk et al., 2019; Bychko et al., 2023). Kárpátalja ezzel szemben Ukrajna egyik legkevésbé urbanizált régiója, és a kárpátaljai magyarság városi népessége is elsősorban kisebb, jellemzően 20–50 ezer fős településeken koncentrálódik (Péti et al., 2020). A „városi” kategória ezért ebben a térségben nem feltétlenül jelent olyan nagyvárosi társadalmi és oktatási környezetet, amely országos szinten rendszerint teljesítményelőnnyel társul. Mindezek alapján a falusi tanulók jelen mintában tapasztalt csekély átlagelőnye nem értelmezhető a falusi iskolák általános előnyeként; háttérben a magyar tannyelvű iskolarendszer sajátos térbeli elhelyezkedése, valamint a települések nyelvi-etnikai, társadalmi és intézményi összetételének különbségei is állhatnak.

A tanulók neme szerint nem mutatkozott statisztikailag szignifikáns különbség ($F = 0,306$; $p = 0,581$; $N = 1014$). A fiúk átlaga 1426,22, a lányoké 1419,99 pont volt; a 6,23 pontos eltéréshez a táblázatban három tizedesjegyre kerekítve $\eta^2 = 0,000$ tartozik. Ez nagyon kicsi becsült hatásméretet jelent, nem pontosan nulla összefüggést. Az eredmény alapján a vizsgált mintában nem mutatható ki nemek szerinti matematikai teljesítménykülönbség.

5. táblázat. A matematikai képességpontok különbségei a társadalmi és tanulói háttérváltozók szerint

Háttérváltozó	Csoportok átlagos matematikai képességpontjai	F	p	η^2	N
Óvodába járás időtartama	Nem járt: 1359,70; Kb. 1 évig: 1408,32; 2–3 évig: 1441,50; Több mint 3 évet: 1410,96	7,327	<0,001	0,021	1006
Iskolai folytonosság	Igen: 1397,64; Nem: 1476,17	43,833	<0,001	0,042	1010
Nem	Fiú: 1426,22; Lány: 1419,99	0,306	0,581	0,000	1014
Lakóhely nyelvi-etnikai összetétele	Erősen magyar többségű közeg: 1441,48; Vegyes nyelvi-etnikai közeg: 1386,37; Szórvány- vagy kisebbségi közeg: 1391,00	10,065	<0,001	0,020	999
Településtípus	Falu: 1431,47; Város: 1401,06	5,833	0,016	0,006	999

Évfolyam	6. osztály: 1384,26; 8. osztály: 1468,73	59,653	<0,001	0,056	1012
Nemzetiség	Csak magyar: 1421,38; Csak ukrán: 1365,76; Magyar–ukrán vegyes: 1389,75	4,268	0,014	0,013	656
Vallásosság	Vallásos vagyok, az egyház tanítását követem: 1453,77; Vallásos vagyok a magam módján: 1390,98; Nem tudom megmondani, hogyan vagyok-e vagy sem: 1365,04; Nem vagyok vallásos: 1385,70; Nem vagyok vallásos, határozottan más a meggyőződése: 1351,67	9,732	<0,001	0,038	992

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

3.8. A szülők iskolai végzettsége és a matematikai teljesítmény

A szülői iskolázottság és a matematikai teljesítmény kapcsolatát a szerzők korábbi tanulmánya részletesen elemezte (Csernicskó et al., 2025). A négy végzettségi csoport összehasonlítása mind az anya, mind az apa esetében szignifikáns különbséget mutatott a tanulók eredményeiben (Kruskal–Wallis-próba: anya: $H(3) = 32,48$; apa: $H(3) = 41,00$; mindkét esetben $p < 0,001$).

Az anya végzettsége szerint a matematikai képességpontok mediánja az általános iskolai csoport 1384 pontjáról a szakképzési csoport 1404, a középiskolai csoport 1454, majd a felsőfokú csoport 1463 pontjára emelkedett. A Dunn-próba az általános iskolai és a középiskolai, illetve felsőfokú csoport között, továbbá a szakképzési és a felsőfokú csoport között jelzett szignifikáns eltérést. Az apa végzettségénél az általános iskolai csoporthoz tartozó tanulók mediánja volt a legalacsonyabb (1342 pont), és teljesítményük mindhárom magasabb végzettségi csoporttól szignifikánsan elmaradt. A szakképzési (1419 pont), a középiskolai (1472 pont) és a felsőfokú (1452 pont) csoport között nem mutatkozott szignifikáns különbség.

A szignifikáns páronkénti eltérésekhez kis hatásméretet társultak ($r \approx 0,15$ – $0,25$; Csernicskó et al., 2025). Az eredmények tehát elsősorban az alacsony szülői iskolázottsághoz kapcsolódó teljesítménykülönbségeket jelzik, nem pedig azt, hogy minden magasabb végzettségi szinthez egyértelműen jobb matematikai eredmény tartozik. Az összefüggés önmagában nem igazol oksági kapcsolatot a szülők végzettsége és a tanulói teljesítmény között.

3.9. A matematikai képességpontok különbségei a klaszteralapú tanulói háttérprofilok szerint

A tíz klaszterdimenzió közül kilenc mutatott szignifikáns kapcsolatot a matematikai képességpontokkal az 5%-os, nem korrigált szinten. A kivételt a tantárgyi attitűdök alapján kialakított profilok jelentették. A hatásméretek alapján a tanulmányi teljesítményprofilok különülnek el leginkább, utánuk az objektív anyagi helyzet következik. A további dimenziók kisebb varianciához kapcsolódnak.

A tanulmányi teljesítmény alapján létrehozott profiloknál jelentkezett a legerősebb összefüggés ($F = 65,272$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,126$; $N = 908$). A magas teljesítményű, kiegyensúlyozott profil átlaga 1490,34 pont, a közepes teljesítményű csoporté 1392,81, az alacsony teljesítményű profilé 1323,67 pont volt. A két szélső csoport átlaga között 166,67 pontos különbség mutatkozik. A profilok közötti eltérések a matematikai pontszámok varianciájának 12,6%-ához kapcsolódnak. A csoportátlagok sorrendje a tanulmányi eredményesség és a matematikai tesztteljesítmény együtt járását jelzi.

Az objektív anyagi helyzet alapján kialakított klasztereknél az η^2 értéke 0,047 volt ($F = 23,024$; $p < 0,001$; $N = 938$). A magas anyagi tőkájú csoport átlaga 1454,88, az alapfelszereltségű, részleges komforttal rendelkezőké 1451,92 pont. E két csoport átlaga mindössze 2,96 ponttal tér el egymástól, míg az alacsony anyagi tőkájú tanulók átlaga 1368,07 pont. A legmagasabb és legalacsonyabb átlag különbsége 86,81 pont. A leíró eredményekben tehát elsősorban az alacsony anyagi tőkájú csoport kedvezőtlenebb teljesítménye rajzolódik ki, a másik két profil átlagai egymáshoz közel helyezkednek el.

A szülői bevonódás klasztereihez a teljesítményvariancia 3,0%-a kapcsolódott ($F = 15,336$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,030$; $N = 1001$). A legmagasabb átlagos matematikai teljesítményt a mérsékelt, alkalmi szülői bevonódással jellemezhető csoport érte el (1449,89 pont), míg az alacsony bevonódású profil átlaga 1400,45 pont, az intenzív családi együttléttel és bevonódással jellemezhető csoporté pedig 1382,16 pont volt. A legmagasabb és legalacsonyabb csoportátlag között 67,73 pontos különbség mutatkozott. Az eredmények alapján a szülői bevonódás intenzitása és a matematikai teljesítmény között nem rajzolódik ki egyszerű, lineáris kapcsolat. A vizsgált mintában inkább egyfajta „középutas” mintázat figyelhető meg: sem a nagyon alacsony, sem az intenzív bevonódás nem társult a legmagasabb teljesítményhez, hanem a mérsékelt, alkalmi támogatással jellemezhető csoport érte el a legkedvezőbb eredményt. Ez arra utalhat, hogy a gyermek önállóságát meghagyó, ugyanakkor szükség esetén támogatást biztosító szülői jelenlét kedvező környezetet teremthet a matematikai teljesítmény szempontjából.

A többnyelvűségi mintázatok esetében ugyancsak $\eta^2 = 0,030$ érték adódott ($F = 10,534$; $p < 0,001$; $N = 1017$), vagyis a klaszterhovatartozáshoz a matematikai teljesítmény varianciájának 3,0%-a kapcsolódott. A legmagasabb átlagot a magyar

központú, angolorientált profilba tartozó tanulók érték el (1451,31 pont), míg a többnyelvű kompetenciaprofil átlaga 1399,44, az ukrán központú profilé 1391,73, a magyar központú, alacsony idegennyelvi profilé pedig 1378,30 pont volt. A legmagasabb és legalacsonyabb csoportátlag között 73,01 pontos különbség mutatkozott. Különösen figyelemre méltó, hogy a legalacsonyabb matematikai átlag éppen a magyar központú, alacsony idegennyelvi kompetenciával jellemezhető csoportban jelent meg. Ez a mintázat felveti annak lehetőségét, hogy a nyelvi kompetenciák fejlettsége és a matematikai teljesítmény között kapcsolat állhat fenn.

A családi erőforrás- és munkastratégiák szerinti három csoport szintén eltért egymástól ($F = 10,559$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,024$; $N = 852$). A mobilitásra építő profil átlaga 1462,81, a helyben stabilizálódó csoporté 1437,25, a kiszolgáltatott profilé 1388,92 pont volt. A mobilitásra építő és a kiszolgáltatott csoport átlaga között 73,89 pont a különbség. A családi stratégiákhoz a teljesítményvariancia 2,4%-a kapcsolódik, ami kisebb összefüggést jelent az objektív anyagi helyzethez tartozó értéknél. Az eltérés a jelen elemzések alapján nem választja el a munkastratégiát a család más erőforrásaitól.

A családi kulturális erőforrások két profilja között az intenzív könyvkultúrával jellemezhető háztartások tanulói érték el magasabb átlagot: 1447,17 pontot, szemben a könyvszegény háztartások 1398,89 pontos értékével. A 48,28 pontos eltérés szignifikáns ($F = 18,152$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,018$; $N = 990$). A kulturális erőforrások tehát a matematikai eredményekkel is kapcsolatban állnak, de a hozzájuk kapcsolódó varianciarány 1,8%, ami csupán kis mértékű összefüggést jelent.

A tanórán kívüli programok és különórák alapján létrehozott klasztereknél az alacsony részvételű tanulók átlaga 1389,97, a szelektíven aktívaké 1436,13, az aktívan fejlesztetteké 1448,69 pont volt ($F = 7,531$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,016$; $N = 917$). A legmagasabb és legalacsonyabb átlag között 58,72 pont az eltérés, miközben a két aktívabb profil átlaga csak 12,56 ponttal különbözik. A kedvezőbb eredmény és a tanórán kívüli részvétel együtt járása megfigyelhető, amit szintén kis variancia hányad, az kis mértékű összefüggés jellemez.

A nyelvi környezet alapján kialakított két klaszter között szignifikáns teljesítménykülönbség mutatkozott. A homogénebb, döntően magyar nyelvi környezetben szocializálódó tanulók – akiknél a klaszterképzésbe bevont tényezők, így például az iskola nyelve, a lakóhely nyelvi környezete és a nemzetiségi önbesorolás is nagyobb mértékben a magyar nyelvi közegehez kapcsolódott – átlagosan 1437,90 pontot értek el. A vegyesebb nyelvi környezetben szocializálódó, vagyis mindennapi környezetükben több nyelvi hatással találkozó tanulók átlaga 1392,50 pont volt. A 45,40 pontos különbség szignifikáns ($F = 14,705$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,014$; $N = 1017$), a nyelvi környezet szerinti csoportosításhoz pedig a matematikai teljesítmény varianciájának 1,4%-a kapcsolódik. Az eredmény tehát azt mutatja, hogy ebben a mintában a homogénebb magyar nyelvi környezethez magasabb matematikai átlag

társult, míg a vegyesebb nyelvi szocializációt mutató csoportban alacsonyabb átlag figyelhető meg.

A családtypusok alapján kialakított profiloknál kis hatásméretű, az eredeti szignifikanciaszinten kimutatható különbség jelentkezett ($F = 4,082$; $p = 0,017$; $\eta^2 = 0,010$; $N = 815$). A többgenerációs családban élők átlaga 1440,96, a nukleáris családhoz tartozóké 1430,44, az összetett családszerkezetű csoporté 1394,30 pont volt. A két szélső átlag közötti különbség 46,66 pont, a csoportosításhoz a variancia 1,0%-a kapcsolódik. Az eltérés nagysága alapján a családszerkezet önmagában csak korlátozottan különíti el a matematikai teljesítményeket.

A tantárgyi attitűdök profiljai között nem igazolódott szignifikáns összesített különbség ($F = 2,307$; $p = 0,075$; $\eta^2 = 0,007$; $N = 1017$). A mérsékelt, differenciált profil átlaga 1432,55, a sokoldalú érdeklődésűeké 1425,75, a humán-kulturális orientációjúaké 1424,93 pont volt; a visszafogott bevonódású csoport átlaga 1374,26 pontot ért el. Bár ez utóbbi csoport leíró átlagértéke alacsonyabb, a közölt vizsgálat alapján nem állítható, hogy az attitűdprofilok matematikai eredményei statisztikailag megbízhatóan eltérnek egymástól.

6. táblázat. A matematikai képességpontok különbségei a klaszteralapú tanulói és háttérprofilok szerint

Klaszterdimenzió	Klasztercsoportok átlagos matematikai képességpontjai	F	p	η^2	N
Családi erőforrás- és munkastratégiák	Helyben stabilizálódó: 1437,25; Mobilitásra építő: 1462,81; Kiszolgáltatott: 1388,92	10,559	<0,001	0,024	852
Családtípusok	Többgenerációs: 1440,96; Összetett családszerkezetű: 1394,30; Nukleáris: 1430,44	4,082	0,017	0,010	815
Objektív anyagi helyzet	Alapfelszereltségű, részleges komforttal rendelkező: 1451,92; Alacsony anyagi tőkájú: 1368,07; Magas anyagi tőkájú: 1454,88	23,024	<0,001	0,047	938
Családi kulturális erőforrások	Könyvszegény háztartás: 1398,89; Intenzív könyvkultúra: 1447,17	18,152	<0,001	0,018	990
Szülői bevonódás	Intenzív családi együttlét és bevonódás: 1382,16; Mérsékelt, alkalmi bevonódás: 1449,89; Alacsony bevonódás: 1400,45	15,336	<0,001	0,030	1001
Tanulmányi teljesítmény	Magas teljesítményű, kiegyensúlyozott profil: 1490,34; Alacsony teljesítményű profil: 1323,67; Közepes teljesítményű profil: 1392,81	65,272	<0,001	0,126	908
Tantárgyi attitűdök	Humán-kulturális orientációjú: 1424,93; Sokoldalú érdeklődésű: 1425,75; Visszafogott bevonódású: 1374,26; Mérsékelt, differenciált: 1432,55	2,307	0,075	0,007	1017

Tanórán kívüli programok és különórák	Alacsony részvételű: 1389,97; Szelektíven aktív: 1436,13; Aktívan fejlesztett: 1448,69	7,531	<0,001	0,016	917
Nyelvi környezet	Kétnyelvű közeg: 1392,50; Homogén nyelvi közeg: 1437,90	14,705	<0,001	0,014	1017
Többszínűség mintázatok	Ukrán központú: 1391,73; Magyar központú, alacsony idegennyelvi: 1378,30; Többszínű kompetenciaprofil: 1399,44; Magyar központú, angolorientált: 1451,31	10,534	<0,001	0,030	1017

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

3.10. A háttértényezők összehasonlítása a hatásméretek alapján

A hatásméretek összesítése megmutatja, mely csoportosító tényezők mentén rajzolódna ki nagyobb matematikai teljesítménykülönbségek. Az ANOVA-val vizsgált tizenhét változó közül a tanulmányi teljesítményprofilokhoz tartozik a legnagyobb η^2 -érték, 0,126. Ez az adott elemzésben a variancia 12,6%-ának felel meg, és több mint kétszerese a következő, évfolyamhoz kapcsolódó 5,6%-os értéknek. Az objektív anyagi helyzetnél 4,7%, az iskolai folytonosságnál 4,2%, a vallásosságnál 3,8% a kapcsolódó varianciarányad.

A szülői bevonódás és a többszínűség mintázatok értéke egyaránt 3,0%, a családi erőforrás- és munkastratégiáké 2,4%. Az óvodába járás időtartama 2,1%-hoz, a lakóhely nyelvi-etnikai összetétele 2,0%-hoz kapcsolódik. A többi változó egyenként 2% alatti varianciarányadot mutat.

7. táblázat. A vizsgált háttértényezők sorrendje a matematikai képességpontokhoz kapcsolódó hatásméret alapján

Háttértényező	η^2	Kapcsolódó variancia (%)	Az összefüggés erőssége
Tanulmányi teljesítmény	0,126	12,6	Közepes-nagy
Évfolyam	0,056	5,6	Kis-közepes
Objektív anyagi helyzet	0,047	4,7	Kis-közepes
Iskolai folytonosság (első osztálytól)	0,042	4,2	Kis-közepes
Vallásosság	0,038	3,8	Kis-közepes
Szülői bevonódás	0,030	3,0	Kis-közepes

Többsnyelvűségi mintázatok	0,030	3,0	Kis-közepes
Családi erőforrás- és munkastratégiák	0,024	2,4	Kis
Óvodába járás időtartama	0,021	2,1	Kis
Lakóhely nyelvi-etnikai összetétele	0,020	2,0	Kis
Családi kulturális erőforrások	0,018	1,8	Kis
Tanórán kívüli programok és különórák	0,016	1,6	Kis
Nyelvi környezet	0,014	1,4	Kis
Nemzetiség	0,013	1,3	Kis
Családtípusok	0,010	1,0	Csekély
Településtípus	0,006	0,6	Csekély

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az η^2 -értékek külön-külön illesztett egyutas elemzésekéből származnak, ezért nem adhatók össze egy közös megmagyarázott varianciahányaddá. Ugyanaz a teljesítménykülönbség több háttérváltozó szerinti csoportosításban is megjelenhet. A sorrend értelmezését az is korlátozza, hogy az elemzési elemszám 656 és 1017 között változik, és a csoportok száma sem azonos. A 7. táblázat ezért leíró áttekintést ad a megfigyelt összefüggésekről; a tényezők egymástól független kapcsolatának feltárásához többváltozós elemzés szükséges.

Következtetések a kompetenciamérés eredményei alapján

A matematikai kompetenciamérés 1422,86 pontos átlaga és 178,91 pontos szórása számottevő különbségeket jelez a vizsgált tanulók teljesítményében. A képességpontok eloszlása és a hét teljesítményklaszter megoszlása alapján a tanulók többsége a középső teljesítménytartományokban helyezkedik el, ugyanakkor az alacsonyabb és a kiemelkedő eredményt elérők is jól elkülöníthető csoportokat alkotnak. A teljesítménybeli tagoltság pedagógiai jelentősége elsősorban abban ragadható meg, hogy a tanulók matematikai felkészültsége és fejlesztési szükségletei eltérhetnek egymástól. A szükséges pedagógiai beavatkozások pontosabb meghatározásához azonban a képességpontok mellett az egyes matematikai tartalmi területeken és feladattípusokban mutatott teljesítmények vizsgálata is indokolt.

A háttérváltozók és a matematikai képességpontok kapcsolatának elemzése alapján a legerősebb összefüggés a tanulmányi teljesítményprofilok esetében mutatkozott. A családi erőforrások közül az objektív anyagi helyzet szerinti különbségek emelkednek

ki, elsősorban az alacsony anyagi tőkével rendelkező tanulók kedvezőtlenebb eredményei miatt. A nyelvi környezet és a többnyelvűségi profilok szintén statisztikailag szignifikáns kapcsolatot mutattak a matematikai teljesítménnyel, ugyanakkor a hozzájuk kapcsolódó varianciahányad lényegesen kisebb volt a tanulmányi teljesítményprofilokénál. A nem és a tantárgyi attitűdök alapján kialakított csoportok között nem mutatkozott statisztikailag szignifikáns különbség.

A szülői iskolázottság vizsgálata további szempontokkal egészíti ki a családi háttér és a matematikai eredményesség kapcsolatának értelmezését. Mindkét szülő esetében a legalacsonyabb iskolai végzettségű csoporthoz kapcsolódott a legalacsonyabb matematikai medián. Az anya végzettsége szerint a mediánértékek fokozatos emelkedése figyelhető meg, míg az apa esetében elsősorban az alapfokú végzettségű csoport különült el a magasabb iskolázottságúaktól. A végzettségi kategóriák közötti különbségek azonban nem minden összehasonlításban bizonyultak statisztikailag szignifikánsnak, ezért az összefüggés nem értelmezhető a szülői iskolázottság és a tanulói teljesítmény közötti egyértelmű, minden kategóriára kiterjedő kapcsolatként.

Az eredmények pedagógiai jelentősége mindenekelőtt a tanulói teljesítménykülönbségek és az eltérő családi, társadalmi, valamint nyelvi erőforrások együttes figyelembevételében ragadható meg. A háttérprofilok alkalmasak lehetnek a tanulócsoporthoz között megfigyelhető különbségek feltárására és a differenciált fejlesztési lehetőségek mérlegelésére, ugyanakkor nem szolgálhatnak az egyéni matematikai képességek megítélésének alapjául. A feltárt statisztikai kapcsolatok nem bizonyítanak oksági összefüggéseket, és az egyes háttértényezők önálló szerepe a jelenlegi elemzések alapján nem határozható meg. A matematikai eredményesség pontosabb értelmezéséhez ezért a tanulói jellemzők együttes vizsgálata, valamint a teljesítménykülönbségek mögött meghúzódó pedagógiai és társadalmi folyamatok további feltárása szükséges.

Összegzés

A kárpátaljai magyar matematikaoktatás elmúlt évtizedeinek vizsgálata alapján a tantárgy fejlődését elsősorban nem a tananyag gyökeres átalakulása, hanem az oktatási követelmények, a pedagógiai szemlélet és a megvalósítás feltételeinek változása jellemezte. A matematikai alapismeretek, az algebrai és geometriai gondolkodás, valamint a logikai következtetés és bizonyítás a különböző oktatáspolitikai korszakokban egyaránt meghatározó szerepet tölthettek be. A tantervi szabályozás ugyanakkor fokozatosan a részletesen előírt ismeretanyag és tanulási tevékenységek felől a kompetenciákban meghatározott tanulási eredmények irányába mozdult el. A valószínűségi számítás, a statisztika és az adatértelmezés hangsúlyosabb válása, valamint a matematikai modellezés és a gyakorlati problémamegoldás előtérbe kerülése a tantárgyi tudás alkalmazási lehetőségeinek bővülését jelzi. A változások

azonban nem értelmezhetők a korábbi matematikai műveltség meghaladásaként, hiszen az újonnan megfogalmazott követelmények teljesítése továbbra is biztos fogalmi és művelleti ismereteket feltételez.

A szabályozási környezet átalakulásának vizsgálata egyúttal arra is rávilágít, hogy a tantervi reformok célkitűzései és azok iskolai megvalósulása között lényeges különbségek lehetnek. Az oktatási rendszer szerkezeti módosításai, az órakeretek változásai, az értékelési követelmények átalakulása és a tankönyvellátás sajátosságai eltérő alkalmazkodási feladatokat jelentettek az intézmények számára. A pedagógus-életútinterjúk különösen jól érzékeltetik, hogy a szakmai gyakorlatban a központi előírások mellett jelentős szerep jutott a tanárok tapasztalatainak, módszertani döntéseinek és saját kezdeményezéseinek. A taneszközök kiegészítése, a feladatok fordítása, a differenciált gyakorlás és a tehetséggondozás olyan pedagógiai tevékenységekként jelentek meg, amelyek az oktatás folyamatosságát és a helyi szükségletekhez történő alkalmazkodást egyaránt szolgálták. Az interjúk alapján ugyanakkor nem állítható fel egyértelmű értéksorrend a korábbi és a jelenlegi oktatási gyakorlat között. A következetes ismeretépítés és a rendszeres gyakorlás olyan módszertani hagyományokat képviselnek, amelyek a problémamegoldó gondolkodás és az önálló tudásalkalmazás fejlesztésével is összeegyeztethetők.

A kárpátaljai magyar matematikaoktatás sajátosságainak értelmezésében meghatározó jelentőségű az országosan egységes követelményrendszer és az anyanyelvi oktatás feltételeinek kapcsolata. A magyar nyelvű matematikatanítás nem különálló tantervi tartalmakra épül, hanem az ukrainai állami szabályozásban meghatározott ismeretek és kompetenciák anyanyelvi közvetítését valósítja meg. A matematikai fogalmak pontos értelmezése, a szöveges feladatok nyelvi szerkezetének megértése és a szaknyelvi következetesség ezért az oktatás minőségét befolyásoló pedagógiai kérdésként is jelentkezik. A tanári visszaemlékezésekben megjelenő fordítási és tananyag-kiegészítési gyakorlat arra utal, hogy a magyar nyelvű oktatás fenntartása a hivatalos taneszközök rendelkezésre állásán túl folyamatos szakmai közvetítőmunkát is igényelt. A tantervi autonómia bővülése ebben a környezetben akkor biztosíthat tényleges pedagógiai mozgásteret, ha megfelelő magyar nyelvű tankönyvek, feladatgyűjtemények, módszertani segédanyagok és szakmai együttműködési lehetőségek is társulnak hozzá.

A KOMP projektben megvalósuló kompetenciamérés a matematikaoktatás történeti és intézményi összefüggéseit a tanulói teljesítmények társadalmi meghatározottságának vizsgálatával egészíti ki. Az eredmények jelentős teljesítménybeli különbségeket mutatnak, amelyek több tanulmányi, családi, társadalmi és nyelvi háttérjellemezővel is kapcsolatban állnak. A vizsgált háttértényezők közül a tanulmányi teljesítmény alapján kialakított profilok mutatták a legerősebb összefüggést a matematikai képességpontokkal, míg az objektív anyagi helyzet, az iskolai folytonosság és a nyelvi jellemzők kisebb, de több esetben

statisztikailag szignifikáns különbségekhez kapcsolódtak. Különösen figyelemre méltó, hogy egyes háttérváltozók esetében nem mutatkozott egyértelműen fokozatos kapcsolat a kedvezőbbnek tekinthető körülmények és a magasabb matematikai eredmények között. A szülői bevonódás intenzitása, az iskolaváltás vagy a nyelvi kompetenciák szerinti eltérések ezért nem értelmezhetők önmagukban, a tanulók egyéb jellemzőitől függetlenül. Az egyváltozós statisztikai elemzések az összefüggések erősségének összehasonlítására alkalmasak, azonban nem teszik lehetővé az egyes tényezők önálló hatásának vagy az oksági kapcsolatoknak a meghatározását.

A feltárt összefüggések értelmezéséhez a nemzetközi oktatáskutatási eredmények is fontos támpontokat nyújtanak. Eryilmaz és munkatársai (2026) a korábbi tanulmányi teljesítmény jelentőségét hangsúlyozzák a matematikai eredményességhez kapcsolódó társadalmi és egyéni különbségek vizsgálatában, míg Habók és munkatársai (2020) a motivációs tényezők és az énkép szerepére irányítják a figyelmet. Peixoto és munkatársai (2026) kutatása a szülői bevonódás összetett természetét emeli ki, különös tekintettel arra, hogy a családi támogatás intenzitása a gyermek már meglévő tanulási nehézségeivel is összefügg. A KOMP-mérés eredményei hasonló értelmezési problémákat vetnek fel, ugyanakkor a különböző kutatási elrendezésekből származó megállapítások közvetlen megfeleltetése nem indokolt. A kárpátaljai adatok jelentősége elsősorban abban áll, hogy a matematikai teljesítménykülönbségeket egy sajátos társadalmi, nyelvi és intézményi környezetben teszik vizsgálhatóvá.

A történeti dokumentumok, a pedagógusok szakmai tapasztalatai és a kompetenciamérési eredmények együttesen arra utalnak, hogy a matematikaoktatás fejlesztésének lehetőségei nem kizárólag a tantervi követelmények módosításában keresendők. A matematikai alaptudás megszilárdítása, az alkalmazásorientált feladatmegoldás és a tanulói különbségekhez igazodó differenciálás egymással összefüggő pedagógiai feladatok. Megvalósításuk különösen indokoltá teszi a pedagógusok módszertani támogatását, a magyar nyelvű szakmai erőforrások fejlesztését, valamint a korábbi oktatási tapasztalatok és a korszerű pedagógiai megközelítések tudatos összehangolását. A KOMP-mérésben kirajzolódó teljesítmény- és háttérprofilok további, célzott kutatások alapját is képezhetik, különösen annak feltárásában, hogy a különböző tanulói csoportok esetében milyen tanulási nehézségek és támogatási szükségletek jelentkeznek. A kárpátaljai magyar matematikaoktatás jövőbeli eredményessége szempontjából ezért nemcsak a szabályozási reformok iránya, hanem azok helyi megvalósításának szakmai és intézményi feltételrendszere is meghatározó jelentőségű.

Felhasznált források

- Balázsi, I., Balkányi, P., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábai-Szabó, A., Szepesi, I., Szipőcs-Krolopp, J., & Vadász, C. (2014). Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei: Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek. Oktatási Hivatal.
- Berezivska, L. D. (2011). Reformuvannia shkilnoi osvity Ukrainy v umovakh derzhavotvorennia (pochatok 90-kh rokiv XX st.) [Az ukrainai iskolai oktatás reformja az államépítés körülményei között (az 1990-es évek eleje)]. *Molod i rynok*, 6(77), 17–21.
- Berezivska, L. D. (2021). Reformuvannia zmistu zahalnoi serednoi osvity v nezalezhnii Ukraini v napriami natsionalnoi samoidentyfikatsii (1991–2002 roky): Istoryko-dzhereloznavchyi aspekt [Az általános középfokú oktatás tartalmának reformja a független Ukrajnában a nemzeti önazonosság irányába (1991–2002): Történeti-forrástudományi megközelítés]. *Innovatsiina pedahohika*, 33(2), 9–15. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/33-2.1>
- Bychko, H., Vakulenko, T., Lisova, T., Mazorchuk, M., Tereshchenko, V., Rakov, S., & Horokh, V. (2023). Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2022 [Nemzeti jelentés a PISA-2022 nemzetközi oktatásminőségi vizsgálat eredményeiről]. *Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity*.
- Csernicskó, I., Kuchinka, K., & Dorovtsi, A. (2025). Analysis of mathematical competence among students of Transcarpathian schools. *Herald of Khmelnytskyi National University. Technical Sciences*, 355(4), 153–158. <https://doi.org/10.31891/2307-5732-2025-355-22>
- Dichek, N. P. (2019). Do vysvitlennia shkilnoi osvitnoi polityky v Ukraini u druhii polovyni 1990-kh rokiv [Az ukrainai iskolai oktatáspolitikáého bemutásához az 1990-es évek második felében]. *Wiadomości o postępie naukowym i rzeczywistych badaniach współczesności*, 6, 40–42.
- Eryilmaz, N., Strietholt, R., Atasever, U., Kennedy, A. I., Nilsen, T., & Johansson, S. (2026). Student characteristics and mathematics achievement growth: Evidence from the TIMSS longitudinal study. *Studies in Educational Evaluation*, 90, Article 101638. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2026.101638>
- Habók, A., Magyar, A., Németh, M. B., & Csapó, B. (2020). Motivation and self-related beliefs as predictors of academic achievement in reading and mathematics: Structural equation models of longitudinal data. *International Journal of Educational Research*, 103, Article 101634. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101634>
- Havrylenko, T. L. (2022). Derzhavni standarty zahalnoi serednoi osvity (1991–2017) yak instrument zberezhenia yedynoho osvitnoho prostoru Ukrainy [Az általános középfokú oktatás állami standardjai (1991–2017) mint Ukrajna egységes oktatási terének megőrzését szolgáló eszköz]. In L. D. Berezivska & O. V. Sukhomlynska (Eds.), *Antolohiia tekstiv z reformuvannia zmistu zahalnoi serednoi osvity v Ukraini (1991–2017)* [Szöveggyűjtemény az általános középfokú oktatás tartalmi reformjáról Ukrajnában (1991–2017)] (pp. 194–197). TVORY. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731413/>

- Honcharenko, S. U., Liashenko, O. I., Malovanyi, Yu. I., & Savchenko, O. Ya. (1996). Kontseptualni osnovy derzhavnoho standartu zahalnoi serednoi osvity [Az általános középfokú oktatás állami standardjának koncepcionális alapjai]. *Fizyka ta astronomiia v shkoli*, (1), 6–10. <https://lib.iitta.gov.ua/710158/1/%Do%B4%Do%B5%D1%80%Do%B6%20%D1%81%D1%82%Do%Bo%Do%BD%Do%B4%Do%Bo%D1%80%D1%82.pdf>
- Hrynevych, L., Elkin, O., Kalashnikova, S., Kobernyk, I., Kovtunets, V., Makarenko, O., Malakhova, O., Nanaieva, T., Usatenko, H., Khobzei, P., & Shyian, R. (2016). Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [Új Ukrán Iskola: A középfokú iskola reformjának koncepcionális alapjai] (M. Hryshchenko, Ed.). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Kulin, J. (2009). Magyar nyelvű matematika-tankönyvkiadás Ukrajnában. In E. Kötél & L. Szarka (Szerk.), *Határhelyzetek II.: Kultúra – oktatás – nyelv – politika* (pp. 269–285). Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. <https://mek.oszk.hu/09400/09428/09428.pdf>
- Mazorchuk, M., Vakulenko, T., Tereshchenko, V., Bychko, H., Shumova, K., Rakov, S., & Horokh, V. (2019). Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 [Nemzeti jelentés a PISA-2018 nemzetközi oktatásminőségi vizsgálat eredményeiről]. *Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity*.
- Peixoto, F., Radišić, J., Hansen, K. Y., Campos, M., & Mata, L. (2026). Parental involvement, achievement and motivation: A longitudinal exploration of the interplay between parents' practices and students' mathematics achievement and motivation. *ZDM – Mathematics Education*, 58, 681–697. <https://doi.org/10.1007/s11858-026-01776-6>
- Péti, M., Nagy, S., & Szabó, B. (2020). A Kárpát-medencei külhoni magyarság főbb helyi önkormányzati és településszerkezeti jellemzői. *Területi Statisztika*, 60(3), 277–308. <https://doi.org/10.15196/TS600301>
- Tarasenkova, N. A., Akulenko, I. A., Lovianova, I. V., & Serdiuk, Z. O. (2017). *Orhanizatsiia navchannia matematyky u starshii profilnii shkoli* [A matematikaoktatás megszervezése a felső középiskola profilképzésében]. FOP Hordiienko. <https://eprints.cdu.edu.ua/884/1/monogr.pdf>
- Міністерство освіти і науки України. (2024, július 25.). *Більше вибору для учнівства: уряд затвердив Державний стандарт профільної середньої освіти* [Több választási lehetőség a tanulóknak: a kormány jóváhagyta a profil-középfokú oktatás állami standardját]. <https://mon.gov.ua/news/bilshe-vyboru-dlia-uchnivstva-uriad-zatverdvy-derzhavnyi-standart-profilnoi-serednoi-osvity>
- Міністерство освіти і науки України. (2026, augusztus 7.). *МОН оновило державні стандарти загальної середньої освіти: що зміниться для шкіл* [A MON aktualizálta az általános középfokú oktatás állami standardjait: mi változik az iskolák számára]. <https://mon.gov.ua/news/mon-onovylo-derzhavni-standarty-zahalnoi-serednoi-osvity-shcho-zminytsia-dlia-shkil>

Oktatási Hivatal. (é. n.). *Digitális országos kompetenciamérés képességszintjeinek leírása: Matematika.*

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/digitalis_orzmer/O KM_Matematika_kepessegszint-leiras.pdf

Український центр оцінювання якості освіти. (2022, április 11.). *Складники національного мультипредметного тесту: математика* [A nemzeti többtantárgyas teszt összetevői: Matematika]. <https://testportal.gov.ua/skladnyky-natsionalnogo-multypredmetnogo-testu-matematyka/>

Український центр оцінювання якості освіти. (2024a, február 13.). *HMT-2024: оприлюднено демонстраційні варіанти* [NMT 2024: Közzétették a mintafeladatsorokat]. <https://testportal.gov.ua/nmt-2024-oprylyudneno-demonstratsijni-varianty/>

Український центр оцінювання якості освіти. (2024b, április 12.). *Шукаємо фахівців і фахівчинь для перекладу завдань НМТ з історії України та географії угорською мовою* [Szakembereket keresünk az NMT Ukrajna történetéből és földrajzból összeállított feladatainak magyar fordításához]. <https://testportal.gov.ua/shukayemo-fahivtsiv-i-fahivchyn-dlya-perekladu-zavdan-nmt-z-istoriyi-ukrayiny-ta-geografiyi-ugorskoyu-movoyu/>

Український центр оцінювання якості освіти. (2026, január 29.). *Вступні випробування у 2026 році* [Felvételi vizsgák 2026-ban]. <https://testportal.gov.ua/vstupni-vyprobuvannya-u-2026-rotsi/>

Jogszabályok és oktatási szabályozó dokumentumok

Кабінет Міністрів України. (1998, augusztus 5.). *Про затвердження Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів* [A közoktatási intézmények bázisintervének jóváhagyásáról] (1239. sz. határozat). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1239-98-%D0%BF#Text>

Кабінет Міністрів України. (2000, november 16.). *Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання* [A közoktatási intézmények új oktatási tartalomra, szerkezetre és 12 éves képzési időre való áttéréséről] (1717. sz. határozat). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF#Text>

Кабінет Міністрів України. (2004 a). *Державний стандарт базової і повної середньої освіти* [Az alap- és teljes középfokú oktatás állami standardja] (A 2004. január 14-i, 24. sz. határozattal jóváhagyott dokumentum). <https://www.kmu.gov.ua/npas/4063813>

Кабінет Міністрів України. (2004 b). *Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти* [Az alap- és teljes középfokú oktatás állami standardjának jóváhagyásáról] (24. sz. határozat). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF#Text>

Кабінет Міністрів України. (2005, december 31.). *Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти* [A külső független értékelés és az oktatásminőség-monitorozás bevezetéséhez szükséges halaszthatatlan intézkedésekről] (1312. sz. határozat). https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2058/

- Кабінет Міністрів України. (2011a). *Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти* [Az alsó tagozatos oktatás állami standardjának jóváhagyásáról] (462. sz. határozat). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%Do%BF#Text>
- Кабінет Міністрів України. (2011b). *Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова від 23 листопада 2011 р. № 1392* [Az alap- és teljes közép fokú oktatás állami standardjának jóváhagyásáról: a Miniszteri Kabinet 2011. november 23-i 1392. sz. határozata]. Верховна Рада України. <https://zakon.cc/law/document/read/1392-2011-%Do%BF>
- Кабінет Міністрів України. (2016). *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження від 14 грудня 2016 р. № 988-р* [Az „Új Ukrán Iskola” általános közép fokú oktatási reformjára vonatkozó állami politika 2029-ig szóló koncepciójának jóváhagyásáról]. Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80/ed20161214>
- Кабінет Міністрів України. (2018). *Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова від 21 лютого 2018 р. № 87* [Az alap fokú oktatás állami standardjának jóváhagyásáról]. Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%Do%BF/ed20180221>
- Кабінет Міністрів України. (2020). *Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова від 30 вересня 2020 р. № 898* [A teljes általános közép fokú oktatás állami standardjainak egyes kérdéseiről]. Верховна Рада України <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>
- Кабінет Міністрів України. (2024, július 25.). *Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти: Постанова № 851* [A profil-közép fokú oktatás állami standardjának jóváhagyásáról]. Верховна Рада України. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724>
- Кабінет Міністрів України. (2026, augusztus 6.). *Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо державних стандартів закладів загальної середньої освіти: Постанова № 1000* [A Miniszteri Kabinet egyes, az általános közép fokú oktatási intézmények állami standardjaira vonatkozó határozatainak módosításáról]. Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1000-2026-%Do%BF>
- Міністерство освіти і науки України, & Академія педагогічних наук України. (2000, szeptember 4.). *Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти* [A tanulói teljesítmények tizenkét pontos értékelési skálájának bevezetéséről az általános közép fokú oktatásban] (428/48. sz. közös rendelet). <https://ips.ligazakon.net/document/MUS410>
- Міністерство освіти і науки України. (2007, december 25.). *Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи*

- загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів у 2008 році [A középfokú oktatási intézmények azon végzettjeinek külső független értékeléséről, akik 2008-ban felsőoktatási intézménybe kívánnak jelentkezni] (1171. sz. rendelet). <https://zakon.cc/law/document/read/z0005-08>
- Міністерство освіти і науки України. (2008, január 24.). *Про затвердження Порядку проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти* [A középfokú oktatási rendszer intézményeiben végzetek tanulmányi eredményeinek külső független értékelésére vonatkozó eljárásrend jóváhagyásáról] (33. sz. rendelet) https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2555/
- Міністерство освіти і науки України. (2022, május 12.). *Порядок проведення у 2022 році національного мультипредметного тесту* [A nemzeti többtantárgyas teszt 2022. évi lebonyolításának eljárásrendje] (A 433. sz. rendelettel jóváhagyott eljárásrend). https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2022/05/Nakaz-MON_433_Poryadok-provedennya-NMT.pdf
- Верховна Рада України. (2010, július 6.). *Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу* [A középfokú és az óvodai oktatás jogszabályainak módosításáról az oktatási-nevelési folyamat megszervezése tekintetében] (2442-VI. sz. törvény). <https://www.president.gov.ua/documents/2442vi-11713>
- Верховна Рада України. (2017). *Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII* [Az oktatásról: Ukrajna 2017. szeptember 5-i 2145-VIII. sz. törvénye]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905>
- Верховна Рада України. (2020/2023). *Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 р. № 463-IX, редакція від 10 грудня 2023 р.* [A teljes általános középfokú oktatásról: Ukrajna 2020. január 16-i 463-IX. sz. törvénye, 2023. december 10-i szövegváltozat]. <https://data.rada.gov.ua/ogd/zak/perv/text/d493562.htm>
- Верховна Рада України. (2023). *Про внесення змін до деяких законів України щодо врахування експертної оцінки Ради Європи та її органів стосовно прав національних меншин (спільнот) в окремих сферах: Закон України від 8 грудня 2023 р. № 3504-IX* [Ukrajna egyes törvényeinek módosításáról az Európa Tanács és szervei nemzeti kisebbségek (közösségek) jogaival kapcsolatos szakértői értékelésének figyelembevétele érdekében]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3504-20#n27>
- Государственный комитет СССР по народному образованию. (1991). *Программы средней общеобразовательной школы: Математика* [A középiskolai általános oktatás programjai: Matematika]. Prosveshchenie.
- Міністерство освіти і науки України. (2010, augusztus 27.). *Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня* [A felső középfokú oktatási intézmények típuserveinek jóváhagyásáról] (834. sz. rendelet). <https://informatik.org.ua/sites/default/files/834.doc>

- Міністерство освіти і науки України. (2017). *Математика. 5–9 класи: Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів* [Matematika. 5–9. osztály: Tanterv az általános oktatási intézmények számára]. Zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 07.06.2017 № 804. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/5-programa-z-matematiki.docx>
- Міністерство освіти і науки України. (2025). *Про затвердження Типової освітньої програми для 10–12 класів закладів загальної середньої освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням: Наказ від 26 травня 2025 р. № 765* [A profil-középfokú oktatást akadémiiai irányban biztosító általános középfokú oktatási intézmények 10–12. osztályos tipikus oktatási programjának jóváhagyásáról]. Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-typovoi-osvitnoi-prohramy-dlia-10-12-klasiv-zakladiv-zahalnoi-serednoi-osvity-iaki-zabezpechuiut-zdobuttia-profilnoi-serednoi-osvity-za-akademichnym-spriamuvanniam>
- Міністерство освіти і науки України. (2026). *Модельні навчальні програми для 10–12 класів Нової української школи. Профільна школа (з 2027 року)* [Modell-tantervek az Új Ukrán Iskola 10–12. osztályai számára. Profiliskola, 2027-től]. Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-prohramy-dlia-10-12-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoly-profilna-shkola-z-2027-roku>

Az angol nyelv oktatásának kihívásai és eredményei a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban: helyzetkép és változások 1991–2024

1.Bevezetés: a tantárgy szerepe a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatásban

Az idegennyelv-oktatás a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban kettős funkciót tölt be: egyrészt a nemzetközi kommunikáció eszközeként jelenik meg, másrészt a kisebbségi közösség integrációját segíti az ukrán oktatási rendszerben. Husztí (2004) és Fábíán et al. (2005) hangsúlyozzák, hogy az angol nyelv tanítása nem csupán tantárgyi követelmény, hanem identitásformáló tényező is, amely hozzájárul a diákok kulturális horizontjának szélesítéséhez. Beregszászi (2004) szerint a kárpátaljai magyaroknak minimum három nyelvet kell tudniuk a boldoguláshoz: az anyanyelvet (magyart), az államnyelvet (ukránt) és legalább egy idegen nyelvet (angolt). Az angol nyelv így a világ felé való nyitás eszköze, amely biztosítja a nemzetközi mobilitást és a kapcsolódást más kultúrákhoz.

Orosz (2004) rámutat, hogy a nyelvtanulás kisebbségi környezetben nem csupán módszertani és pszichológiai kérdés, hanem politikai is, hiszen a többség–kisebbség viszonyát is érinti. A kisebbségi diákok számára az angol nyelv már a harmadik nyelv, amelyet az iskolában tanulnak az anyanyelv (első nyelv) és az államnyelv (második nyelv) után. Ez a helyzet komplex nyelvi repertoárt eredményez, amelyben az angol nyelv a modern idegennyelvi kompetenciák és a globális versenyképesség kulcsa.

A 2017-es ukrán oktatási törvény¹, amely korlátozta a kisebbségi nyelvek használatát az oktatásban, tovább növelte az angol nyelv jelentőségét. Az angol ugyanis politikailag semleges, és a globális kommunikáció eszközeként jelenik meg (Husztí, 2022). Az angol nyelv tanítása Kárpátalján tehát sajátos funkciót tölt be: egyszerre szolgálja a nemzetközi mobilitás és továbbtanulás lehetőségét, valamint a kulturális identitás megőrzését egy politikailag érzékeny környezetben.

¹ Ukrajna oktatási törvénye: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#text> [Letöltés ideje: 2025. 11.12].

A 2004 és 2024 közötti empirikus kutatások (Husztai, 2025) rámutattak, hogy a kezdeti időszakban az angol nyelv tanítását elavult tankönyvek, nagy osztálylétszámok és a tanulók alacsony motivációja nehezítették, különösen a vidéki iskolákban. Bár a kommunikatív módszer erősen motiválták a diákokat, a mérhető eredmények gyakran elmaradtak az ukrán nyelvi teszteredmények mögött. A COVID-19 járvány és az ukrajnai háború új kihívásokat hozott: az online oktatás elősegítette a tanulók digitális kompetenciájának fejlődését, ugyanakkor jelentősen korlátozta a beszédképesség fejlesztését.

Az angol nyelv tanítása tehát nem csupán nyelvi kompetenciák fejlesztését jelenti, hanem stratégiai eszköz a diákok jövőbeli lehetőségeinek bővítésére. A kutatások hangsúlyozzák a kulturálisan releváns tananyagok kidolgozásának, valamint a tanárok folyamatos szakmai fejlődésének szükségességét, különösen a digitális kompetenciák terén (Csernicskó et al. 2025). Az angol nyelv így kiegyensúlyozó szerepet tölt be, segít ellensúlyozni az ukrán nyelv kötelező dominanciáját, miközben nem veszélyezteti a magyar identitást, hanem hozzájárul a diákok nemzetközi versenyképességéhez.

A KOMP projektben megvalósuló kompetenciamérés eredményeinek értelmezésében az angol nyelv különösen releváns, mert az idegennyelvi kompetenciák fejlettsége jól mutatja az intézményi kultúra, a pedagógiai koherencia és a tanári módszerek hatását. Míg az ukrán nyelvi teljesítményt elsősorban a szocio-ökonómiai háttér és a települési környezet határozza meg, addig az angol nyelvi eredmények sokkal inkább az iskolai környezet minőségétől függenek. Az egyházi fenntartású, stabil értékalapú intézmények például kedvezőbb feltételeket biztosítanak az angol nyelvi kompetenciák fejlődéséhez, ami a KOMP projektben megvalósuló kompetenciamérés is kimutatható (Csernicskó et al. 2025; Pallay et al., 2025). Az angol nyelv tehát nemcsak tantárgyként, hanem indikátorként is értelmezhető, jelzi, hogy az adott iskola mennyire képes korszerű, kompetenciaalapú oktatást nyújtani.

Az angol nyelv tantárgy a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatásban a többnyelvű repertoár bővítésének, a mobilitás elősegítésének és a modern idegennyelvi kompetenciák fejlesztésének eszköze. A jelen kötetben vizsgáltkompetenciamérés eredményeinek értelmezése során az angol nyelvi teljesítmény kiemelt jelentőséggel bír, mert rávilágít az intézményi kultúra és pedagógiai gyakorlat hatására, valamint a diákok jövőbeli esélyeinek alakulására.

1. táblázat. Az angol nyelv funkciói a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatásban és kapcsolódásuk a KOMP projektben megvalósuló kompetenciaméréshez

Funkció	Jelentőség a kisebbségi oktatásban	Kapcsolódás a KOMP-méréshez
Mobilitás	Nemzetközi továbbtanulás és munkaerőpiaci esélyek növelése; globális kommunikációs lehetőségek megnyitása.	Az angol nyelvi teljesítmény mutatja, mennyire képes az iskola korszerű, versenyképes nyelvi kompetenciákat fejleszteni.
Identitás	Politikai semlegessége miatt biztonságos nyelv, amely nem veszélyezteti a magyar identitást, ugyanakkor kulturális horizontot szélesít.	Az angol eredmények kiegyensúlyozzák az ukrán nyelv kötelező dominanciáját, jelezve az intézményi kultúra támogató szerepét.
Kompetenciafejlesztés	Modern idegennyelvi készségek (kommunikáció, digitális kompetenciafejlesztése.	Az angol nyelvi kompetencia szintje az iskolai környezet minőségét tükrözi.
Többynyelvű repertoár	Az angol a harmadik nyelv az anyanyelv és az államnyelv után, így komplex nyelvi repertoárt alakít ki.	A KOMP projektben megvalósuló kompetenciamérés mérésben az angol nyelv indikátorként jelzi, hogy az iskola mennyire tudja támogatni a többynyelvű kompetenciafejlesztést.
Intézményi kultúra mutatója	Egyházi fenntartású, stabil értékalapú iskolákban kedvezőbb feltételek az angol nyelv tanulására.	Az angol nyelvi eredmények visszatükrözik az intézményi stabilitást és a pedagógiai gyakorlat minőségét.

Forrás: saját szerkesztés

2. A tantárgy oktatásának történeti korszakai 1991 után

1991-ben a Szovjetunió összeomlásával új korszak kezdődött a kárpátaljai magyar oktatásban is. Az angoltanítással kapcsolatban új módszerek kezdtek teret hódítani, amelyek világszerte már 20–30 évvel korábban megszülettek, de Kárpátalján teljesen újnak hatottak (pl. az addig alkalmazott nyelvtani-fordító módszert fokozatosan váltotta fel a kommunikatív nyelvtanítási módszer (Bárdos, 2000)).

Ukrajna függetlenné válását követően az idegennyelv-oktatás új oktatáspolitikai és pedagógiai hangsúlyokat kapott, amelyek a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban is éreztették hatásukat. A 2002–2003-as tanévben ugyanis kísérleti jelleggel vezették be az országban az idegennyelv-tanítást a 2. osztályban a korábbi 5. osztály helyett, vagyis a tanulók már hétéves korukban elkezdtek idegen nyelvet tanulni (Fábián et al. 2005). Az előző rendszerhez képest ez azt jelentette, hogy a gyerekek három évvel korábban kezdtek angolt, németet és franciát tanulni. Ezek voltak az idegen nyelvek, amelyeket intézményileg tanítottak a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. Majd a 2000-es évek elején-közepén az angol fokozatosan kiszorította a franciát és a németet a magyar tannyelvű iskolákból, a franciaoktatás teljesen megszűnt, a némettanítás pedig csak elenyésző számú iskolában maradt meg (Husztai, 2004).

A döntés hátterében az ukrán kormány felismerése állt, a nyugati nyelvek elsajátítása kulcsfontosságú az ország európai integrációja és a munkaerőpiac igényei szempontjából. Kárpátalján, a határ menti helyzet miatt, különösen nagy volt az igény több nyelvet beszélő szakemberekre. Ez vezetett ahhoz is, hogy 2005–2006-tól bevezették a második idegen nyelv tanítását, ám a magyar tannyelvű iskolák kimaradtak, mivel ott már négy nyelv szerepelt volna a tantervben. Ez hátrányt jelentett a magyar diákoknak, és sok szülőt arra ösztönzött, hogy gyermekeit ukrán iskolába írassa, ami átmenetileg a magyar iskolák létszámának drasztikus csökkenéséhez vezetett. Később azonban a helyzet stabilizálódott, és a magyar tannyelvű iskolák újra népszerűvé váltak.

A bevezetés kezdetben komoly nehézségeket okozott: hiányoztak az egységes tankönyvek, nem volt elegendő szakképzett tanár, és az óraszám sem volt megfelelő. A második osztályban heti egy, a harmadikban és a negyedikben heti két órát biztosítottak, ami az EU által meghatározott A1 szint (CEFR, 2001) eléréséhez kevésnek bizonyult. A tanárhiány enyhítésében nagy szerepet játszott a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (ma II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem), amely jelentős számú angoltanárt képzett. Ennek eredményeként a régióban fokozatosan javult az angolnyelv-oktatás színvonala, kilábalva a kilencvenes évek válságából, amelyhez hozzájárult, hogy a határok megnyílását követően számos idegennyelvtanár hagyta el Kárpátalját.

Az első nagyszabású kárpátaljai nyelvpedagógiai kutatást 2004-ben végezték (Fábián et al., 2005). A felmérés eredményei rávilágítottak a huszonkét évvel ezelőtti legégetőbb problémákra, amelyekkel a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák angoltanárainak szembe kellett nézniük. A tanárok által jelzett legfőbb problémák közé tartozott a nem megfelelő tankönyvek használata, a hanganyag és a technikai eszközök hiánya, az alacsony óraszám, valamint a nagy létszámú, heterogén osztályok kezelése. A falusi iskolákban különösen alacsony volt a motiváció, és a szótárak hiánya tovább nehezítette a munkát. Az óraszámok szűkössége miatt a tanárok úgy vélték, hogy a tananyag mennyisége nincs arányban a rendelkezésre álló idővel.

A kutatás rámutatott, hogy az angol nyelv tanítása a magyar tannyelvű iskolákban komoly strukturális és anyagi nehézségekbe ütközött. Bár voltak kezdeményezések a helyzet javítására, a tankönyv- és eszközhiány, a túl nagy osztálylétszám és az alacsony óraszám hosszú ideig fennmaradó problémát jelentett, amelyet csak átfogó, rendszerszintű intézkedésekkel lehetett volna orvosolni.

2007-ben újabb korszak kezdődött az ukrainai közoktatásban, ekkor vezették be a középiskolai érettségizők külső független tesztelését, vagyis a ZNO²-t (Orosz & Pallay, 2021). Ez az emelt szintű vizsgarendszer 2021-ig hivatott felmérni az érettségizők tudását, először csak ukrán nyelvből és irodalomból, majd más tantárgyakból is. Minden olyan érettségiző, aki valamelyik ukrainai felsőoktatási intézményben kívánta folytatni tanulmányait a középiskola elvégzése után köteles volt ZNO vizsgát tenni. Idegen nyelvekből először 2009-ben lehetett ezt megtenni (Husztai & Kacsur, 2016, 2025). 2009 és 2017 között az idegen nyelvi teszt csak szövegértést, íráskészséget, illetve szókincsismeretet és nyelvtani tudást mért, beszédkésztséget és beszédértést egyáltalán nem. (A hivatalos tesztportálon megtalálható az összes vizsgateszt 2009-től napjainkig³.) Ennek egyértelműen az lett a negatív visszacsatolása, hogy a nyelvtanítás „beszűkül”, tehát a tanárok kevesebb figyelmet fordítottak a tanulók beszédértésének és beszédkésztségének fejlesztésére, inkább az olvasás- és íráskészségre összpontosítottak, hiszen ezeket kérték számon az érettségi vizsgán.

2018 újabb fordulópontot jelentett, mivel az érettségi vizsga kiegészült a hallás utáni szövegértés mérésével. A 2022-ben kitört orosz–ukrán háború újabb jelentős változást hozott az ukrainai felvételi rendszerben. Abban az évben a végzősök érettségi vizsga nélkül, mindössze ú.n. motivációs levél alapján is felvételt nyerhettek az ukrainai felsőoktatási intézmények egyes szakjaira (Pallay, 2026).. 2023-ban viszont angol nyelvből is a jelenléti ZNO-t az online Nemzeti Multidiszciplináris Teszt (NMT) váltotta fel. Idegen nyelvből az NMT egyszerűbb lett, mint a korábbi ZNO, hiszen csak szövegértést, nyelvtani és szókincsismereteket mér a CEFR (2001) szerinti B1+ szinten.

A külső független tesztelés (ZNO) átfogóbb vizsga volt, mivel négy nyelvi készséget mért, és magasabb szintet célozott meg (B2). Az NMT ezzel szemben a háborús körülményekhez igazodva egyszerűsített formában vizsgálja az angolt, így kevésbé ad teljes képet a diákok nyelvi kompetenciájáról. Mindkét vizsga kulcsfontosságú szerepet játszott és játszik az egyetemi felvételi rendszerben, hiszen az eredmények közvetlenül befolyásolják a továbbtanulási lehetőségeket.

Az ukrainai közoktatási rendszer reformja 2018-ban indult *Új ukrán iskola* néven (röviden *NUS – Nova ukrajinska skola*), és az ukrán közoktatás átalakításának egyik legjelentősebb mérföldköve. Lényege, hogy az oktatásban a kompetenciaalapú

² <https://termini.nytud.hu/htonline/htlista.php?action=search>

³ <https://zno.osvita.ua/english/>

szemlélet került előtérbe, amely nem pusztán lexikális tudást kíván átadni, hanem a tanulók készségeit és képességeit fejleszti, például a kritikus gondolkodást, a problémamegoldást és a kommunikációt (Hrynewych et al. 2023). A reform emellett hangsúlyozza a gyermekközpontú pedagógiát, amely a tanulók aktív részvételére, motivációjára és egyéni fejlődési útjára épít. Új tanulásszervezési elvek is megjelentek, ide sorolható a projektalapú tanulás, a kooperatív módszerek és a digitális eszközök integrálása az oktatásba.

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban mindez különösen az idegen nyelvek oktatásában vált meghatározóvá. Az angol nyelv tanítása a reform keretében kiemelt szerepet kapott, hiszen az európai integráció és a munkaerőpiac igényei miatt az idegen nyelvi kompetencia elengedhetetlen. Kutatások rámutattak, hogy míg az ukrán nyelv elsajátítását elsősorban társadalmi-gazdasági tényezők és a településtípus befolyásolják, addig az angol nyelvi teljesítményt inkább az intézményi kultúra és a pedagógiai koherencia határozza meg (Csernicskó et al. 2025).

A NUS-reform a kárpátaljai magyar iskolák számára egyszerre jelentett kihívást és lehetőséget. Kihívást, mert a tankönyvellátottság, a tanári felkészültség és az óraszámok sokszor nem feleltek meg a reform célkitűzéseinek; lehetőséget, mert az idegen nyelv oktatásán keresztül a diákok olyan kompetenciákat szerezhettek, amelyek segítik őket a nemzetközi kommunikációban és a továbbtanulásban. A reform tehát hozzájárult ahhoz, hogy az idegen nyelv tanítása a kisebbségi oktatásban stratégiai jelentőségűvé váljon.

2020-tól napjainkig a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatásban az idegen nyelvek tanítása új kontextusba került: a COVID-19 járvány és az online oktatás elterjedése alapvetően formálta át a pedagógiai gyakorlatot. A NUS-reform kompetenciaalapú és gyermekközpontú szemlélete továbbra is meghatározó keretként szolgált, de a digitális áttérés új kihívásokat és lehetőségeket hozott.

A kutatások szerint a nyelvtanulók teljesítményének értékelése és a motiváció fenntartása az online környezetben nehézségekbe ütközött. Husztai és szerzőtársai (2021) rámutattak, hogy a hagyományos értékelési formák nem működtek hatékonyan a távoktatás idején, ezért új módszerek – például digitális tesztek és projektfeladatok – kerültek előtérbe, amelyek jobban illeszkedtek a kompetenciaalapú szemlélethez. Ezzel párhuzamosan Fábián et al. (2021) vizsgálata a tanulói percepciókat elemezte, és rávilágított, hogy a diákok vegyesen értékelték a távoktatást: egyesek előnyként említették a rugalmasságot és az önálló tanulás lehetőségét, mások viszont a személyes interakció hiányát és a technikai nehézségeket hangsúlyozták.

A 2020 utáni időszakban az idegen nyelv szerepe a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatásban tovább erősödött, de a hangsúly a digitális kompetenciák fejlesztésére és az online tanulási környezethez való alkalmazkodásra került. Bár a távoktatás számos nehézséget hozott, egyben lehetőséget is teremtett új módszerek kipróbálására, amelyek hosszú távon gazdagíthatják a nyelvtanítás gyakorlatát.

3. Óraszámok, tantervek és követelmények változása

Az angol nyelv oktatásának ukrainai alakulása 1991 és 2026 között jól tükrözi az ország oktatáspolitikai változásait és az európai integrációs törekvéseket. A rendszerváltást követően az idegen nyelvek, különösen az angol, fokozatosan előtérbe kerültek, mivel az ország nyitni kívánt a nemzetközi kapcsolatok felé, a világ felé. A kezdeti időszakban az óraszámok alacsonyak voltak, és a tantervek inkább a hagyományos nyelvtanlexikai tudásra építettek. Fábíán és szerzőtársai(2005) rámutattak, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban az angol nyelv tanítása sokszor háttérbe szorult, a tananyag nem igazodott a diákok valós nyelvi szükségleteihez.

A 2000-es évek közepétől fokozatosan megjelentek az új tantervi koncepciók, amelyek a kommunikatív nyelvhasználatot helyezték előtérbe. Huszti (2009) hangsúlyozta, hogy az angolórakon a tanulói aktivitás, például a hangos olvasás, a nyelvi készségek fejlesztésének fontos eszköze lett. Az óraszámok ugyanakkor továbbra is korlátozottak maradtak, különösen a kisebbségi iskolákban, ahol a nyelvi terhelés több nyelv között oszlott meg.

A 2010-es évektől kezdve az ukrán oktatási minisztérium új idegen nyelvi tanterveket vezetett be, amelyekben az angol nyelv kiemelt szerepet kapott. Huszti (2020a; 2020b; 2020c) részletesen elemezte, hogy a 1998 és 2020 közötti tantervi változások során az óraszámok fokozatosan emelkedtek, és a követelmények egyre inkább az európai nyelvi keretrendszerhez (CEFR, 2001) igazodtak. A tantervekben hangsúlyosabbá vált a négy alapkészség – beszédértés, beszéd, olvasás és írás – integrált fejlesztése, valamint a kulturális kompetencia erősítése. A 2018-as tantervi reformok már kifejezetten a nemzetközi standardokhoz való igazodást célozták, és az angol nyelv tanulását az általános és középiskolai oktatás kötelező elemévé tették.

A 2020–2026 közötti időszakban a tantervek tovább finomodtak. Kurtán (2001) leírásai alapján megállapítható, hogy az Ukrajnában jelenleg érvényben lévő idegen nyelvi tanterv (Zimomrja et al., 2021) multifunkcionális, mivel több tantervtípus elemei is felfedezhetők benne, például a grammatikai, tematikus, szituatív, funkcionális és lexikális megközelítések. A nyelvi tartalom elrendezésének módja szerint a hatályos tanterv lineáris felépítésű, hiszen az egyes tartalmi egységek egymásra épülnek, az egyszerűbbtől haladva a bonyolultabb felé.

Az óraszámok emelése mellett nagyobb hangsúlyt kaptak a digitális eszközök és a projektalapú tanulás. Az idegen nyelvi követelmények szigorodtak, az érettségi vizsgákon és a felsőoktatási felvételin az angol nyelv egyre meghatározóbb szerepet játszik. A kisebbségi iskolákban ugyanakkor továbbra is kihívást jelent az óraszámok és a tantervi követelmények összehangolása, hiszen a diákok több nyelvet tanulnak párhuzamosan.

A 2. sz. táblázat három időszakot mutat be, amelyek jól szemléltetik az angol nyelv oktatásának fejlődési ívét Ukrajnában. 1996–1997-ben az angol nyelv tanítása

még nem szerepelt az alsó tagozatban, a felsőbb évfolyamokon pedig alacsony heti idegen nyelvi terhelés jellemezte a tanulókat (például 10–11. osztályban csak heti egy óra). Ez jól mutatja, hogy az angol nyelv ekkor még nem volt központi eleme az oktatásnak (Husztai, 2009).

A 2006–2007-es tanévre a reformok hatására már az alsóbb osztályokban is megjelentek az angolórák (2. osztályban heti egy, 3–4. osztályban heti kettő), és a felsőbb évfolyamokon is emelkedett az óraszám (például 10–12. osztályban heti kettő). Ez a változás a nyelvtanítás kiterjesztését és a tantervi modernizációt tükrözi (Husztai, 2009).

2025–2026-ban a NUS (*Új ukrán iskola*) reform keretében már differenciált és stabil óraszámok láthatók: az 1. osztályban heti két óra, a 2–4. osztályban heti három óra, az 5–9. osztályban 3,5 óra, míg a 10–11. osztályban heti két óra. Ez a struktúra az európai nyelvi keretrendszerhez (CEFR, 2001) igazodik, és célja, hogy a tanulók az érettségiig elérjék a megfelelő nyelvi szintet (Husztai, 2020a; 2020b; 2020c).

A három időszak összevetése jól mutatja az angol nyelv oktatásának fejlődését. A kezdeti alacsony óraszámokból fokozatosan egy olyan rendszer alakult ki, amelyben az angol nyelv már az alsó tagozattól kezdve jelen van, és a felsőbb évfolyamokban is stabil, nemzetközi standardokhoz igazodó óraszámok biztosítják a nyelvi kompetenciák fejlesztését.

2. sz. táblázat. Az Angol nyelv tantárgy heti óraszámainak osztályonkénti változása 1996 és 2026 között

1996/1997		2006/2007 (Husztai, 2009)		2025/2026	
Osztály	Heti óraszám	Osztály	Heti óraszám	Osztály	Heti óraszám
2	—	2	1	1 ⁴	2
3	—	3	2	2 ⁵	3
4	—	4	2	3 ⁶	3

⁴ <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20oserednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf>

⁵ <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20oserednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf>

⁶ <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20oserednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyyan.pdf>

5	3	5	3	4 ⁷	3
6	3	6	3	5 ⁸	3,5
7	2	7	2	6 ⁹	3,5
8	2	8	2	7 ¹⁰	3,5
9	2	9	2	8 ¹¹	3,5
10	1	10	2	9 ¹²	3,5
11	1	11	2	10 ¹³	2
12	—	12	2	11 ¹⁴	2

Forrás: saját szerkesztés Huszti, 2020c alapján

Az angol nyelv oktatásának ukrainai története 1991 és 2026 között a fokozatos nyitás, a nemzetközi standardokhoz való igazodás és az óraszámok növelésének folyamata. A tantervek és követelmények változásai jól mutatják, hogy az angol nyelv mára az ukrán oktatás egyik központi elemévé vált, amely nélkülözhetetlen a diákok társadalmi és szakmai érvényesüléséhez.

4. Tankönyvek, taneszközök és tananyagok

A tankönyvek és tananyagok kérdése kulcsfontosságú a nyelvoktatásban. Az 1990-es években a régi szovjet kiadású tankönyveket újakra cserélték, így megjelent a kárpátaljai magyar iskolákban a Plakhotnyk nyelvészprofesszor úr nevével fémjelzett tankönyvcsalád (Plakhotnyk & Martynova, 1995; 1996; 1997a; 1997b; Plakhotnyk et al., 1996). Azonban az ukrán függetlenség első tizenöt éve alatt számos tartalmi és formai kifogás merült fel a tankönyvekkel kapcsolatban.

Huszti (2009) dokumentumelemzést végzett, melynek eredményei azt bizonyították, hogy a Plakhotnyk-féle angoltankönyvek a 21. század elejére elavulttá váltak, és nem feleltek meg a modern idegennyelv-oktatás alapvető követelményeinek. A kommunikatív módszer egyik fő célja, hogy a tanulók valódi nyelvhasználati

⁷ <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyyan.pdf>

⁸ <https://osvita.ua/school/reform/79182/>

⁹ <https://osvita.ua/school/reform/79182/>

¹⁰ <https://osvita.ua/school/reform/79182/>

¹¹ <https://osvita.ua/school/reform/79182/>

¹² <https://osvita.ua/school/reform/79182/>

¹³ <https://naurok.com.ua/post/nova-redakciya-tipovo-osvitno-programi-zakladiv-zagalno-seredno-osviti-iii-stupenya>

¹⁴ <https://naurok.com.ua/post/nova-redakciya-tipovo-osvitno-programi-zakladiv-zagalno-seredno-osviti-iii-stupenya>

helyzetekben gyakorolják a négy alapkészséget (beszédértés, olvasás, beszéd, írás). Ezek a könyvek azonban számos okból nem alkalmasak erre:

1. nem veszik figyelembe a tanulói különbségeket, mert minden feladat kötelező, nem tartalmaz differenciált feladatokat, nincs szinthez igazított gyakorlás., ami demotiváló lehet a vegyes képességű osztályokban;
2. nem autentikus a nyelvhasználat, a szövegek és témák nem kapcsolódnak a tanulók életéhez, nem érdekesek számukra, így nem ösztönöznek valódi kommunikációra;
3. hiányoznak a kiegészítő anyagok, pl. nincs munkafüzet, hanganyag vagy tanári kézikönyv, ami megnehezíti a tanárok és diákok munkáját;
4. gyenge a tankönyvek vizuális megjelenése, mert kevés illusztrációt alkalmaz, azokat csak fekete-fehérben, ami unalmassá teszi a könyvet;
5. a könyv a fordításra épít, nem ösztönöz aktív nyelvhasználatra;
6. a négy nyelvi készség közül csak az olvasást fejleszti fokozatosan, a beszédértés teljesen hiányzik, a beszédfeladatok nem igényelnek valódi kommunikációt, az írásnál pedig nincsenek minták vagy útmutatók;
7. bár az olvasáskészségre sok figyelmet fordít, a feladattípusok azonban nem változatosak, hiányzik a kritikai szövegértés, a kérdések mindössze mechanikus szókeresésre épülnek.

Összességében tehát a Plakhotnyk-féle tankönyvek nem tanulóbarát eszközök. Nem felelnek meg a kommunikatív nyelvoktatás alapelveinek, mivel nem fejlesztik a négy alapkészséget, nem motiválják a tanulókat, és nem illeszkednek a kisebbségi magyar tannyelvű iskolák nyelvi környezetéhez. A korábban már említett 2004-es kárpátaljai nyelvpedagógiai felmérés (Fábián et al., 2005) eredményei is rávilágítanak, hogy az Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által biztosított Plakhotnyk-féle tankönyvek nem feleltek meg a modern nyelvtanítás követelményeinek, míg a 2000-es években napvilágot látott Karpiuk-féle tankönyv (Karpiuk, 2002) gyermekközpontúbbnak bizonyult, de hiányoztak hozzá a segédanyagok. A tanárok gyakran külföldi kiadók könyveivel vagy fénymásolatokkal pótolták a hiányt, ám ezek beszerzése vidéken nehézkes és költséges volt. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola két oktatója által készített, magyar iskolákra szabott angoltankönyv (Hires & Fábián, 2004) pozitív visszhangot kapott, de a bürokratikus akadályok miatt nem került hivatalos engedélyezésre.

Az elmúlt években bizonyos mértékű előrelépés tapasztalható az idegen nyelvi taneszközök terén: a tankönyvekhez kiegészítő anyagok – munkafüzetek, gyakorlófüzetek, hangzóanyagok, szókérttyák – társulnak, ám ezekhez sok helyen nehézkes a hozzáférés. A nemzetközileg elismert kiadók (például Longman, Oxford) egy nyelvi, anyanyelvi beszélők által összeállított kiadványai a kárpátaljai magyar tannyelvű diákok számára nem hozzáférhetők. Ennek oka egyrészt az, hogy nem minden sorozat felel meg az ukrain alkalmazás követelményeinek: csak azok a külföldi

kiadványok használhatók, amelyek átestek a minisztériumi ellenőrzésen és hivatalos engedélyt kaptak. Másrészt, ha rendelkeznek is a szükséges jóváhagyással, beszerzésük olyan anyagi terhet róna a családokra, amelyet többnyire nem tudnak vállalni, ráadásul az állam sem támogatja ezek megvásárlását (Nagy-Kolozsvári, 2024).

Husztai (2010) részletesen vizsgálja az idegennyelv-órákon alkalmazható módszertani segédanyagokat, kiemelve azok szerepét a tanulási folyamat hatékonyságának növelésében. Az utóbbi években megjelent kutatások (Husztai et al., 2023; Husztai & Barta, 2024; Barta & Husztai, 2025) már a digitális tananyagok és az online eszközök jelentőségét hangsúlyozzák, különösen a COVID-időszakban, amikor a távoktatás kényszerű bevezetése új kihívások elé állította az oktatási intézményeket.

A pandémia idején a digitális platformok, interaktív feladatok és e-learning rendszerek váltak meghatározóvá, amelyek nemcsak a tanulók önálló munkáját segítették, hanem a tanárok számára is új lehetőségeket kínáltak a tananyag differenciálására és a tanulói igényekhez való rugalmas alkalmazkodásra. Számos kárpátaljai magyar tannyelvű iskola a mai napig alkalmazza a Google Classroom-ot, mint tanulásirányítási rendszert, amely a 2020-as évi pandémia idején vált rekordidő alatt nélkülözhetlenné és a jelenléti oktatást is kiválóan segíti. A kutatások rámutatnak arra, hogy az online taneszközök nem pusztán átmeneti megoldásként szolgáltak, hanem hosszú távon is beépültek az oktatási gyakorlatba, elősegítve az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztését.

Megállapítható, hogy míg a korábbi vizsgálatok elsősorban a hagyományos segédanyagok (munkafüzetek, feladatgyűjtemények, hanganyagok) szerepét emelték ki, addig a legújabb kutatások az online tananyagok és digitális eszközök integrációját tekintik kulcsfontosságúnak. A COVID-időszak katalizátorként hatott e folyamatra, felgyorsítva a digitális átállást, amely mára az idegennyelv-oktatás szerves részévé vált. A pedagógusok számára mindez új szakmai kompetenciák elsajátítását tette szükségessé, miközben a tanulók számára szélesebb hozzáférést biztosított a korszerű nyelvtanulási lehetőségekhez.

5. Módszertani szemlélet és pedagógiai gyakorlat

Az angol nyelv tanításának módszertani szemlélete Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban az elmúlt három és fél évtizedben jelentős átalakuláson ment keresztül, amely a szovjet típusú, nyelvtan-központú megközelítéstől a modern, kompetenciaalapú, kommunikatív nyelvoktatásig terjedt. A rendszerváltást követő időszakban (1991–2000) a nyelvtani-fordító módszer dominált, amely az ismeret- és szabályközpontú megközelítést tükrözte. A tanítás fő célja a nyelvtani szabályok elsajátítása és a fordítási gyakorlatok végzése volt, a kommunikációs készségek fejlesztése háttérbe szorult. Krónikus tankönyv- és tanárhiány jellemezte ezt az időszakot. Egyrészt az elérhető tankönyvek és tananyagok többsége ukrán vagy orosz

nyelvű forrásokra épült, így az autentikus angol nyelvi input korlátozottan állt rendelkezésre (Husztai, 2022). Másrészt sok esetben nem szakos pedagógusok oktatták a nyelvet, ami rányomta a bélyegét a kiejtés és a beszédképesség fejlesztésére.

Ukrajna függetlenedése után megnyíltak a határok, és hirtelen megnőtt a társadalmi igény az angol nyelv iránt. A 2000-es években az ukrainai oktatási reformok hatására fokozatosan megjelent a kommunikatív nyelvoktatás szemlélete. Az idegen nyelv tanulásának korábbi kezdete, valamint a nemzetközi nyelvpedagógiai trendek hatása elősegítette a készségfejlesztő és funkcionális nyelvhasználatra épülő gyakorlatok bevezetését. A tanárok egyre inkább törekedtek arra, hogy a diákok valós élethelyzetekben tudják alkalmazni az angolt, így a nyelvhasználat célja a kommunikációs kompetencia fejlesztése lett (Nagy-Kolozsvári, 2024).

Az ukrán oktatási reform (*Új ukrán iskola*, 2018) kötelezővé tette a kompetenciaalapú oktatást és a játékos, gyermekközpontú módszereket az alsó tagozattól kezdve. Az oktatáspolitikai a tanulói autonómiát, a kooperatív tanulást és a projekt módszerek alkalmazását helyezte előtérbe. A pedagógiai gyakorlatban megjelentek az autentikus anyagok, köztük a gyermekirodalom, amely hozzájárult a kulturális és nyelvi kompetenciák fejlődéséhez. A tanulói aktivitás és a kritikai gondolkodás fejlesztése ekkor vált hangsúlyossá (Nagy-Kolozsvári, 2024).

A 2020–2026 közötti időszakban a digitális fordulat és a problémamegoldó szemlélet került előtérbe. A COVID-19 járvány következtében bevezetett távoktatás új módszertani kihívásokat hozott, ugyanakkor elősegítette a diákok digitális kompetenciáinak és önálló tanulási képességeinek fejlődését. Az interaktív táblák, nyelvi applikációk és digitális tananyagok alapvető részévé váltak az angolóráknak. A frontális oktatást felváltotta a csoportmunka és a projektalapú feladatok végzése. Az angol nyelv tanítása ekkor már egyértelműen a valós kommunikációs helyzetek gyakorlására, a kritikai gondolkodásra és a problémamegoldó készségek fejlesztésére épült. A funkcionális nyelvhasználat, vagyis az angol nyelv mindennapi életben való alkalmazhatósága, a pedagógiai gyakorlat központi elemévé vált (Husztai, 2022).

Az angol nyelv tanításának módszertani szemlélete Kárpátalja magyar iskoláiban 1991 és 2026 között a nyelvtani-fordító hagyományból kiindulva fokozatosan a kommunikációközpontú, kompetenciaalapú és problémamegoldó irányba fejlődött. A változásokat az ukrainai oktatási reformok, a nemzetközi nyelvpedagógiai trendek, valamint a helyi pedagógiai innovációk együttesen formálták. A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség és a Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet által szervezett workshopok alapján kijelenthető, hogy az angoloktatás ma már szorosan kapcsolódik az európai integrációs követelményekhez. A cél a diákok felkészítése a nemzetközi szintű kommunikációra, miközben a magyar nemzeti identitás megőrzése és az államnyelv (ukrán) mellett az angol jelenti a harmadik pillért a kárpátaljai diákok többnyelvűségében.

6. Vizsgák, mérések, ZNO/NMT és kimeneti elvárások

Az angol nyelv oktatásának ukrainai kontextusában a központi mérési és vizsgarendszerek – mindenekelőtt a ZNO (Зовнішнє незалежне оцінювання, External Independent Testing) és az újabb NMT (Національний мультипредметний тест, National Multi-Subject Test) – meghatározó szerepet játszanak. E rendszerek bevezetése nem csupán az értékelési gyakorlatot alakították át, hanem az angol nyelv tanításának módszertanát, a felkészítés stratégiáit, valamint a kimeneti elvárások és a továbbtanulási esélyek rendszerét is.

A ZNO megjelenése az angol nyelv oktatásában a standardizált követelményekhez való igazodást tette szükségessé. A vizsga írásbeli komponense különösen nagy kihívást jelentett a tanulók és tanárok számára, mivel a produktív nyelvi készségek fejlesztését helyezte előtérbe. Huszti és Kacsur (2015) rámutatnak, hogy az emelt szintű érettségi vizsgára való felkészülés során a tanulók íráskészségének célzott fejlesztése vált kulcsfontosságúvá, amelyhez a pedagógusok új stratégiákat dolgoztak ki. A tanulmányok szerint a tanulók és tanárok tapasztalatai alapján a vizsgára való felkészítés nem csupán nyelvi, hanem pszichológiai felkészítést is igényelt.

A vizsgákra való felkészítés során számos nehézség merült fel, különösen az írásfeladatok megoldásában. Huszti és Kacsur (2016) kiemelik, hogy a tanulók gyakran küzdöttek a koherens szövegalkotás problémájával, valamint azzal, hogy a vizsgakövetelményekhez igazodó, standardizált nyelvi produktumot hozzanak létre. Ez a helyzet arra ösztönözte az oktatókat, hogy a nemzetközi nyelvoktatási mintákhoz igazodó módszertani megoldásokat alkalmazzanak, például a CEFR (Common European Framework of Reference for Languages, Közös Európai Referenciakeret) szintjeinek beépítését a tantervi követelményekbe (CEFR, 2001). A CEFR-szintekhez (A1–A2–B1–B2–C1–C2) való igazodás lehetővé tette, hogy az ukrainai vizsgarendszer összehangolódjon az európai nyelvoktatási standardokkal, így a tanulók teljesítménye nemzetközi kontextusban is értelmezhetővé vált.

Az NMT bevezetése újabb változásokat hozott az angol nyelv oktatásában. Az integrált, több tantárgyat érintő vizsgarendszer az angol nyelv esetében is a standardizált mérési elvekhez való szorosabb igazodást követelte meg. Huszti (2022) hangsúlyozza, hogy a kárpátaljai nyelvpedagógia különösen érzékenyen reagál az országos vizsgarendszer változásaira, hiszen a régió soknemzetiségű és többnyelvű, ezért sajátos kihívásokat támaszt a nyelvtanításban. A magyar, ukrán, orosz és más nyelvek jelenléte miatt a diákok gyakran három nyelvi rendszer között mozognak (anyanyelv – államnyelv – idegen nyelv), ami fokozott terhelést jelent az angol nyelv elsajátításában. Az országos vizsgák egységes követelményrendszere nem veszi figyelembe e nyelvi sokszínűséget, így a tanulók hátrányos helyzetbe kerülhetnek, különösen a magyar tannyelvű iskolákban, ahol az ukrán állami standardokhoz való igazodás mellett a közösségi nyelvi identitás megőrzése is fontos. A pedagógusok

kettős nyomás alatt dolgoznak: egyrészt az állami vizsgakövetelményeknek kell megfelelniük, másrészt a helyi közösség nyelvi sajátosságait is figyelembe kell venniük. Ez a helyzet gyakran vezet tesztorientált oktatáshoz, amely háttérbe szorítja a nyelvhasználat természetes, interaktív formáit, miközben a diákok motivációját is befolyásolja, hiszen a vizsgák nem mindig tükrözik valós nyelvi kompetenciáikat.

Az ukrainaivizsgarendszer átalakulása szoros kapcsolatban áll a nemzetközi nyelvoktatási trendekkel. A CEFR-szintekhez való igazodás mellett a vizsgák struktúrája és követelményei párhuzamba állíthatók a nemzetközi nyelvvizsgákkal, mint például az IELTS vagy a TOEFL. Husztai és Kacsur (2025) összehasonlító vizsgálata rámutat, hogy az ukrán és a magyar érettségi rendszer közötti különbségek jól tükrözik a standardizált nyelvi követelmények eltérő súlyát, ugyanakkor az ukrán rendszer egyre inkább közelít a nemzetközi mérési gyakorlatokhoz. Ez a folyamat nemcsak a vizsgák nemzetközi összehasonlíthatóságát erősíti, hanem hozzájárul ahhoz is, hogy a tanulók nyelvi kompetenciái a globális oktatási és munkaerőpiaci környezetben is értelmezhetők legyenek. Az angol nyelv oktatásában így a vizsgák nem csupán belső mérési eszközökként funkcionálnak, hanem a nemzetközi mobilitás és továbbtanulás kulcsfontosságú tényezőivé válnak.

A ZNO és az NMT rendszere közvetlenül befolyásolja a tanulók továbbtanulási lehetőségeit. Az angol nyelv vizsgán elért eredmények meghatározzák az egyetemi felvételi esélyeket, így a nyelvoktatásban a vizsgaközpontú szemlélet vált dominánssá. Husztai és Kacsur (2025) összehasonlító vizsgálata rámutat, hogy az ukrán és a magyar érettségi rendszer közötti különbségek jól tükrözik a standardizált nyelvi követelmények eltérő súlyát. Míg Magyarországon az érettségi vizsga a nyelvi kompetenciák szélesebb körét méri, Ukrajnában a ZNO/NMT rendszere a standardizált, mérhető nyelvi teljesítményre helyezi a hangsúlyt.

Az angol nyelvi NMT vizsgán a diákoknak minimum a CEFR B1 szintet kell teljesíteniük, amely a középszintű nyelvtudásnak felel meg. Ez magában foglalja a mindennapi szövegek megértését, valamint a helyes nyelvtani szerkezetek és szókincs használatát kommunikációs kontextusban. Az angol NMT vizsga célja, hogy felmérje az érettségizők angol nyelvi kompetenciáit a középiskolai tanulmányok végén, a felsőoktatási felvételihez. Két fő részből áll: az olvasáskészséget szövegértési feladatokon keresztül ellenőrzi, a nyelvhasználati részben pedig a szókincs és a nyelvtan nem különállóan, hanem kommunikatív kontextusban kerül mérésre. Összesen 32 feladatot tartalmaz (a korábbi ZNO 59 feladatával szemben). Minden helyes válasz 1 pontot ér, maximum 32 pont szerezhető, s az alsó ponthatárt 2026-ban 5 pontban határozták meg.

Összességében a ZNO és az NMT megjelenése alapvetően átalakította az angol nyelv oktatásának gyakorlatát Ukrajnában. A vizsgák standardizált követelményei a nemzetközi nyelvoktatási mintákhoz való igazodást erősítették, ugyanakkor új kihívásokat is teremtettek a tanulók és tanárok számára. A kimeneti elvárások

szigorodása és a továbbtanulási esélyek vizsgaeredményekhez való kötöttsége a nyelvtanításban a vizsgaközpontú szemléletet erősítette, amely hosszú távon a nyelvi kompetenciák fejlődését is meghatározza.

7. A kisebbségi oktatási helyzet sajátosságai

A kárpátaljai magyar tananyelvű iskolákban zajló oktatás messze túlmutat a pusztán módszertani vagy pedagógiai kihívásokon. Egy olyan komplex, többretegű és folyamatosan változó társadalmi-politikai térben zajlik, amelyben a nyelv egyszerre az identitásörzés eszköze, a társadalmi érvényesülés kulcsa és a geopolitikai feszültségek ütközőpontja (Máté & Hires-László, 2025). Amikor ebben a sajátos kisebbségi kontextusban vizsgáljuk az angol mint világnyelv oktatását, hamar világossá válik, hogy a tantárgy tanítása nem azonos feltételek mellett és nem ugyanazokkal a pedagógiai folyamatokkal valósul meg, mint az ukrániai többségi (ukrán tananyelvű) iskolákban (Várad et al., 2026).

A kárpátaljai magyar diákok számára az angol nyelv elsajátítása nem csupán egy első vagy második idegen nyelv megtanulását jelenti. Ez a folyamat egy olyan többtényezős, "többnyelvűségi mátrixban" zajlik, amelyben a diákok anyanyelve (a magyar), az államnyelv (az ukrán), a regionális valamint a globális tranzakciós nyelv (az angol) folyamatosan hatnak egymásra. Ezen túlmenően a kárpátaljai régiót sújtó strukturális válságok – a háború közvetlen és közvetett hatásai, a tömeges elvándorlás, a pedagógushiány, a digitális oktatás kényszerűsége és az intézményi bizonytalanság – olyan egyedi és rendkívül nehéz működési környezetet teremtenek, amelyben az angol nyelv oktatása speciális többletfeladatokat és egyedi módszertani megközelítést igényel (Várad et al., 2024).

A kárpátaljai magyar közösség nem homogén, így a diákok nyelvi kiindulópontja is rendkívüli változatosságot mutat, ami alapvetően meghatározza az angol nyelv tanulásának hatékonyságát. A nyelvi háttér és a mindennapi nyelvhasználat szorosan összefügg a településszerkezettel és a családi szocializációval. (Csernicskó et al., 2025)

A kárpátaljai magyar lakosság földrajzi elhelyezkedése szerint alapvetően két nagy csoportra osztható: a tömbmagyar és a szóróanyagterületeken élők. A tömbmagyar vidékeken – mint amilyen a Beregszászi járás jelentős része vagy a határ menti falvak – a magyar nyelv dominanciája szinte abszolút. Az itt felnövekvő gyermekek homogén nyelvi környezetben élnek: otthon, a baráti körben, a templomban, a helyi üzletekben és az iskolában is kizárólag magyarul kommunikálnak. Számukra a magyar az elsődleges és szinte egyetlen funkcionális nyelv. Amikor ezek a gyerekek iskolába kerülnek, az ukrán nyelvet mint államnyelvet gyakorlatilag idegen nyelvként kezdik tanulni, miközben ezzel párhuzamosan megkezdődik az angol nyelv oktatása is. Ez a klasszikus kettős idegen nyelv-elsajátítási helyzet rendkívüli kognitív terhelést jelent, hiszen a

tanulóknak úgy kell két különböző nyelvrendszerrel elsajátítaniuk, hogy a közvetlen környezetükben egyikhez sincs természetes, mindennapi kapcsolódási pontjuk.

Ezzel szemben a szórványvidékeken vagy a vegyes lakosságú városi központokban (például Ungváron, Munkácson vagy Nagyszőlősen) a helyzet gyökeresen eltérő. Itt a diákok jelentős része eleve kétnyelvű (magyar-ukrán) családi háttérrel érkezik az iskolába. Az otthoni nyelvhasználat gyakran kódváltásokkal teli, a szülők eltérő nemzetiségűek, így a gyermek már kora gyermekkorától kezdve rutinszerűen vált a nyelvek között. Ezen gyerekek számára az ukrán nyelv nem jelent idegen közeget, nyelvi kompetenciáik ezen a téren lényegesen fejlettebbek, mint tömbbeli társaiké. Azonban ez a korai kétnyelvűség nem mindig jár együtt magas szintű tudatossággal; sok esetben a nyelvek keveredése, a rendszertelen nyelvhasználat jellemzi őket, ami az angol nyelv tanulásakor sajátos transzferhatásokat (nyelvi elemek átvitelét) eredményez.

A szociokulturális és családi háttér meghatározó tényező abban is, hogy a szülők hogyan viszonyulnak a nyelvtanuláshoz (Gardner, 1985). A kárpátaljai családok számára a nyelvtudás hagyományosan a túlélés, a mobilitás és a jobb élet reményének záloga. Ugyanakkor a családok tökeerőssége és motivációi között óriási szakadék tátong. Az anyagilag kevésbé kedvező helyzetben lévő falusi családokban az angol nyelv tanulása gyakran felesleges, elérhetetlen luxusnak tűnik a mindennapi megélhetési küzdelmek mellett. Ezzel szemben az értelmiségi vagy vállalkozó szellemű családok mindent megtesznek annak érdekében, hogy gyermekeik magánórák, nyelvi táborok vagy akár online kurzusok segítségével már korán elsajátítsák az angolt, felismerve, hogy az angol nyelv jelenti a belépőt az európai oktatási és munkaerőpiaci térbe. Az iskola előtt álló többletfeladat így a belső differenciálásban is megnyilvánul: az angolórán egy asztalnál ülhet a teljesen ingerszegény környezetből érkező, motiválatlan gyermek és a magántanárhoz járó, céltudatos tanuló.

Nem lehet reális képet festeni a kárpátaljai oktatásról anélkül, hogy ne elemeznénk az elmúlt évek megrázkódtatásait: a 2022-ben eszkalálódott orosz–ukrán háborút, az azt megelőző koronavírus-járványt, a tömeges tanárkivándorlást és az ezekből fakadó rendszerszintű bizonytalanságot. Ezek a tényezők alapjaiban rengették meg az oktatás infrastrukturális és humán pilléreit.

A kárpátaljai magyar oktatási rendszer egyik legsúlyosabb, krónikus problémája az utóbbi években a tanárhiány, amely az angol nyelvoktatást különösen sújtja. A háború kitörése óta a hadköteles korú férfi tanárok jelentős része külföldre vonult. Ezzel párhuzamosan a fiatal, nyelveket beszélő női munkaerő is tömegesen vándorolt ki Magyarországra vagy Nyugat-Európába a jobb megélhetés, a biztonság és a stabil jövőkép reményében (Ferenc, 2018).

Az angol szakos tanárok mindig is a legmobilisabb réteghez tartoztak, hiszen nyelvtudásuk révén könnyen találnak munkát a versenyszférában, multinacionális cégeknél, tolmácsként vagy online szabadúszóként. Az iskolákban az alacsonyfizetések

és a háborús infláció miatt az állami oktatásban való maradás sokak számára anyagi ellehetetlenülést jelent. Ennek következtében a kárpátaljai magyar iskolákban drámai méreteket öltött az angoltanárok hiánya.

Sok helyen nem szakos pedagógusok, esetenként pedig megfelelő pedagógiai végzettség nélküli egyetemi hallgatók tanítják az angolt. Ez óhatatlanul a módszertani színvonal csökkenéséhez és a diákok motivációvesztéséhez vezet. Az intézményekben maradt szakképzett tanárookra pedig elképesztő túlterheltség hárul: nem ritka, hogy egy-egy pedagógus másfél-kétszeres óraszámban dolgozik, több iskolát is ellátva egyszerre, ami fizikai és mentális kiégéshez vezethet.

Az elmúlt hat évben a kárpátaljai diákok alig tapasztalhatták meg a folyamatos, normális jelenléti oktatást. A COVID-19 miatti lezárásokat szinte azonnal követte a háborús szükségállapot, amely tartós online vagy hibrid oktatási formákat kényszerített ki.

Az online oktatás hatékonysága az idegennyelv-tanulásban eleve kérdéses, hiszen a nyelv elsajátításához folyamatos interakcióra, szóbeli kommunikációra és csoportmunkára van szükség, ami nem lehetetlen online, de megszervezése felettébb időigényes. Kárpátalján ezt az amúgy is nehéz helyzetet az infrastrukturális összeomlás tette még súlyosabbá. Az energiarendszert ért támadások miatt bevezetett tartós, sokszor napokig tartó áramkimaradások és az internetkapcsolat hiánya miatt a távoktatás gyakran teljesen ellehetetlenült. Problémát okozott az is, hogy a tanulók és a tanárok nem tudtak csatlakozni az online órákhoz; az oktatás sok esetben Viber- vagy Telegram-üzenetekben kiküldött házi feladatok megoldására és azok visszaküldésére korlátozódott.

Ezen túlmenően a mindennapi fenyegetettség, a légiriadók miatti állandó megszakítások – amikor az óra közepén le kell vonulni az óvóhelyre –, valamint a családtagok frontszolgálat miatti pszichés stressz olyan mély mentális traumát okoz a gyermekekben, amely radikálisan csökkenti a koncentrációs képességet és a tanulási motivációt. Egy szorongó, jövőkép nélküli diáknak rendkívül nehéz elmagyarázni, hogy miért fontos a Present Perfect Continuous igeidő helyes használata.

Mivel Kárpátalja földrajzilag és gazdaságilag elszigetelődött a nyugati világ közvetlen, fizikai áramlataitól, a diákok számára a digitális tér jelenti az egyetlen olyan ablakot, ahol az angol nyelv élő valóságként jelenik meg. A videojátékok, a TikTok-videók és a streaming platformok az informális nyelvtanulás legfőbb forrásaivá váltak. A pedagógusok többletfeladata ezen a téren az, hogy ezt a kaotikus, sokszor szlenggel teli digitális nyelvtudást bevonják a formális oktatásba. Meg kell tanítaniuk a diákokat arra, hogyan váltsanak a digitális platformokon használt informális angol és az akadémiai vagy üzleti célú, strukturált nyelvhasználat között.

Kárpátalján az angol nyelv tanulásának van egy nagyon pragmatikus, sokszor fájdalmas vetülete is. A fiatalok jelentős része nem Kárpátalján tervezi leélni az életét.

Az anyaországi egyetemek (Debrecen, Budapest, Nyíregyháza) vagy a nyugat-európai továbbtanulási lehetőségek eléréséhez az angol nyelvtudás elengedhetetlen.

Ez a jövőkép egyszerre hat erős motivációs tényezőként és az elvándorlást gyorsító katalizátorként. A tanár ebben a helyzetben nemcsak nyelvet tanít, hanem akaratlanul is a szülőföld elhagyására készíti fel a legtehetségesebb diákokat. Ez komoly morális és hivatásbeli dilemmát jelent a kárpátaljai magyar pedagógustársadalom számára.

A kárpátaljai magyar tananyelvű iskolákban az angol nyelv oktatása tehát nem egy standard tantárgy tanítása, hanem egy rendkívül összetett, válságkezelő pedagógiai tevékenység. Ahhoz, hogy az angol nyelvtanítás hatékony lehessen ebben a speciális kisebbségi környezetben, szakítani kell a hagyományos módszertannal, és rugalmas, adaptív megközelítést kell alkalmazni, pl. a transzlingvális (nyelveken átívelő) pedagógia használata, pszichológiai támogatás és élményalapú tanulás biztosítása, digitális és aszinkron tanulási formák fejlesztése stb.

A kárpátaljai magyar tananyelvű iskolákban az angol nyelv sikeres elsajátítása a diákok számára nemcsak egy tantárgy teljesítését jelenti, hanem a jövőbeli megmaradás, a szellemi és gazdasági felemelkedés zálogát. Bár a feltételek fényévekre vannak az ideálistól, a helyi pedagógusok áldozatvállalása és a közösség életereje bizonyítja, hogy a legnehezebb helyzetek közepette is lehetséges európai szintű, versenyképes tudást adni a kárpátaljai magyar ifjúság kezébe.

8. Az Oktatási Hivatal által alkalmazott tesztek tantárgyspecifikus jellemzői

A magyarországi Oktatási Hivatal (OH) által fejlesztett és biztosított angol nyelvi kompetenciatesztek elsődleges funkciója a 6. és 8. évfolyamon tanuló diákok idegen nyelvi készségeinek és alkalmazott nyelvtudásának objektív, standardizált mérése. Az itt alkalmazott mérőeszközök elsődleges célja nem csupán a pillanatnyi tudásszint regisztrálása, hanem az, hogy valid és átfogó képet nyújtsanak a tanulók nyelvi teljesítményének strukturális jellemzőiről. A tesztek tervezése során kiemelt figyelmet kapnak azok a specifikus kompetenciaterületek, amelyek a mindennapi, gyakorlati tanulási helyzetekben, a későbbi továbbtanulás (középfokú oktatás) során alapvető fontosságúak a sikeres boldoguláshoz. A mérés így egyszerre lát el diagnosztikus funkciót és nyújt visszajelzést az oktatási folyamat hatékonyságáról.

A tesztek által vizsgált kompetenciaterületek koherens rendszert alkotnak, amely magában foglalja az alapvető szókinccs (lexikai kompetencia) és a strukturális nyelvtani szerkezetek kontextualizált használatát, a receptív készségeket, azaz az olvasott és a hallott szöveg értését, valamint az alapvető interakciós és kommunikációs képességeket.

A mérőeszköz a Közös Európai Referenciakerethez igazodva, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve került kialakításra. Úgy épül fel, hogy a nyelvi fejlődés

kezdeti szakaszától a fokozatosan összetettebb teljesítményekig képes legyen mérni a tanulók kompetenciáit. A feladatok a rövid, egyszerű szerkezetű szövegek globális és szelektív megértésétől indulnak, majd kiterjednek a rutinjellegű nyelvtani struktúrák biztonságos alkalmazására és a mindennapi kommunikációs helyzetek kezelésére. A mérőeszköz ugyanakkor nem áll meg az alapvető készségek vizsgálatánál: a nyelvi teljesítmény differenciáltabb szintjein már hosszabb narratívák és leírások értelmezését, az ok-okozati összefüggések felismerését, valamint egyszerű, strukturált gondolatmenetek és elemi érvelések megfogalmazását is ellenőrzi. Így a mérőeszköz átfogó képet ad a tanulók nyelvi kompetenciájáról, biztosítva a fejlődés folyamatának következetes nyomon követését.

A mérőeszköz belső struktúráját a módszertani változatosság jellemzi. A feladatsor két részből áll: az elsőben olvasott szöveg értését mérik, a másodikban pedig hallott szövegét. A feladattípusok között kiegyensúlyozottan jelennek meg a szövegértési feladatok, amelyek rövid narratívák, valamint életszerű párbeszéd feldolgozását igénylik, a társítási feladatok (pl. kérdés-válasz, szöveg-kép stb.) és a három válaszopció (A, B és C) feleletválasztós tesztfeladatok.

Ezek a feladatok szakítanak a hagyományos, deklaratív tudást számonkérő iskolai teszteléssel, mivel nem csupán ismeretközpontúak, hanem kifejezetten a funkcionális nyelvtudást helyezik a középpontba. A diákoknak a nyelvi rendszert nem absztrakt szabályként kell reprodukálniuk, hanem működő eszközként kell alkalmazniuk valós vagy szimulált kommunikációs szituációkban, bizonyítva ezzel nyelvi cselekvőképességüket.

A vizsgált mérőeszköz mögött meghúzódó elméleti tudásfelfogás egyértelműen a kommunikatív és kompetenciaalapú nyelvtanulás és nyelvtanítás paradigmájába illeszkedik. A tesztfilozófia alapja, hogy a nyelvtudás mércéje nem a szabályok elméleti ismerete, hanem a funkcionális és sikeres nyelvhasználat: az információ hatékony kiszűrése, a személyes vélemény adekvát kifejezése, vagy a partnerrel való sikeres együttműködés.

Ez a megközelítés különleges jelentőséggel bír a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás specifikus kontextusában. Az itt élő és tanuló diákok eleve egy komplex, többnyelvű és multikulturális környezetben szocializálódnak. Számukra az angol nyelv elsajátítása nem egy vákuumban történik, hanem a meglévő anyanyelvi (magyar) és az államnyelvi (ukrán) kompetenciákra épül. Az angol nyelv így egy újabb, harmadik réteget jelent az egyéni nyelvi repertoárban, amelynek mérése gondos módszertani megközelítést igényel, hiszen a diákok nyelvi tudatosságát és transzferhatásait (a nyelvek közötti átjárást) is mozgósítja.

Mivel az angol KOMP-projektben megvalósuló kompetenciamérésben alkalmazott teszt a magyarországi oktatási és értékelési kultúrából származó, szigorúan standardizált mérőeszköz, kárpátaljai alkalmazása során egy alapvető módszertani dilemmával szembesülünk. Egy olyan validált eszközt adaptáltunk ugyanis, amelyet

egy ettől eltérő strukturális felépítésű oktatási rendszerben, és más tantervi-módszertani háttérrel rendelkező tanulói populációra alkottak.

Ezért a kapott eredmények elemzésekor elengedhetetlen annak reflexiója, hogy ez a teszt mennyiben kompatibilis a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák tényleges pedagógiai gyakorlatával. A mérés során tapasztalható esetleges különbségek nem vezethetők vissza kizárólag a tanulói tudás vagy képességek hiányosságaira, sokkal inkább az ukrainai és a magyarországi oktatási rendszerek eltérő belső logikájából, pedagógiai kultúrájából fakadnak. Magyarországon a nemzeti alaptanterv és a mindennapi gyakorlat évek óta az erőteljesen kompetenciaalapú, kommunikatív szemléletet és a funkcionális nyelvhasználatot preferálja. Ukrajnában ezzel szemben a nyelvoktatás módszertana – a reformtörekvések ellenére – sok helyen még mindig inkább ismeretközpontú, amely hagyományosan a formális nyelvtani szabályok explicit elsajátítására, a mechanikus szókincsfejlesztésre és a szövegek pontos fordítására helyezi a hangsúlyt (Karmazina, 2024).

Az angol tantárgyi KOMP-projektben megvalósuló kompetenciamérésben alkalmazott mérőeszköz olyan korszerű, tantárgyspecifikus mérési formát képvisel, amely komplex módon, szerves egységében képes vizsgálni a nyelvi részkészségeket, a nyelvtani és lexikai tudást, a gyakorlati kommunikációs rugalmasságot, valamint implicit módon az interkulturális kompetenciát is. A mérés valódi tudományos és pedagógiai értékét az a diagnosztikus potenciál adja, amely pontosan képes feltárni, hogy a tanulók milyen hatékonysággal képesek az angol nyelvet eszközként használni a mindennapi tanulási és globális társadalmi kontextusban. Emellett rávilágít arra is, hogy ez a nyelvi teljesítmény miként integrálódik, és hogyan alakul át a többnyelvű kisebbségi oktatás sajátos, kettős kulturális és nyelvi nyomás alatt álló környezetében.

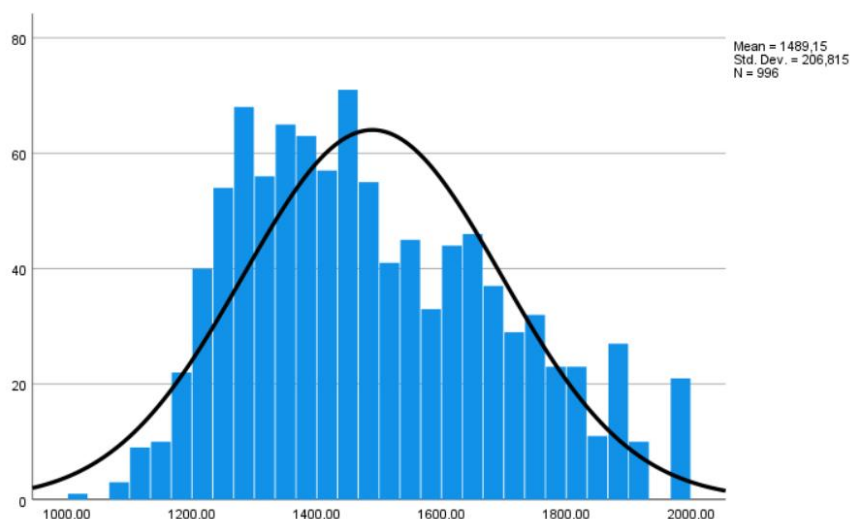
9. A KOMP 2024-es felmérés eredményei az adott tantárgyhoz kapcsolódóan

Az angol nyelvi képességpontok általános jellemzői

Az angol nyelv feladatokat összesen 996 tanuló töltötte ki. A mérésben résztvevő tanulók átlagos teljesítménye 1489,15 képességpont ($SD = 206,82$), míg a medián 1459,22 pont. A képességpontokat az Oktatási Hivatal (OH) bocsátotta rendelkezésünkre; az értékek meghatározása a Rasch-modell alkalmazásával történt. A képességpontok 1005,54 és 1983,06 pont között szóródtak. A hisztogram alapján az eloszlás összességében közelít a normális eloszláshoz, ugyanakkor enyhe pozitív, azaz jobbra irányuló ferdeség figyelhető meg. Ezt a ferdeségi mutató értéke is alátámasztja ($skewness = 0,431$), és azzal is összhangban áll, hogy az átlag valamivel magasabb a mediánnál. A csúcsosság negatív értéke ($kurtosis = -0,584$) arra utal, hogy az eloszlás a normáeloszláshoz képest kissé laposabb. Az eloszlásban ugyanakkor nem mutatkozik olyan mértékű aszimmetria vagy szélsőséges eltérés, amely az

eredmények további parametrikus elemzését önmagában akadályozná. Az angol mérésen teljesített képességpontok eloszlását az X. ábra szemlélteti.

1. ábra: Az angol képességpontok eloszlása a vizsgált mintában



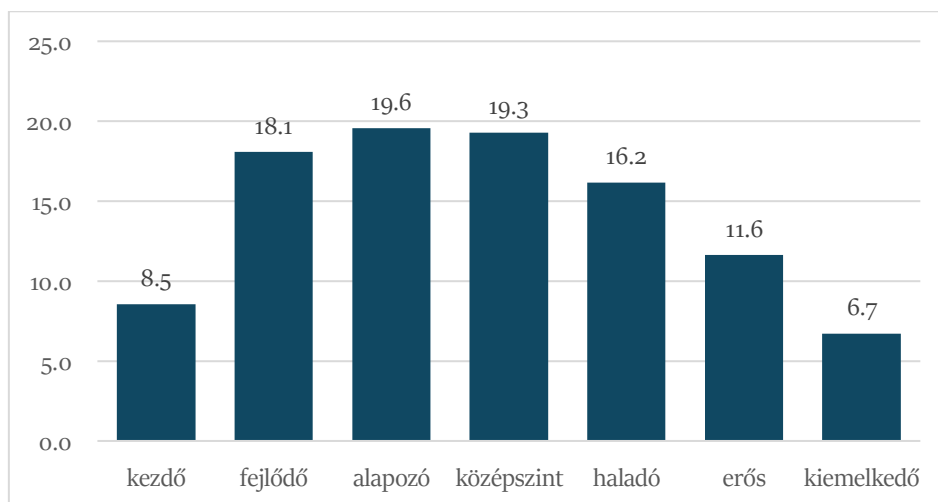
Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az angol nyelvi teljesítményprofilok

Az angol képességpontok általános eloszlásának bemutatását követően érdemes megvizsgálni, hogy a tanulói teljesítmények milyen jellegzetes teljesítményprofilokba rendeződnek. A klaszterelemzés hét, egymástól eltérő teljesítményszintet képviselő csoportot különített el. Az angol nyelvi mérésben a klaszterezésbe bevont 996 tanuló hét teljesítményklaszter között oszlott meg. A tanulók legnagyobb arányban az *Alapozó* (19,6%) és a *Középszint* (19,3%) klaszterbe kerültek, míg a két szélső teljesítménycsoport aránya alacsonyabb volt. A legnépesebb csoport az *Alapozó* klaszter, amelybe a minta 19,6%-a (195 tanuló) került. Ebben a csoportban az angol nyelvi alapkompenciák már kirajzolódnak, de az önálló, biztos nyelvhasználat még nem tekinthető általánosnak. Ettől alig marad el a *Középszint* klaszter, melybe a megkérdezett tanulók 19,3%-a került (192 fő). Ez a csoport már stabilabb, alkalmazhatóbb angol nyelvi tudást jelez, vagyis a tanulók a mérésben megjelenő feladatok jelentős részét önállóan tudták kezelni. A megkérdezettek 18,1%-a (180 tanuló) a *Fejlődő* klaszterbe tartozik. Ez a szint arra utal, hogy az alapok már jelen vannak, de a feladatmegoldáson nyújtott teljesítmény még ingadozó. A magasabb teljesítményprofilok közül a *Haladó* klaszterbe a tanulók 16,2%-a tartozik (161 fő). Ebben az esetben a tanulók angol nyelvi tudása már rugalmasabban alkalmazható, és

az összetettebb feladatok elvégzésére is képesek. Az *Erős* klaszterbe a tanulók 11,6%-a (116 fő) került. A *Kiemelkedő* klaszterbe a tanulói minta 6,7%-a (67 fő) tartozik. Ezek a csoportok a mérésen belül a legmagasabb angol nyelvi teljesítményeket jelentik. A legalacsonyabb teljesítményű *Kezdő* klaszterbe 8,5% (85 fő) tartozik. Ebben a csoportban az angol nyelvi alapkészségek csekély mértékben jelennek meg.

2. ábra. Az angol nyelvi mérés teljesítményklasztereinek tanulói megoszlása
(N=996, %-ban)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az egyes klaszterek átlagpontszámai emelkedést mutatnak. A kezdő csoport átlagos teljesítménye 1182,64 pont, a fejlődő klaszteré 1283,77, az alapozóé 1386,27 pont. A középszinten teljesítő tanulók átlaga 1494,24 pont, míg a haladó klaszterben ez az érték 1628,17 pontra emelkedik. Az erős csoport átlagosan 1759,06, a kiemelkedő klaszter pedig 1913,25 pontot ért el. A kezdő és a kiemelkedő csoport átlagos teljesítménye között így több mint 730 pontos különbség figyelhető meg, ami jól érzékelteti az angol nyelvi képességek jelentős mintán belüli differenciáltságát.

A klasztereken belüli szórások lényegesen alacsonyabbak a teljes minta 206,82 pontos szórásánál. A fejlődő, alapozó, középszintű és haladó csoportokban a szórás megközelítőleg 27–38 pont között alakul, ami azt jelzi, hogy az adott klaszterbe tartozó tanulók teljesítményei viszonylag közel helyezkednek el egymáshoz. A kezdő klaszterben 43,34, az erős csoportban 41,01, a kiemelkedő klaszterben pedig 50,83 pontos szórás figyelhető meg. A kiemelkedő csoport nagyobb belső változatosságát az is mutatja, hogy az ide tartozó tanulók eredményei 1839,87 és 1983,06 pont között mozognak. A klasztereken belül tapasztalható viszonylag alacsony szóródás

arra utal, hogy a kialakított csoportok teljesítmény szempontjából jól elkülönülő, belsőleg viszonylag egységes tanulói csoportokat képviselnek.

3. táblázat: Az angol nyelvi teljesítmények jellemzői a hét klaszterben

Klaszter	N	%	Átlag (M)	Szórás (SD)	Minimum	Maximum
Kezdő	85	8,5	1182,64	43,34	1005,54	1230,26
Fejlődő	180	18,1	1283,77	27,40	1233,93	1333,72
Alapozó	195	19,6	1386,27	30,54	1335,68	1439,97
Középszint	192	19,3	1494,24	35,23	1441,43	1559,75
Haladó	161	16,2	1628,17	37,51	1562,06	1693,60
Erős	116	11,6	1759,06	41,01	1695,14	1835,25
Kiemelkedő	67	6,7	1913,25	50,83	1839,87	1983,06
Összesen	996	100,0	1489,15	206,82	1005,54	1983,06

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A klaszterek közötti teljesítménykülönbséget a varianciaanalízis eredménye is megerősíti. Az elemzés alapján a hét csoport angol nyelvi átlagpontszámai között szignifikáns különbség tapasztalható ($p < ,001$). Ez azt jelenti, hogy az egyes klaszterek között megfigyelhető eltérések nem tekinthetők pusztán a mintavételből eredő véletlen ingadozás következményének, hanem a csoportok ténylegesen eltérő teljesítményszinteket jelenítenek meg. A klaszterátlagok fokozatos növekedése és az egyes csoportokon belüli viszonylag kis szórás együttesen jól érzékelteti az angol nyelvi teljesítmények strukturált, szintek szerint elkülönülő mintázatát.

Az angol teljesítmény különbségei az egyéni és családi háttérváltozók szerint

Az egyéni és családi háttérváltozók szerinti összehasonlítások alapján több olyan tényező azonosítható, amely mentén szignifikáns különbségek rajzolódtak ki az angol nyelvi képességpontokban. A vizsgált változók közül a családban élő gyermekek száma, az óvodába járás időtartama, a lakóhely nyelvi-etnikai összetétele, a nem, a vallásosság és az évfolyam esetében mutatkozott szignifikáns különbség. Az eredmények értelmezése során a csoportátlagokat a teljes, érvényes angol képességponttal rendelkező minta 1489,15 pontos átlagához is viszonyítottuk. A családban élő gyermekek száma szerint szignifikáns különbség mutatkozott az angol nyelvi teljesítményben ($p = 0,001$). A teljes minta átlagánál magasabb eredményt ért el az egygyermekes családok tanulói és a háromgyermekes családokhoz tartozók. A legalacsonyabb teljesítmény az öt vagy több gyermekes családok tanulóit jellemezte, akik közel 85 képességponttal maradtak el az összminta átlagától. A mintázat tehát nem lineáris: nem általában a gyermekek számának növekedésével csökken a

teljesítmény, hanem elsősorban az öt vagy több gyermekes családok csoportjának alacsonyabb eredménye emelkedik ki.

Az óvodába járás időtartama alapján szintén szignifikáns különbségek mutatkoztak ($p < 0,001$). A 2–3 évig óvodába járó tanulók teljesítettek a teljes minta átlaga felett. Az óvodába nem járó tanulókk eredménye volt a legalacsonyabb, több mint 90 ponttal elmaradva az összminta átlagától. A körülbelül egy évig óvodába járók és a három évnél hosszabb ideig óvodába járók szintén az összminta átlaga alatt helyezkedtek el, bár az utóbbi csoport esetében az eltérés csekély volt. Az eredmények alapján tehát nem egyszerűen az óvodában eltöltött idő hossza, hanem elsősorban az óvodai nevelésben való részvétel és annak sajátos mintázata kapcsolódik a későbbi angol nyelvi teljesítményhez.

A lakóhely nyelvi-etnikai összetétele szintén szignifikánsan differenciálta az angol képességpontokat ($p = 0,042$). Az erősen magyar többségű közegben élő tanulók átlag feletti eredményt értek el. Ezzel szemben a vegyes nyelvi-etnikai közegben élők, valamint a szórvány- vagy kisebbségi közegben élő tanulók átlag alatti eredményt értek el.

A nemek szerint szintén szignifikáns eltérés mutatkozik ($p = 0,034$). A lányok átlagos teljesítménye a teljes minta átlaga felett helyezkedett el, míg a fiúk eredménye átlag alatti volt. A két csoport között közel 28 képességpontnyi különbség tapasztalható. A nagyon alacsony hatásméret alapján azonban a nem csak kis mértékben kapcsolódik az angol képességpontok különbségeihez.

A vallásosság szerinti csoportok között szintén szignifikáns különbség rajzolódott ki ($p < 0,001$). Az egyház tanítása szerint vallásos tanulók átlag felett teljesítettek, míg a maguk módján vallásosak, a vallásosságukban bizonytalanok és a nem vallásos tanulók eredményei egyaránt az összminta átlaga alatt maradtak. A vallásosság és a kedvezőbb tanulmányi eredményesség közötti összefüggést korábbi hazai kutatások is jelezték (Pusztai, 2004, 2019).

A vizsgált háttérváltozók közül az évfolyam mutatta a legerősebb kapcsolatot az angol képességpontokkal ($p < 0,001$). A 8. évfolyamos tanulók egyértelműen átlag felett teljesítettek, több mint 54 ponttal meghaladva az összminta átlagát. Ezzel szemben a 6. évfolyamosok átlaga 1444,31 pont volt, vagyis közel 45 ponttal az összminta átlaga alatt maradt. A két évfolyam között mintegy 99 képességpontnyi különbség mutatkozott. A magasabb évfolyamon tanulók jobb eredménye részben az életkori sajátosságokkal, a fejlettebb kognitív és metanyelvi képességekkel, valamint a hosszabb ideje tartó nyelvtanulással magyarázható. Az iskolai idegennyelv-tanulást vizsgáló kutatások szerint az idősebb tanulók a tanulás bizonyos szakaszaiban gyorsabban haladhatnak, amit többek között nagyobb kognitív érettségük és fejlettebb tanulási stratégiáik is elősegíthetnek (Munoz, 2008; Jaekel et al., 2017).

A nagycsaládosság, a lakóhely településtípusa és a nemzetiségi hovatartozás esetén nem igazolódott szignifikáns különbség.

A háttérváltozók szerinti elemzés alapján a teljes minta átlagát meghaladó angol nyelvi teljesítmény elsősorban a 8. évfolyamosokat, a 2–3 évig óvodába járókat, az erősen magyar többségű közegben élőket, a lányokat, az egyház tanítása szerint vallásos tanulókat, valamint az egy- és háromgyermekes családok gyermekekeit jellemezte. Kifejezetten átlag alatti teljesítmény rajzolódott ki az öt vagy több gyermekes családokban élők, az óvodába nem járók, a 6. évfolyamosok, a szórvány- vagy kisebbségi közegben élők, a fiúk, valamint több vallásossági csoport esetében.

4. táblázat. Az angol nyelvi képességpontok átlagai az egyéni és családi háttérváltozók szerint

Háttérváltozó	Csoportok átlagos angol képességpontjai	F	p	η^2	N
Gyermekek száma a családban	1 gyermek: 1510,67 ; 2 gyermek: 1487,06; 3 gyermek: 1507,71 ; 4 gyermek: 1488,54; 5 vagy több gyermek: 1404,22	4,444	0,001	0,018	990
Óvodába járás időtartama	Nem járt: 1398,01 ; kb. 1 évig: 1475,16; 2–3 évig: 1510,59 ; több mint 3 évig: 1484,14	9,574	<0,001	0,028	985
Lakóhely nyelvi-etnikai közege	Erősen magyar többségű: 1501,75 ; vegyes nyelvi-etnikai: 1477,11; szórvány-/kisebbségi: 1461,51	3,171	0,042	0,006	978
Nem	Fiú: 1474,22 ; lány: 1502,03	4,497	0,034	0,005	993
Vallásosság	Egyház szerint vallásos: 1514,71 ; magam módján vallásos: 1471,41; nem tudja: 1432,31; nem vallásos: 1425,02	6,912	<0,001	0,021	970
Évfolyam	6. évfolyam: 1444,31 ; 8. évfolyam: 1543,52	60,470	<0,001	0,058	991

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az angol teljesítmény különbségei a háttér- és tanulói profilok szerint

Az angol nyelvi teljesítmény részletesebb vizsgálata érdekében a tanulók képességpontjait a korábban kialakított háttér- és tanulói klaszterek szerint is összehasonlítottuk. Az angol nyelvi képességpontok klaszterek szerinti összehasonlítása alapján a vizsgált háttér- és tanulói profilok többségében szignifikáns teljesítménykülönbségek rajzolódtak ki. A tíz vizsgált klaszterdimenzió közül kilenc esetben mutatkozott szignifikáns eltérés az angol képességpontok átlagában; egyedül a családtípusok szerinti csoportosítás esetében nem érte el a különbség az 5%-os szignifikanciaszintet ($p = 0,053$). Az eredmények értelmezése során a klasztercsoportok átlagait a teljes, érvényes angol képességponttal rendelkező minta 1489,15 pontos átlagához is viszonyítottuk.

A családi erőforrás- és munkastratégiák alapján kialakított csoportok között szignifikáns különbség mutatkozott az angol nyelvi teljesítményben ($p < 0,001$). A legmagasabb átlagos képességpontot a mobilitásra építő családokhoz tartozó tanulók érték el, akik mintegy 50 ponttal teljesítettek a teljes minta átlaga felett. A helyben stabilizálódó családok gyermekei szintén átlag feletti eredményt értek el, míg a kiszolgáltatott helyzetű családokhoz tartozó tanulók teljesítménye elmaradt az összminta átlagától. A legmagasabb és a legalacsonyabb átlagot mutató csoport között közel 97 képességpontnyi különbség rajzolódott ki. A mobilitásra építő családok kedvezőbb angol nyelvi teljesítménye összefügghet azzal, hogy ezekben a családokban az apa, esetenként az anya is külföldön vállal munkát, s a külföldi munkavállaláshoz kapcsolódó kedvezőbb anyagi lehetőségek a nyelvtanulást támogató különórákhoz és egyéb tanulási erőforrásokhoz való hozzáférést is elősegíthetik. A kedvezőbb helyzetű és mobilitásorientált családok nagyobb lehetőséget biztosíthatnak a nyelvtanulást támogató erőforrásokhoz és különböző tanulási lehetőségekhez való hozzáférésre, míg a kiszolgáltatottabb családok esetében ezek korlátozottabban állhatnak rendelkezésre. A családi társadalmi-gazdasági háttér és a tanulmányi eredményesség kapcsolatát korábbi kutatások is igazolták, és az angol mint idegen nyelv elsajátításában különösen a szülői erőforrások, elvárások és bevonódás szerepét emelték ki (Sirin, 2005; Butler & Le, 2018).

Az objektív anyagi helyzet alapján kialakított csoportok esetében egyértelmű teljesítménykülönbségek rajzolódtak ki ($p < 0,001$). Az alapfelszereltségű, részleges komforttal rendelkező háztartások tanulói érték el a legmagasabb átlagot, de a magas objektív anyagi tőkájú háztartásokban élők eredménye is meghaladta a teljes minta átlagát. Ezzel szemben az alacsony objektív anyagi tőkájú háztartások tanulói lényegesen gyengébben teljesítettek, eredményük több mint 60 ponttal maradt el az összminta átlagától. Az eredmények elsősorban az alacsony anyagi erőforrásokkal rendelkező tanulók teljesítményhátrányára hívják fel a figyelmet. Ez összhangban áll a magyarországi kompetenciamérések tapasztalataival, amelyek szerint a tanulói eredményesség szorosan összefügg a családi társadalmi-gazdasági háttérrel (Papp

Z., 2013; 2025; Harsányi et al., 2019). Jelen vizsgálatban azonban az összefüggés nem lineáris, hiszen nem a legmagasabb objektív anyagi tőkével rendelkező csoport érte el a legjobb eredményt. Feltehetően az anyagi erőforrások mellett a család kulturális, társadalmi és tanulást támogató erőforrásai is szerepet játszhatnak a teljesítmény alakulásában.

A családi kulturális erőforrások mentén ugyancsak szignifikáns eltérés rajzolódott ki ($p < 0,001$). Az intenzív könyvkultúrával jellemezhető háztartásokban élő tanulók átlagos angol teljesítménye 1519,78 pont volt, vagyis meghaladta a teljes minta átlagát. Ezzel szemben a könyvszegény háztartások tanulóinak átlaga 1460,49 pont volt, így közel 29 ponttal maradt el az összminta átlagától. A két csoport között mintegy 59 képességpontnyi különbség mutatkozott. Az eredmények arra utalnak, hogy a családi könyvkultúra az angol nyelvi teljesítmény szempontjából is jelentős erőforrást jelenthet. A gazdagabb otthoni könyvkörnyezet nemcsak a rendelkezésre álló kulturális javakat jelzi, hanem olyan családi olvasási és tanulási minták jelenlétére is utalhat, amelyek támogatják a szókincs, a szövegértés és általában a nyelvi készségek fejlődését. Korábbi kutatások is igazolták az otthoni könyvvállomány és a tanulói eredményesség közötti kapcsolatot (Pusztai, 2009; Csík, 2016).

Sajátos mintázat rajzolódott ki a szülői bevonódás esetében. A klaszterek közötti különbség szignifikáns ($p < 0,001$), azonban nem az intenzív családi együttléttel és bevonódással jellemezhető csoport érte el a legmagasabb eredményt. A mérsékelt, alkalmi családi bevonódású tanulók átlaga 1529,03 pont volt, vagyis csaknem 40 ponttal meghaladta a teljes minta átlagát. Az alacsony családi bevonódású csoport átlaga 1471,24 pont, míg az intenzív családi együttléttel és bevonódással jellemezhető csoporté mindössze 1419,92 pont volt. Utóbbi több mint 69 ponttal maradt el a teljes minta átlagától. Az eredmény arra utal, hogy a szülői bevonódás és az angol nyelvi teljesítmény kapcsolata nem írható le egyszerű lineáris összefüggéssel. Hasonló következtetésre ad lehetőséget Bacskai és munkatársai (2024) vizsgálata is, amelyben az alkalmi szülői bevonódás erősebb kapcsolatot mutatott a kompetenciaeredményekkel, mint az átfogó szülői szerepvállalás. Az intenzív bevonódás és az alacsonyabb teljesítmény együttjárásának egyik lehetséges magyarázata, de az is előfordulhat, hogy a fokozott szülői segítség részben a gyermek tanulási nehézségeire adott reakció, vagyis nem feltétlenül a bevonódás eredményezi a gyengébb teljesítményt (Bacskai et al., 2024).

A tanulmányi teljesítmény alapján kialakított klaszterek között mutatkoztak a legmarkánsabb eltérések az angol nyelvi eredményekben. A magas tanulmányi teljesítményű, kiegyensúlyozott profilba tartozó tanulók átlaga 1585,76 pont volt, ami közel 97 ponttal haladta meg a teljes minta átlagát. A közepes tanulmányi teljesítményű profilhoz tartozók 1450,09 pontos átlaga mintegy 39 ponttal maradt el az összminta átlagától, míg az alacsony tanulmányi teljesítményű profilba sorolt tanulók mindössze 1336,53 pontot értek el, ami több mint 150 pontos elmaradást

jelent. A magas és az alacsony teljesítményű csoport között közel 249 képességpontnyi különbség mutatkozott. Az ANOVA eredménye alapján a különbség erősen szignifikáns ($p < 0,001$). A markáns eltérés arra utal, hogy az angol nyelvi eredményesség szorosan összefügg a tanulók általános tanulmányi teljesítményével. A különböző teljesítményterületek együttjárását a magyarországi kompetenciamérési eredmények is alátámasztják. Morvai (2017) az Országos kompetenciamérés adatai alapján erős kapcsolatot mutatott ki a matematika- és szövegértési teljesítmény között. Az idegen nyelvi eredményesség szempontjából Csapó & Nikolov (2009) szerzőpáros szintén rávilágítottak az általános kognitív képességek jelentőségére. Magyarországi tanulók körében végzett vizsgálatokkal mutattak rá, hogy szoros kapcsolat tapasztalható az anyanyelvi és az idegen nyelvi szövegértés között. Mindez arra utal, hogy az egyes tantárgyi területeken elért eredmények mögött olyan általános képességek és tanulási tényezők is állhatnak, amelyek több teljesítményterületen egyaránt érvényesülnek.

A tanulók tantárgyi attitűdjei alapján szintén szignifikáns különbségeket találtunk ($p < 0,0013$). A sokoldalú tantárgyi érdeklődésű tanulók teljesítettek a legjobban ($M = 1527,79$), míg a mérsékelt, differenciált tantárgyi attitűdprofilhoz tartozók átlaga 1496,27 pont volt. Mindkét csoport eredménye meghaladta a teljes minta átlagát. A humán-kulturális orientációjú profil átlaga az összminta átlagának közelében helyezkedett el. Ezzel szemben a visszafogott tantárgyi bevonódású profil tanulói mindössze 1396,94 pontos átlagot értek el, ami több mint 92 ponttal maradt el a teljes minta átlagától. Az eredmények arra utalnak, hogy az angol nyelvi teljesítmény nemcsak az angol nyelvhez való viszonytal, hanem a tanulók általánosabb tantárgyi érdeklődésével és tanulási bevonódásával is összefügg. A több tantárgy iránt nyitott tanulók esetében feltételezhetően erősebb az általános tanulási motiváció és aktívabb a tanulási részvétel, míg a visszafogott tantárgyi bevonódás szélesebb körű motivációs hátrányt jelezhet. Korábbi kutatások is pozitív kapcsolatot mutattak ki a tanulói érdeklődés, motiváció, bevonódás és a tanulmányi eredményesség között (Nikolov, 1999; Kriegbaum et al., 2018; Lei et al., 2018).

A tanórán kívüli programokban és különórákon való részvétel alapján kialakított profilok ugyancsak szignifikánsan differenciálták az angol teljesítményt ($p < 0,001$). Az aktívan fejlesztett tanulók érték el a legmagasabb átlagot, amely csaknem 47 ponttal haladta meg a teljes minta átlagát. A szelektíven aktív tanulók szintén valamivel átlag felett teljesítettek, míg az alacsony részvételi tanulók eredménye 1450,63 pont volt, vagyis közel 39 ponttal maradt el az összminta átlagától. A kirajzolódó tendencia alapján az intenzívebb tanórán kívüli fejlesztési aktivitással jellemezhető profilokhoz magasabb angol nyelvi teljesítmény társult. Ennek hátterében a többlet tanulási idő, a rendszeresebb gyakorlás, valamint a személyre szabottabb fejlesztési lehetőségek egyaránt szerepet játszhatnak. A tanórán kívüli nyelvtanulás emellett olyan motiváltabb és támogatóbb tanulási környezetet is biztosíthat, amely kiegészíti az

iskolai nyelvoktatást. Hazai vizsgálatok szintén pozitív kapcsolatot jeleztek a kiegészítő magánnyelvoktatásban való részvétel és a nyelvtanulói eredményesség között (Hegedűs & Csépes, 2025).

A nyelvi környezet szerinti klaszterezés esetében is szignifikáns különbség rajzolódott ki ($p=0,032$). A homogén nyelvi közegben élő tanulók átlagosan 1498,93 képességpontot értek el, vagyis eredményük mintegy 10 ponttal meghaladta a teljes minta átlagát. A kétnyelvű közeghez tartozó tanulók átlaga 1468,96 pont volt, ami körülbelül 20 pontos elmaradást jelentett az összmintához képest. A nagyon alacsony hatásméret ugyanakkor arra utal, hogy a nyelvi környezet önmagában csak korlátozott mértékben különíti el a tanulók angol nyelvi teljesítményét. A kétnyelvű nyelvi környezet tehát önmagában nem jelent automatikus előnyt egy további idegen nyelv elsajátításában. Ennek hatása függhet a tanulók már ismert nyelveken elért kompetenciaszintjétől, azok használatának gyakoriságától, valamint a nyelvtanulási és oktatási környezettől is (Cenoz, 2011). A kárpátaljai magyar tanulók körében végzett korábbi vizsgálatok szintén arra utalnak, hogy az idegen- és másodiknyelv-tanulás eredményességét a nyelvi környezet mellett az iskolai nyelvoktatás és a rendelkezésre álló tanulási lehetőségek is jelentősen alakítják (Huszi et al., 2009).

A többnyelvűségi mintázatok mentén ennél jóval markánsabb eltérések rajzolódtak ki ($p<0,001$). A magyar központú, angolorientált profilba tartozó tanulók teljesítménye volt a legmagasabb, amely mintegy 42 ponttal haladta meg a teljes minta átlagát. Ezzel szemben a magyar központú, alacsony idegennyelvi profil tanulói mindössze 1373,27 pontos átlagot értek el, vagyis közel 116 ponttal maradtak el az összminta átlagától. Az ukrán központú nyelvi profil és a többnyelvű kompetenciaprofil szintén a teljes minta átlaga alatt helyezkedett el, bár az eltérés ezekben az esetekben lényegesen kisebb volt. A magyar központú, angolorientált és a magyar központú, alacsony idegennyelvi profil között közel 158 képességpontnyi különbség mutatkozott. A magyar központú, angolorientált profil előnye arra utalhat, hogy a stabil anyanyelvi háttérhez társuló erősebb angol nyelvi orientáció kedvező feltételeket teremt az angol elsajátításához. Korábbi kutatások az anyanyelvi és az angol nyelvi készségek szoros kapcsolatára is rámutattak (Nikolov & Csapó, 2010), míg a többnyelvűség kutatása azt hangsúlyozza, hogy egy további nyelv tanulásában jelentkező előny nem automatikus, hanem a teljes nyelvi repertoár fejlettségétől és használatától is függ (Cenoz, 2011). A kárpátaljai magyar oktatási környezetben végzett vizsgálatok ugyancsak arra hívták fel a figyelmet, hogy az egyes nyelveken elért eredményeket a nyelvi háttér mellett az eltérő nyelvtanulási és oktatási feltételek is alakítják (Huszi et al., 2009).

A családtípusok szerint kialakított klaszterek között nem tapasztaltunk szignifikáns különbséget. A háttér- és tanulói profilok szerinti angol nyelvi teljesítménykülönbségeket az alábbi táblázat foglalja össze.

5. táblázat. Az angol nyelvi képességpontok különbségei a háttér- és tanulói profilok szerint

Klaszterdimenzió	Klasztercsoportok átlagos angol képességpontjai	F	p	η^2	N
Családi erőforrás- és munkastratégiák	Helyben stabilizálódó: 1511,37; Mobilitásra építő: 1539,36 ; Kiszolgáltatott: 1442,68	13,846	<0,001	0,032	834
Objektív anyagi helyzet	Alapfelszereltségű: 1527,52 ; Alacsony anyagi tőkájú: 1425,53 ; Magas anyagi tőkájú: 1517,30	22,870	<0,001	0,048	917
Családi kulturális erőforrások	Könyvszegény: 1460,49 ; Intenzív könyvkultúra: 1519,78	20,264	<0,001	0,021	970
Szülői bevonódás	Intenzív: 1419,92 ; Mérsékelt, alkalmi: 1529,03 ; Alacsony: 1471,24	27,763	<0,001	0,054	980
Tanulmányi teljesítmény	Magas: 1585,76 ; Alacsony: 1336,53 ; Közepes: 1450,09	113,873	<0,001	0,202	903
Tantárgyi attitűdök	Humán-kulturális: 1486,36; Sokoldalú érdeklődésű: 1527,79 ; Visszafogott bevonódású: 1396,94 ; Mérsékelt, differenciált: 1496,27	7,801	<0,001	0,023	996
Tanórán kívüli programok és különórák	Alacsony részvételű: 1450,63 ; Szelektíven aktív: 1498,65; Aktívan fejlesztett: 1535,81	9,582	<0,001	0,021	901
Nyelvi környezet	Kétnyelvű közeg: 1468,96 ; Homogén nyelvi közeg: 1498,93	4,616	0,032	0,005	996

Többsnyelvűségi mintázatok	Ukrán központú: 1467,08; Magyar központú, alacsony idegennyelvi: 1373,27 ; Többsnyelvű kompetenciaprofil: 1477,31; Magyar központú, angolorientált: 1531,20	25,697	<0,001	0,072	996
---------------------------------------	---	--------	--------	--------------	-----

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az ANOVA-eredmények összevetése lehetővé teszi annak áttekintését, hogy a vizsgált társadalmi, családi, tanulási és nyelvi háttértényezők közül melyek kapcsolódnak legerősebben az angol nyelvi képességpontokhoz. Mivel a statisztikai szignifikancia önmagában nem mutatja meg az összefüggés nagyságát, az összehasonlítás alapját az eta-négyzet (η^2) értékei adják. Az η^2 azt fejezi ki, hogy az adott csoportosító változó mentén az angol képességpontok varianciájának mekkora hányada különül el. Az értékek százalékos formában történő megadása egyben az összefüggések tartalmi értelmezését is megkönnyíti.

A vizsgált tényezők közül egyértelműen a tanulmányi teljesítmény alapján kialakított profil mutatta a legerősebb kapcsolatot az angol nyelvi eredményekkel ($\eta^2 = 0,202$). Ez azt jelenti, hogy az angol képességpontok varianciájának 20,2%-a kapcsolódik a tanulmányi teljesítményprofilok közötti különbségekhez. A többsnyelvűségi mintázatok szintén kiemelkedő szerepet mutattak ($\eta^2 = 0,072$), vagyis az angol képességpontok varianciájának 7,2%-a kapcsolódik az eltérő nyelvi kompetenciaprofilokhoz. A két változó közül különösen a tanulmányi teljesítmény emelkedik ki a többi vizsgált tényező közül, ugyanakkor a többsnyelvűségi mintázatok eredménye is arra utal, hogy az általános iskolai eredményesség mellett a tanulók nyelvi orientációja és nyelvi kompetenciáinak szerkezete is szorosan kapcsolódik az angol nyelvi teljesítményhez. A következő legerősebb összefüggések az évfolyam ($\eta^2 = 0,058$), a szülői bevonódás ($\eta^2 = 0,054$) és az objektív anyagi helyzet ($\eta^2 = 0,048$) esetében jelentkeztek. Az évfolyamhoz az angol képességpontok varianciájának 5,8%-a kapcsolódik; a 8. évfolyamos tanulók teljesítménye lényegesen meghaladta a 6. évfolyamosokét. A szülői bevonódás esetében 5,4%-os, az objektív anyagi helyzetnél pedig 4,8%-os érték mutatkozott. Ezek az eredmények azt jelzik, hogy az angol nyelvi teljesítmény különbségei az iskolai előrehaladás mellett a családi háttér sajátos strukturális és működési jellemzőihez is kapcsolódnak.

A családi erőforrás- és munkastratégiák esetében az η^2 értéke 0,032, az óvodába járás időtartamánál 0,028, a tantárgyi attitűdök esetében pedig 0,023 volt. A családi kulturális erőforrások, a tanórán kívüli programok és különórák, valamint a vallásosság egyaránt 0,021 körüli eta-négyzet értékkel jellemezhetők.

A családban élő gyermekek száma esetében az $\eta^2 = 0,018$ volt. Ezek a tényezők tehát az angol képességpontok varianciájának hozzávetőleg 1,8–3,2%-ához kapcsolódnak. Bár összefüggésük lényegesen gyengébb a tanulmányi teljesítményhez vagy a többnyelvűségi mintázatokhoz képest, az eredmények arra utalnak, hogy a családi erőforrások, a korai nevelési tapasztalatok, a tanulói attitűdök és a tanórán kívüli fejlesztési lehetőségek egyaránt szerepet játszanak az angol teljesítmény differenciálódásában

A lakóhely nyelvi-etnikai jellege ($\eta^2 = 0,006$), a nem ($\eta^2 = 0,005$) és a nyelvi környezet ($\eta^2 = 0,005$) esetében ugyan statisztikailag szignifikáns különbségek mutatkoztak, a hatásméretük azonban 1% alatt maradtak. Ezek a változók tehát önmagukban csak csekély mértékben különböztetik el az angol nyelvi teljesítményeket.

A háttértényezők erősségi sorrendje alapján az angol nyelvi teljesítményekhez elsősorban nem az egyszerű szociodemográfiai jellemzők, hanem a tanulók általános tanulmányi eredményességéhez, többnyelvűségi mintázataikhoz, iskolai előrehaladásához, valamint családi erőforrásaihoz kapcsolódó tényezők mutatnak erősebb kapcsolatot. Figyelemre méltó, hogy a település falu–város jellege, a nemzetiségi önbesorolás és a nagycsaládosság összevont kategóriái önmagukban nem mutattak szignifikáns kapcsolatot az angol képességpontokkal.

Az eredmények arra utalnak, hogy az angol nyelvi teljesítmény társadalmi beágyazottsága több, egymással is kapcsolatban álló dimenzió mentén ragadható meg. A tanulmányi eredményesség, a nyelvi kompetenciák és orientációk, a családi erőforrások, valamint a tanulási tapasztalatok egymástól sem feltétlenül függetlenek. Az elemzésben az egyes háttérváltozókat és klaszterdimenziókat külön-külön vizsgáltuk, ezért az eredmények elsősorban azt mutatják meg, hogy mely tényezők mentén rajzolódhatnak ki nagyobb angol nyelvi teljesítménykülönbségek. Azt azonban ezekből a kétváltozós elemzésekből nem lehet megállapítani, hogy az egyes tényezők egymástól függetlenül milyen mértékben kapcsolódnak az angol képességpontok alakulásához.

6. táblázat. Az angol nyelvi képességpontokkal szignifikáns kapcsolatot mutató háttértényezők az összefüggés erőssége szerint

Háttértényező	η^2	Kapcsolódó variancia (%)	Az összefüggés erőssége
Tanulmányi teljesítmény	0,202	20,2	nagy
Többnyelvűségi mintázatok	0,072	7,2	közepes
Évfolyam	0,058	5,8	kis–közepes
Szülői bevonódás	0,054	5,4	kis–közepes
Objektív anyagi helyzet	0,048	4,8	kis
Családi erőforrás- és munkastratégiák	0,032	3,2	kis
Óvodába járás időtartama	0,028	2,8	kis

Tantárgyi attitűdök	0,023	2,3	kis
Családi kulturális erőforrások	0,021	2,1	kis
Tanórán kívüli programok és különórák	0,021	2,1	kis
Vallásosság	0,021	2,1	kis
Gyermekek száma a családban	0,018	1,8	kis
Lakóhely nyelvi-etnikai jellege	0,006	0,6	csekély
Nem	0,005	0,5	csekély
Nyelvi környezet	0,005	0,5	csekély

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

Összegzés

A klaszterek szerinti összehasonlítás arra enged következtetni, hogy az angol nyelvi teljesítmény több, egymással összefüggő családi, tanulói és nyelvi tényező mentén is differenciálódik. A tíz vizsgált klaszterdimenzió közül kilenc esetében szignifikáns különbség mutatkozott, ami arra utal, hogy az angol nyelvi eredményesség nem vezethető vissza egyetlen háttértényezőre. A legmarkánsabb eltérések a tanulmányi teljesítmény és a többnyelvűségi profilok mentén rajzolódtak ki. A magas tanulmányi teljesítményű, kiegyensúlyozott profilba tartozó, valamint a magyar központú, angolorientált tanulók teljesítettek a legjobban, míg az alacsony tanulmányi teljesítményű és az alacsony idegennyelvi kompetenciával jellemezhető csoportok jelentős hátrányt mutattak.

A családi háttérhez kapcsolódó klaszterek eredményei szintén arra utalnak, hogy a kedvezőbb erőforrások, a gazdagabb könyvkultúra és a mobilitási stratégiák együtt járhatnak a magasabb angol nyelvi teljesítménnyel. Az elemzés során azonban több esetben nem lineáris kapcsolat rajzolódott ki. A szülői bevonódásnál például nem a legintenzívebb családi jelenléttel jellemezhető tanulók teljesítettek a legjobban, és az objektív anyagi helyzet esetében sem a legmagasabb anyagi tőkájú csoport érte el a legmagasabb eredményt. Ez arra utal, hogy nem pusztán az erőforrások mennyisége, hanem azok felhasználásának módja, valamint a tanulást támogató családi minták is lényegesek lehetnek.

A tanulói attitűdök és a tanórán kívüli aktivitás szintén egyértelműen elkülönítették a teljesítményprofilokat. A sokoldalú tantárgyi érdeklődés, valamint az intenzívebb tanórán kívüli fejlesztés magasabb angol nyelvi eredményekkel társult, míg a visszafogott tantárgyi bevonódás és az alacsony részvétel gyengébb teljesítménnyel járt együtt. Ezzel szemben a nyelvi környezet önmagában csak korlátozott mértékben differenciálta az angol eredményeket, ami azt jelzi, hogy nem önmagában a homogén vagy kétnyelvű közeg, hanem inkább a tényleges nyelvi kompetenciák és az angol nyelv felé irányuló orientáció lehet meghatározóbb.

Felhasznált irodalom

- Bacscai, K., Bencze, Á., Dorogi, A., Hegedűs, G., Major, E., Rétháti, C., & Pusztai, G. (2024). A szülői bevonódás és eredményesség összefüggései Magyarországon az országos kompetenciamérés adatai alapján. *Különleges Bánásmód*, 10(4), 7–20. <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.7>
- Barta, K. A., & Husztai, I. I. (2025). English teachers' effective online vocabulary teaching techniques. *Актуальні питання у сучасній науці*, (8(38), 1135–1142. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8\(38\)-1135-1142](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8(38)-1135-1142)
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Beregszászi, A. (2004). Idegennyelv-oktatásunk gondjairól és feladatairól szociolingvisztikai nézőpontból. In I. Husztai (Szerk.), *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben* (pp. 10–20). Poliprint.
- Butler, Y. G., & Le, V.-N. (2018). A longitudinal investigation of parental social-economic status (SES) and young students' learning of English as a foreign language. *System*, 73, 4–15. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.005>
- Cenoz, J. (2011). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71–86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- CEFR – *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. (2001). Cambridge University Press.
- Csapó, B., & Nikolov, M. (2009). The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 209–218. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.01.002>
- Csernicskó, I., Orosz, I., & Pallay, K. (2025). State language and foreign language competence in minority schools: Social and institutional determinants of Ukrainian and English proficiency in Transcarpathia. *Central European Journal of Educational Research*, 7(2), 17–27. <https://doi.org/10.37441/cejerr/2025/7/2/16494>
- Csík, T. (2016). A könyvtárak befolyása a tanulók teljesítményére – Az oktatás és a könyvtárak az OECD PISA 2009-es és 2012-es felmérésében. In É. Buzási, S. G. Szabó, & G. Kiss (Szerk.), *Könyvtárak a tudomány és a felsőoktatás szolgálatában* (pp. 86–108). Kaposvári Egyetem Egyetemi Könyvtár.
- Fábián M., Husztai I., & Lizák K. (2005). Az angol nyelv oktatásának helyzete Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. *Közoktatás*, 12(1), 4–8. [https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/bitstream/123456789/112/3/Fabian M Husztai I Lizak K Az angol nyelv oktatasanak helyzete_2005.pdf](https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/bitstream/123456789/112/3/Fabian_M_Husztai_I_Lizak_K_Az_angol nyelv oktatasanak helyzete_2005.pdf)
- Fábián, M., Husztai, I., Lechner, I., & Bárány, E. (2021). Distance language learning as school learners perceive it. *Messenger of Kyiv National Linguistic University. Pedagogy and Psychology Series*, 35, 31–42.
- Ferenc, V. (2018). Az oktatási rendszer kulcsszereplői: Pedagógusok Kárpátalján az ukrán válság éveiben. *Metszetek*, 7(1), 165–196. <https://doi.org/10.18392/metsz/2018/1/7>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold. <https://doi.org/10.1037/h0083787>

- Harsányi, Sz. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). Az iskolai teljesítménykülönbség és a szocioökonómiai státusz összefüggései – Az Országos kompetenciamérés eredményeinek vizsgálata a szülők munkájának rendszeressége, az észlelt társadalmi helyzet és a lakókörnyezet vonatkozásában. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(4), 148–221. <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.4.5>
- Hegedűs, G., & Csépes, I. (2025). Participation in shadow education in church- and state-maintained schools: The role of cultural and social capital. *Central European Journal of Educational Research*, 6(2), 60–75. <https://doi.org/10.37441/cejer/2024/6/2/15117>
- Hires, E., & Fábíán, M. (2004). *English with you and me*. PoliPrint.
- Hrynewych, L., Linnik, O., & Herczyński, J. (2023). The new Ukrainian school reform: Achievements, developments and challenges. *European Journal of Education*, 58(4), 542–560. <https://doi.org/10.1111/EJED.12583>
- Husti, I. I. (2025). Teaching English to Transcarpathian Hungarian students: Insights from results of empirical research conducted between 2004 and 2024. *Закарпатські філологічні студії*, 42(3), 109–114. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.42.3.16>
- Huszt, I. (2004.) Az idegennyelv-oktatás helyzete a mai Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. In I. Huszt (Szerk.), *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben* (pp. 7–9). PoliPrint.
- Huszt, I. (2009). *The use of learner reading aloud in the English lesson: A look at the micro and macro levels of oral reading*. PoliPrint. <https://karpataljaiadatbank.com/wp-content/uploads/2021/10/huszt-ilona.pdf>
<https://mek.oszk.hu/08600/08631/08631.pdf>
- Huszt, I. (2010). *Nyelvtanítás: módszerek és eljárások*. (Rákóczi-füzetek 72.) PoliPrint.
- Huszt, I. (2020a). Az ukrainai idegen nyelvi tanterv. *Modern Nyelvoktatás*, 26(1–2), 101–121. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1462>
- Huszt, I. (2020b). Foreign language curriculum in Ukraine. *Науковий Вісник Інноваційних Технологій*, 26(2), 27–33.
- Huszt, I. (2020c). A comparative analysis of foreign language curricula in the independent Ukraine (from 1998 to 2020). *Messenger of Kyiv National Linguistic University. Pedagogy and Psychology Series*, 32, 30–39. <http://visnyk-pedagogiy.knlu.edu.ua/article/view/207753/207904>
- Huszt, I. (2022). Aktuális nyelvpedagógiai kérdések Kárpátalján. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica*, 1(2), 219–232. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2022-2-219-232>
- Huszt, I., & Barta, K. (2024). Methods of teaching foreign language vocabulary online. *Наукові Записки. Серія: Педагогічні науки*, 9, 66–72. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.09.066
- Huszt, I., & Kacsur, A. (2015). Hatékony felkészülés az angol emelt szintű érettségi vizsga írásfeladatára. *Közoktatás*, 20(1), 19–20.
- Huszt, I., & Kacsur, A. (2016). Az ukrainai angol emelt szintű érettségi vizsgára való felkészülés nehézségei: Út a sikeres fogalmazásíráshoz. In V. Gazdag, Z. Karmacs, & E. Tóth (Szerk.), *Értékek és kihívások. A 2015. március 26–28. között Beregszászon a Nyelvi és*

- kulturális sokszínűség Kelet-Közép-Európában: érték és kihívások című konferencián elhangzott előadások anyagai. II. kötet. Történelem- és társadalomtudományok, oktatásmódszertan, irodalomtudomány (pp. 222–235). Autdor-Shark.
- Husztai, I., & Kacsur, A. (2025). A comparison of Ukrainian and Hungarian school-leaving English exams. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 1(150), 23–28. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-1-3>
- Husztai, I., Fábián, M., & Bárányné Komári, E. (2009). Differences between the processes and outcomes in third graders' learning of English and Ukrainian in Hungarian schools in Beregszász. In M. Nikolov (Ed.), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (pp. 166–180). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691477-014>
- Husztai, I., Fábián, M., Lechner, I., & Bárány, E. (2021). Assessing Language Learners' Knowledge and Performance during COVID-19. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 38–46. <https://doi.org/10.37441/cejerr/2021/3/2/9245>
- Husztai, I., Fábián, M., Lechner, I., & Bárány, E. (2023). *Online language teaching in Transcarpathia (2020-2022): Aid for studying the discipline "Methodology of Foreign Language Teaching" for English major BA students*. Berehove: Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. https://kmf.uz.ua/wp-content/uploads/2023/07/husztai_fabian_lechner_barany_online-english-teaching-in-transcarpathia_final.pdf
- Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M., & Ritter, M. (2017). From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning*, 67(3), 631–664. <https://doi.org/10.1111/lang.12242>
- Kacsur, A., & Husztai, I. [Качур, А., & Густі, І.] (2015). Підготовка до письмового завдання на ЗНО з англійської мови на матеріалах опитування вчителів та студентів англійської філології. *Acta Academiae Beregsasiensis*, 15(1), 265–284.
- Karmazina, K. B. [Кармазіна, К. Б.] (2024). Ефективні методи вивчення іноземних мов: огляд сучасних підходів та досліджень. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, (216), 186–189. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-186-189>
- Karpiuk, O. D. [Карп'юк, О. Д.]. (2002). *Англійська мова: Підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Навчальна книга.
- Kurtán, Zs. (2001). *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Máté, R., & Hires-László, K. (2025). Beyond the signs: Multimodal approaches in analysing multilingual landscapes in Transcarpathia (Ukraine). *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica*, 4(3), 63–86. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2025-3-63-86>
- Morvai, L. (2017). *Ora et labora? Egyházi középiskolások eredményessége a 2010 utáni szektorbővülést követően* [Doktori értekezés, kézirat, Debreceni Egyetem].

- Munoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning: Revisiting the empirical evidence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 197–220. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.009>
- Nikolov, M. (1999). “‘Why do you learn English?’ ‘Because the teacher is short.’ A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation.” *Language Teaching Research*, 3(1), 33–56. <https://doi.org/10.1177/136216889900300103>
- Nagy-Kolozsvári, E. (2024). *A gyermekirodalom alkalmazása az angol mint idegen nyelv oktatásában a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban*. Doktori (PhD) disszertáció. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2024.180>
- Orosz, I. (2004). Nyelvoktatás – kinek, mikor, hogyan? In I. Huszti (Szerk.), *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben* (pp. 53–68). Poliprint.
- Orosz, I., & Pally K. (2021). *A kárpátaljai oktatás helyzete a 2019-es külső független érettségi eredményeinek tükrében*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola – „RIK-U” Kft.
- Pally, K. (2025). Challenges in higher education and for academics in Ukraine. In G. Pusztai & K. Kovács (Eds.), *Well-being of academic staff in rapidly changing higher education: A focus on Central and Eastern Europe* (pp. 177–204). Peter Lang.
- Papp Z., A. (2013). Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In N. Bárdi & Á. Tóth (Szerk.), *Önazonosság és tagoltság: Elemzések a kulturális megosztottságról* (pp. 69–88). Argumentum Kiadó.
- Papp Z., A. (2025). Családi háttér vs. tannyelv? A kisebbségi magyar diákok kompetenciaeredményei a PISA-vizsgálatokban (2003–2022). *Kisebbségi Szemle*, 10(2), 7–30. <https://doi.org/10.62153/ksz.2025.2.pza>
- Polloi, K. et al. [Поллої, К. Д., Молнар, Д. Є. О., & Молнар, Д. С. С.] (2026). Соціально-демографічні та навчальні характеристики учнів угорськомовних шкіл Закарпаття за результатами компетентнісного оцінювання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 20, 128–135. Ужгород. DOI: <https://doi.org/10.59694>
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség: Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola: Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum
- Pusztai, G. (2019). Vallási szocializáció és hatásai. *Magyar Tudomány*, 180(6), 834–843. <https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.6.6>
- Plakhotnyk, V. M., & Martynova, R. Y. (Плахотник, В. М., & Мартинова, Р. Ю.). (1995). *Англійська мова: Підручник для 5 класу середньої школи*. 2-е видання. Освіта.
- Plakhotnyk, V. M., & Martynova, R. Y. (Плахотник, В. М., & Мартинова, Р. Ю.). (1996). *Англійська мова: Підручник для 6 класу середньої школи*. Освіта.
- Plakhotnyk, V. M., & Martynova, R. Y. (Плахотник, В. М., & Мартинова, Р. Ю.). (1997a). *Англійська мова: Підручник для 7 класу середньої школи*. 2-е видання. Освіта.
- Plakhotnyk, V. M., & Martynova, R. Y. (Плахотник, В. М., & Мартинова, Р. Ю.). (1997b). *Англійська мова: Підручник для 8 класу середньої школи*. 2-е видання. Освіта.
- Plakhotnyk, V. M., Martynova, R. Y., & Zakharova, S. L. (Плахотник, В. М., Мартинова, Р. Ю., & Захарова, С. Л.). (1996). *Англійська мова: Підручник для 9 класу середньої школи*. Освіта.

- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Váradi, K., Csernicskó, I., & Hires-László, K. (2026). Building a cross-border educational terminology database: The case of Hungary and Ukraine. *Sustainable Multilingualism*, 28. <https://doi.org/10.2478/sm-2026-0009>
- Váradi, K., Hires-László, K., & Máté, R. (2024). Schoolscaping in a multilingual area: An example of a Hungarian college in Western Ukraine. *Sustainable Multilingualism*, 25(1), 165–195. <https://doi.org/10.2478/sm-2024-0016>
- Zimomrja, I. M., Mojszjuk, V. A., Trifan, M. S., Ungurjan, I. K., & Jakovcsuk, M. V. [Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Трифан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В.] (2021). *Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти*. Міністерство освіти і науки України.

Az ukrán mint államnyelv a kárpátaljai magyar oktatásban: történeti háttér, nyelvpedagógiai változások és tanulói kompetenciák

Bevezető

Egy nyelvi kompetenciamérés eredménye mindig egy adott időpontban rögzíti a tanulók teljesítményét, a mögötte álló nyelvi tudás kialakulása azonban hosszabb tanulási és szocializációs folyamat eredménye. Különösen érvényes ez olyan kisebbségi oktatási környezetben, ahol az államnyelv helye, oktatásának célja, módszertana és társadalmi funkciója az egymást követő tanulói generációk számára jelentősen változhat. A kárpátaljai magyar tannyelvű oktatásban az ukrán nyelv tanítása ilyen folyamatként értelmezhető: az 1991 utáni évtizedekben nem csupán az államnyelv oktatáspolitikai jelentősége növekedett meg, hanem fokozatosan átalakult az is, mit tekint az oktatás az elsajátítandó nyelvtudásnak, milyen pedagógiai eszközökkel kívánja azt kialakítani, és milyen szerepet tulajdonít a tanulók magyar első nyelvének a nyelvtanulás során. A változás következtében az egyes tanulói nemzedékek államnyelvi tanulási tapasztalatai csak részben tekinthetők azonosnak. Az ukrán nyelv kötelező oktatásának első időszakában a magyar tannyelvű iskolák olyan intézményi helyzetben kezdték meg az államnyelv tanítását, amelyben még nem állt rendelkezésre kiforrott, a magyar első nyelvű tanulók sajátosságaira építő módszertani rendszer. A következő évtizedekben fokozatosan jelentek meg a célcsoporthoz igazított tantervek és taneszközök, a másodiknyelvi és kontrasztív megközelítés, majd a kommunikációs és kompetenciaalapú szemlélet. Az újabb reformok már nem pusztán a megtanítandó nyelvi tartalmakat határozzák meg, hanem egyre hangsúlyosabban azt is, milyen kommunikációs tevékenységekre kell képessé válniuk a tanulóknak. A 2024-ben mért teljesítmények ezért olyan oktatási folyamat eredményeként jöttek létre, amelyben a korábbi és az újabb nyelvpedagógiai megközelítések időben egymásra rétegződnek.

A kompetenciamérés értelmezését tovább árnyalja, hogy az államnyelv elsajátítása nem kizárólag az iskolai tanórákon történik. A többnyelvű gyermekek nyelvi fejlődésével foglalkozó kutatások egyre következetesebben arra mutatnak rá, hogy a nyelvi teljesítmény megértéséhez nem elegendő a tanulót valamely általános nyelvi kategóriába sorolni. A családi és családon kívüli nyelvhasználat, az egyes nyelvekkel való találkozás gyakorisága, a kommunikációs partnerek, valamint a különböző

nyelvhasználati szinterek együtt alakítják azt a tapasztalati hátteret, amelyre a nyelvtudás épül (Carioti et al., 2024). A kárpátaljai magyar tanulók esetében ennek különös jelentősége van, mivel ugyanazon tannyelvű oktatási rendszerben jelentősen eltérhet az ukrán nyelv mindennapi hozzáférhetősége: egyes tanulók életében az államnyelv több társadalmi szintén rendszeresen jelen van, mások számára viszont az iskola maradhat az ukrán nyelvvel való találkozás elsődleges helyszíne.

A nyelvi teljesítmény ilyen értelmezése egyben az anyanyelv és az államnyelv kapcsolatának differenciáltabb megközelítését is szükségessé teszi. A két- és többnyelvű fejlődés kutatásában régóta jelen van az a szemlélet, amely az első és a további nyelveken kialakuló képességeket nem teljesen elkülönült rendszerekként kezeli, hanem számol a közöttük létrejövő kapcsolatokkal és a már kialakult nyelvi-kognitív erőforrások további nyelvtanulásban történő mozgósíthatóságával (Cummins, 1979; van der Elst-Koeiman et al., 2022). Kisebbségi oktatási helyzetben ezért az államnyelv eredményes elsajátítása nem szükségszerűen az anyanyelv szerepének visszaszorításával kapcsolható össze. Pedagógiai szempontból lényegesebb kérdés, hogy milyen feltételek között válhat az ukrán a tanulók meglévő nyelvi repertoárjának funkcionálisan használható részévé úgy, hogy közben az anyanyelv magas szintű használata és fejlesztése is fennmaradjon.

A 2024. évi KOMP projektben megvalósuló kompetenciamérés különös jelentőségét éppen az adja, hogy az ukrán nyelvi teljesítményt ebben az összetett oktatási és nyelvi térben teszi vizsgálhatóvá. A mérés nem egyszerűen arra ad lehetőséget, hogy meghatározzuk, milyen eredményt értek el a magyar tannyelvű iskolák tanulói egy ukrán nyelvi feladatsoron. A háttéradatokkal összekapcsolva azt is vizsgálhatóvá teszi, hogyan tagolódik a teljesítmény olyan tanulói csoportok között, amelyek nyelvi környezete, családi nyelvhasználata, többnyelvűségi mintázata és társadalmi háttere eltér egymástól. A kompetenciamérés ebben az értelemben nem valamely oktatáspolitikai vagy tantervi reform közvetlen eredményességvizsgálata, hanem annak empirikus feltárására kínál lehetőséget, hogy egy több évtized alatt átalakuló államnyelv-oktatási rendszer jelenlegi szakaszában milyen teljesítménykülönbségek rajzolódnak ki, és ezek milyen nyelvi és társadalmi környezetekhez kapcsolódnak.

A tanulmány az ukrán nyelvi teljesítményt ezért történeti, nyelvpedagógiai és szociolingvisztikai összefüggésrendszerben vizsgálja. Az államnyelv oktatásának 1991 utáni alakulása, a másodiknyelvi és kompetenciaalapú szemlélet térnyerése, a tantervek és taneszközök fokozatos célcsoport-adaptációja, valamint a tanulók eltérő nyelvi környezete együttesen teremti meg azt az értelmezési keretet, amelyben a KOMP projektben megvalósuló kompetenciamérés eredményei elhelyezhetők. A történeti háttér ebben a megközelítésben nem pusztán előzménytörténet, hanem az empirikus elemzés értelmezésének egyik feltétele:

annak megértéséhez szükséges, hogy mit, milyen oktatási folyamat eredményeként és milyen nyelvi környezetben mérünk.

1. Az ukrán mint államnyelv oktatásának történeti és oktatáspolitikai keretei Kárpátalján

1.1. Az ukrán államnyelv oktatásának alakulása 1991 után

Ukrajna 1991-es függetlenné válásával az ukrán nyelv oktatása alapvetően új szerepet kapott a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. A magyar tanulók számára az ukrán ettől kezdve nem csupán iskolai tantárgyként jelent meg, hanem annak az államnak a hivatalos nyelveként, amelyhez továbbtanulásuk, intézményi ügyintézésük és későbbi társadalmi részvételük is kötődött. Az átmenet ugyanakkor nem egy már kialakult államnyelv-oktatási rendszerre épült. A szovjet időszakban a magyar tannyelvű iskolákban elsősorban az orosz töltötte be a kötelezően tanult, szélesebb társadalmi és intézményi funkciókkal rendelkező második nyelv szerepét, miközben az ukrán oktatásának nem alakult ki ehhez hasonló intézményi és módszertani hagyománya. A függetlenséget követően ezért viszonylag rövid idő alatt kellett kialakítani az ukrán államnyelv oktatásának személyi, tantervi, tankönyvi és módszertani feltételeit (Orosz, 2007, 2012; Csernicskó, 2012, 2013).

Az államnyelv oktatásának átalakulása az új ukrán oktatási rendszer kiépítésének tágabb folyamatába illeszkedett. A függetlenség első évtizedének oktatáspolitikai dokumentumai egyszerre foglalmazták meg az oktatás modernizációját, az országos rendszer egységesítését, az ukrán nyelv pozíciójának megerősítését és az ukrán állampolgári identitás kialakításának célját. A kisebbségi oktatás számára mindez kettős feladatot jelentett: az anyanyelvű oktatás intézményrendszerének működtetése mellett biztosítani kellett az államnyelv megfelelő szintű elsajátítását is. A kisebbségi oktatás nyelvi szerkezetére vonatkozó elképzelések ugyanakkor már az 1990-es években vitákat váltottak ki, különösen azok a tervezetek, amelyek az ukrán nyelv oktatási szerepének jelentős növelését és egyes tantárgyak államnyelven történő oktatását irányozták elő (Orosz, 2011, 2012; Csernicskó, 2013).

Az ukrán nyelv tantárgyi bevezetése fokozatosan ment végbe. A függetlenséget közvetlenül követő tanévekben még nem minden magyar tannyelvű intézményben tanították külön tantárgyként az ukránt, néhány év alatt azonban az államnyelv valamennyi magyar tannyelvű iskolában kötelező tantárggyá vált. A formális átállás tehát gyorsan lezajlott, miközben a tanításához szükséges pedagógiai feltételek ennél lényegesen lassabban alakultak ki. Az ukrán nyelv kötelező oktatásának bevezetése és a hozzá igazodó szakmai infrastruktúra kiépülése ezért időben nem esett teljesen egybe (Csernicskó, 2012, 2013).

Az átállás egyik leg súlyosabb problémáját a megfelelően felkészített pedagógusok hiánya jelentette. Az 1990-es években a magyar tannyelvű iskolákban ukránt tanítók

jelentős része más szakos pedagógus vagy korábbi oroszstanár volt. Az 1997/1998-as tanévben az ukránt oktató pedagógusoknak még csak mintegy ötöde rendelkezett ukrán filológusi végzettséggel; a következő évtized során ugyan fokozatos javulás következett be, 2008/2009-ben azonban még mindig számottevő volt a megfelelő szakirányú végzettséggel nem rendelkező tanárok aránya (Мельник & Черничко, 2010; Cserniczkó, 2012, 2013). A probléma ugyanakkor nem merült ki a végzettség formális hiányában. Az ukrán filológusképzés hagyományosan elsősorban ukrán anyanyelvű tanulók oktatására készítette fel a pedagógusokat, miközben a magyar tannyelvű iskolákban az ukránt eltérő első nyelvű és különböző mértékű ukrán nyelvi tapasztalattal rendelkező gyermekeknek kellett tanítani. Az ukrán szakos diploma ezért önmagában még nem jelentette a másodiknyelvi oktatás sajátos módszertani kérdéseire való felkészültséget (Мельник & Черничко, 2010; Cserniczkó, 2012; Bárány, 2015).

A személyi feltételek javításában a 2000-es évektől a helyi felsőoktatási intézmények is szerepet vállaltak. Az Ungvári Nemzeti Egyetemen 2003-ban, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán pedig 2004-ben indult olyan képzési forma, amely a kisebbségi tannyelvű iskolák sajátos igényeire is reagált. A Rákóczi Főiskolán az ukrán–magyar szakpáros tanárképzés mellett az óvodapedagógus- és tanítóképzésben is megjelent az ukrán nyelv magyar nevelési és tannyelvű intézményekben történő oktatásának módszertani kérdésköre. Ezek a kezdeményezések azért voltak különösen jelentősek, mert az ukrán nyelvi szaktudást a magyar első nyelv, a helyi kétnyelvűségi viszonyok és a kisebbségi oktatási környezet ismeretével kapcsolták össze (Cserniczkó, 2012, 2013; Bárány et al., 2011).

A pedagógusok felkészültsége mellett a megfelelő tantervek és taneszközök hiánya is tartós nehézséget jelentett. A magyar tannyelvű iskoláknak nem egyszerűen ukrán nyelvű tankönyvekre volt szükségük, hanem olyan tananyagokra, amelyek abból indulnak ki, hogy a tanulók az ukránt nem anyanyelvként sajátítják el. A korai tantervek és tankönyvek ezt csak részben teljesítették. A szakirodalomban visszatérően megjelent a grammatikai ismeretek túlzott súlya, a magyar és az ukrán közötti tipológiai különbségek elégtelen figyelembevétele, a kommunikációs készségek fejlesztésének háttérbe szorulása, valamint az egységes követelményrendszer és a tanulók eltérő nyelvi kiindulópontja közötti feszültség (Cserniczkó, 2012, 2013; Bárány, 2015).

A kérdés ezért már viszonylag korán túlmutatott a tanár- és tankönyvhiány problémáján. A kisebbségi tannyelvű intézményekben az ukrán nyelv tantárgy pedagógiai funkciója alapvetően eltért attól, amelyet az ukrán tannyelvű iskolákban betöltött. Az ukrán anyanyelvű tanulók esetében a már meglévő nyelvi tudás rendszerezése és tudatosítása állt a középpontban, a magyar tannyelvű iskolák diákjainak viszont magát a nyelvet is el kellett sajátítaniuk. A két tanulói csoport számára ezért nem lehetett azonos módszertani kiindulópontból megszervezni a nyelvtanítást. A használható államnyelvi tudás kialakításához a nyelvi rendszer

ismerete mellett a beszédértés, a beszéd, az olvasás és az írás funkcionális fejlesztésére is szükség volt (Csernicskó, 2012, 2013; Bárány, 2015).

A helyzetet tovább differenciálta a tanulók eltérő nyelvi környezete. A kárpátaljai magyar közösség jelentős része olyan településeken élt, ahol a családi, kortársi és helyi társadalmi kommunikáció elsősorban magyarul zajlott, ezért egyes gyermekek az ukránnal rendszeresen szinte csak az oktatásban találkoztak. Mások vegyesebb nyelvi környezetből érkeztek, és már az iskolába lépés előtt vagy az iskolán kívül is rendelkeztek ukrán nyelvi tapasztalatokkal. Az egységes tantervi követelmények azonban sokáig csak korlátozottan vették figyelembe a különbségeket. Ugyanaz az oktatási rendszer lényegesen eltérő nyelvi előzetes tudással rendelkező tanulóktól várt hasonló eredményt, ami a tanítás differenciálásának szükségességét is felvetette (Csernicskó, 2012, 2013).

Az 1990-es évek végétől, különösen pedig a 2000-es években fokozatosan bővült a magyar tannyelvű oktatás számára rendelkezésre álló szakmai és taneszközbeli infrastruktúra. Magyar–ukrán és ukrán–magyar szótárak, munkafüzetek, beszédfejlesztő segédanyagok, tanári kézikönyvek és hanganyagok készültek, miközben a helyi szakmai műhelyek egyre tudatosabban foglalkoztak a magyar első nyelvű tanulók számára megfelelő módszertan kialakításával. A fejlesztések 2009-ben szervezettebb keretet kaptak, amikor Beregszász önkormányzatának kezdeményezésére a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán szakmai munkacsoport alakult az államnyelv oktatásának javítására. A 2009–2011 között működő műhely tantervi, módszertani és taneszköz-fejlesztési tevékenysége során 25 oktatási segédanyag készült (Csernicskó, 2012; Черничко & Барань, 2013).

A fejlesztések nem kizárólag egyetlen intézményhez kötődtek. Pedagógusok, felsőoktatási műhelyek, önkormányzati és egyházi szereplők egyaránt részt vettek az államnyelv oktatásához kapcsolódó programok és segédanyagok kidolgozásában. A helyi kezdeményezések fontos szerepet játszottak abban, hogy fokozatosan kialakuljon egy, a magyar tannyelvű tanulók sajátos nyelvi helyzetéhez jobban alkalmazkodó taneszköz- és módszertani háttér. Hatókörük ugyanakkor szükségszerűen korlátozott maradt: a központi tantervi követelmények, az értékelési rendszer és az államnyelv-oktatás általános koncepciójának átalakítása nem helyi intézményi kompetencia volt (Csernicskó, 2012, 2013).

A 2000-es évek második felére az államnyelv oktatásának problémája országos oktatásirányítási szinten is hangsúlyosabbá vált. A 2008–2011 közötti ágazati program kifejezetten a nemzeti kisebbségek nyelvén oktató intézmények ukránnyelv-oktatásának javítását célozta, és a tantervek, tankönyvek és módszertani anyagok fejlesztése mellett pedagógusképzési és szervezési intézkedéseket is előírányzott. A program egyik jelentősége abban állt, hogy a kisebbségi iskolák államnyelv-oktatásának problémáját központi oktatáspolitikai feladatként ismerte el (Мельник & Черничко, 2010; Csernicskó, 2012).

A szabályozási és fejlesztési lépések megindulása azonban nem jelentette a korábban kialakult problémák gyors megszűnését. A korszak empirikus vizsgálatai továbbra is rámutattak a pedagógusok eltérő szakmai felkészültségére, a másodiknyelvi módszertani háttér hiányosságaira, valamint a nyelvi ismeretek és a tényleges nyelvhasználati készségek közötti eltérésre (Bárány et al., 2011; Orosz, 2011; Csernicskó, 2012; Черничко & Барань, 2013). A beregszászi magyar iskolák ötödik osztályos tanulóinak vizsgálatában például a grammatika és a szókincs területén elért viszonylag kedvezőbb teljesítmény nem társult azonos szintű produktív nyelvi készségekkel. A formális nyelvi ismeretek elsajátítása tehát önmagában nem biztosította a nyelv kommunikációs helyzetekben történő eredményes alkalmazását (Bárány et al., 2011).

A fejlesztési folyamatot ezért kettősség jellemezte. A pedagógusképzés, a taneszközellátás és a módszertani háttér több területen kétségtelenül fejlődött, a mindennapi oktatási gyakorlatban azonban ezek hatása lassabban és egyenetlenül jelentkezett. A 2000-es évek végére tehát már nem az jellemezte a rendszert, hogy egyáltalán ne történtek volna érdemi fejlesztések, hanem az, hogy a formális változások és a tanulók tényleges államnyelvi kompetenciájában érzékelhető eredmények között továbbra is jelentős távolság maradt (Bárány et al., 2011; Csernicskó, 2012; Черничко & Барань, 2013).

Mindeközben az ukrán nyelv oktatási és továbbtanulási jelentősége folyamatosan erősödött. A külső független értékelés bevezetésével az államnyelvi teljesítmény közvetlenül összekapcsolódott a középiskolai kimenettel és a felsőoktatásba való belépés lehetőségével. A 2008-as vizsga során az ukrán nyelv és irodalom tesztre jelentkező 619 magyar tannyelvű végzős közül 265 tanuló, vagyis 43% nem érte el a felsőoktatási jelentkezéshez szükséges minimumot. Az eredmény ugyanakkor nem értelmezhető kizárólag a tanulók ukránnyelv-tudásának közvetlen mutatójaként, mivel a vizsga ukrán irodalmi és nyelvtani tartalmakat is számon kért, és a kisebbségi iskolák tantervi, nyelvi és oktatási helyzetéhez való illeszkedése több szempontból problematikus volt (Orosz, 2012).

A külső értékelés későbbi kiterjesztése tovább növelte az államnyelv ismeretének oktatási jelentőségét. 2019-re a ZNO-rendszer az érettségi folyamat meghatározó részévé vált, és a kárpátaljai eredmények továbbra is számottevő területi és intézményi különbségeket mutattak. Az államnyelvi teljesítmény így nem csupán egy tantárgyi eredményként, hanem a tanulók további oktatási lehetőségeivel szorosan összekapcsolódó tényezőként jelent meg (Orosz & Pallay, 2021).

A függetlenség utáni időszak történetében tehát két, egymással szorosan összefüggő, de eltérő ütemben haladó folyamat rajzolódik ki. Egyfelől folyamatosan növekedett az ukrán nyelv oktatási, továbbtanulási és intézményi jelentősége, és ezzel együtt egyre konkrétabb kimeneti követelmények kapcsolódtak az államnyelv ismeretéhez. Másfelől fokozatosan épültek ki azok a személyi, tantervi, taneszközbeli

és módszertani feltételek, amelyek a magyar első nyelvű tanulók eredményes ukránnyelv-elsajátításához szükségesek voltak. A két folyamat üteme nem minden időszakban esett egybe: a kimeneti elvárások intézményesülése több esetben gyorsabban haladt, mint a célcsoport nyelvi sajátosságaihoz igazított pedagógiai feltételrendszer kialakulása (Orosz, 2011, 2012; Csernicskó, 2012, 2013).

A tapasztalatok fokozatosan azt is világossá tették, hogy az államnyelv eredményes oktatása nem vezethető vissza kizárólag az óraszám, a tankönyvek vagy a szaktanárok számának kérdésére. A magyar tannyelvű tanulók eltérő nyelvi kiindulólhelyzete, a magyar és az ukrán nyelv szerkezeti különbségei, az iskolán kívüli ukrán nyelvi kontaktus intenzitása, valamint a tényleges kommunikációs szükségletek olyan pedagógiai megközelítést igényeltek, amely az ukrán oktatását nem az anyanyelvi nyelvtanítás egyszerű adaptációjaként kezeli. Ez teremtette meg annak a szemléletváltásnak a történeti és szakmai hátterét, amelyben az államnyelv oktatása fokozatosan a másodiknyelvi, kommunikációs, majd kompetenciaalapú megközelítés felé mozdult el (Csernicskó, 2012, 2013; Bárány, 2015; Hires-László & Pevse, 2024).

1.2. Az államnyelvoktatás szemléletváltása: az egységes nyelvoktatási modellről a másodiknyelvi és kompetenciaalapú megközelítésig

Az ukrán államnyelv oktatásának kérdésköre a kárpátaljai magyar oktatásban nem választható el az anyanyelvi nevelés tágabb nyelvpedagógiai összefüggéseitől. Kisebbségi helyzetben az anyanyelv, az államnyelv és az idegen nyelvek oktatása ugyanannak a nyelvi repertoárnak a fejlesztésében vesz részt, ezért céljaik és módszereik sem értelmezhetők egymástól teljesen függetlenül. A magyar tannyelvű iskola egyszerre tölti be az anyanyelv megőrzésének és fejlesztésének, valamint az államnyelvi és idegen nyelvi kompetenciák kialakításának funkcióját. A nyelvpedagógiai cél ennek megfelelően nem valamelyik nyelv másik rovására történő megerősítése, hanem olyan funkcionális többnyelvűség kialakítása, amelyben a tanuló az anyanyelvét magas szinten és változatos funkciókban használja, miközben az államnyelven és lehetőség szerint egy világnyelven is képes a társadalmi, oktatási és később munkaerőpiaci részvételhez szükséges kommunikációra. A kárpátaljai magyar nyelvpedagógiai gondolkodásban ez az összefüggés már korán megjelent: az anyanyelv megtartását és az államnyelv eredményes elsajátítását nem egymást kizáró, hanem egymással összehangolandó oktatási célként fogalmazták meg (Beregszászi, 2002, 2021; Csernicskó, 2012). Ez a megközelítés azért is alapvető, mert a magyar tannyelvű iskolák tanulói az ukrán nyelv tanulását nem az ukrán anyanyelvű gyermekekével azonos nyelvi kiindulólhelyzetből kezdik. Már kialakult magyar nyelvi rendszerrel, az anyanyelven megszerzett kommunikációs tapasztalatokkal és iskolai tudással, ugyanakkor az ukrán nyelvvel való igen különböző intenzitású érintkezéssel lépnek be az oktatásba. Az ukrán számukra ezért nem anyanyelv, társadalmi és intézményi funkciói miatt azonban nem azonosítható egyszerűen egy hagyományos

idegen nyelvvel sem. Államnyelvként az oktatáshoz, a továbbtanuláshoz, a közigazgatáshoz és a szélesebb társadalmi részvételhez való hozzáférés egyik eszköze, miközben a nyelvelsajátítás folyamatának pedagógiai sajátosságai több tekintetben a második nyelvek tanuláshoz közelítik. Az államnyelv oktatásának módszertani megújulása ezért egyre inkább arra irányult, hogyan lehet az ukrán tanítását a magyar anyanyelvű tanulók meglévő nyelvi tudásához, eltérő nyelvi környezetéhez és tényleges kommunikációs szükségleteihez igazítani (Мельник & Черничко, 2010; Csernicskó, 2012, 2013).

A korábbi oktatási gyakorlatban ezzel szemben jelentős súlyt kaptak a nyelvi rendszerre vonatkozó ismeretek, a grammatikai kategóriák, a normatív formák és a helyesírási szabályok. Önmagában a grammatika tanítása természetesen nem jelent módszertani problémát; a nehézséget az okozta, ha a nyelvről megszerzett deklaratív tudás nem kapcsolódott megfelelően a nyelv tényleges használatához. A korabeli pedagógiai tapasztalatok és empirikus vizsgálatok ezért visszatérően jelezték a beszédértés, a szóbeli kommunikáció és a mindennapi nyelvhasználat erőteljesebb fejlesztésének szükségességét (Orosz, 2011; Csernicskó, 2012). A beregszászi magyar tannyelvű iskolák ötödik osztályos tanulóinak vizsgálata szintén arra mutatott rá, hogy a grammatikai és lexikai feladatokban elért kedvezőbb eredmények nem jártak együtt automatikusan a produktív nyelvi készségek azonos szintjével (Bárány et al., 2011). A formális nyelvi ismeretek megszerzése és a kommunikációs kompetencia kialakulása tehát nem tekinthető azonos folyamatnak.

A szemléletváltás egyik meghatározó eleme ebből következően az ukrán második nyelvként történő pedagógiai értelmezése lett. Ennek kiindulópontja, hogy az új nyelv elsajátítása nem egy nyelvileg üres rendszerben zajlik: a tanuló első nyelvén már rendelkezik fogalmakkal, kommunikációs stratégiákkal, grammatikai kategóriákkal és a nyelvről való tudással. A magyar nyelv ezért nem pusztán az interferencia forrásaként értelmezhető, hanem olyan meglévő nyelvi és kognitív erőforrásként is, amelyre az ukrán nyelv oktatása tudatosan építhet. A másodnyelvi szemlélet lényegi különbsége az anyanyelvi modellhez képest éppen abban áll, hogy számol ezzel az előzetes nyelvi rendszerrel, és a tanítás során nemcsak azt vizsgálja, mit kell a tanulónak megtanulnia ukránul, hanem azt is, milyen meglévő ismeretekre lehet építeni, illetve mely pontokon szükséges különösen tudatos pedagógiai közvetítés (Мельник & Черничко, 2010; Csernicskó, 2012; Beregszászi, 2021). Ennek egyik eszköze a kontrasztív megközelítés. A magyar és az ukrán tipológiailag jelentősen eltérő nyelvek, ezért a nyelvtanulás során számos olyan jelenséggel kell számolni, amelynek nincs közvetlen megfelelője a másik rendszerben, vagy amely eltérő módon szerveződik. A hangrendszer, a hangsúlyozás, az írásrendszer, a nyelvtani nem, az ukrán előjárósók és a magyar névutók rendszere, valamint számos morfológiai és szintaktikai sajátosság tudatos összevetése segítheti a tanulókat az új rendszer megértésében. A kontrasztivitás azonban nem szűkíthető le a várható hibák

előrejelzésére. Pedagógiai jelentősége abban is rejlik, hogy láthatóvá teszi a már meglévő nyelvi tudást, lehetővé teszi a hasonlóságok és különbségek tudatos felismerését, és ezáltal fejleszti a tanulók metanyelvi tudatosságát is (Мельник & Черничко, 2010; Богданець-Білокаленко et al., 2025).

Az első nyelvre való építés gondolata egyben összekapcsolja az államnyelv oktatását az anyanyelvi neveléssel. A tanuló szövegértési stratégiái, fogalmi rendszere, a nyelvről szerzett tudása és az iskolai tanulás során kialakult kommunikációs képességei elsőként jellemzően az anyanyelven fejlődnek. Ezek egy része megfelelő körülmények között további nyelvek elsajátításakor is mozgósítható. Cummins (1979) interdependenciahipotézise éppen arra irányította rá a figyelmet, hogy az első és a második nyelv fejlődését nem célszerű egymástól teljesen független folyamatként kezelni: az első nyelven kialakult kognitív és akadémiai nyelvi képességek bizonyos feltételek mellett támogatást jelenthetnek a második nyelv tanulásához is. Kisebbségi oktatási helyzetben ennek különös jelentősége van, mert az anyanyelv magas szintű fejlesztése és az államnyelv eredményes elsajátítása nem szükségszerűen egymással versengő célok.

A kárpátaljai magyar nyelvpedagógiai gondolkodásban ugyanez az összefüggés az additív két- és többnyelvűség céljában is megfogalmazódott. Beregszászi szerint a kisebbségi magyar oktatás nyelvi célját olyan többnyelvűség kialakításában indokolt meghatározni, amelyben az anyanyelv megőrzésére és fejlesztésére épül rá az államnyelv, valamint egy nemzetközi nyelv megfelelő szintű ismerete. A társadalmi integrációhoz szükséges államnyelvi kompetencia ebben az értelmezésben nem az anyanyelvi oktatás alternatívája, hanem annak egyik fontos kimeneti követelménye. Az anyanyelvű iskola feladata tehát nem pusztán a magyar nyelv reprodukciója, hanem olyan nyelvi repertoár kialakítása, amely egyidejűleg teszi lehetővé a saját közösség nyelvi és kulturális életében, valamint a tágabb társadalomban való részvételt (Beregszászi, 2002, 2021). Az államnyelv oktatásának problémája ebből a nézőpontból nem oldható meg az oktatás nyelvének egyszerű megváltoztatásával; az érdemi nyelvpedagógiai kérdés az, hogyan tehető az ukrán nyelv tanítása hatékonyabbá az anyanyelvű oktatás keretei között (Beregszászi, 2021; Cserniczkó, 2012).

A másodiknyelvi és additív szemlélet a nyelvtudásról alkotott felfogást is módosította. Az államnyelv eredményes elsajátítása egyre kevésbé azonosítható a grammatikai szabályok és a szókincs reprodukciójával, és egyre inkább a nyelv különböző helyzetekben történő célszerű alkalmazását jelenti. A nyelvtani és lexikai tudás ebben a keretben nem veszít jelentőségéből, hanem funkciója változik: a megértés és a kommunikáció eszközévé válik. A tanulónak nem csupán felismernie vagy megneveznie kell egy nyelvi jelenséget, hanem képesnek kell lennie annak használatára szövegértésben, hallásértésben, szóbeli interakcióban és írásban. A nyelvtanítás eredményességének középpontjába így fokozatosan a kommunikációs kompetencia került (Bárány, 2015).

A kommunikációközpontú szemlélet nem egyszerűen a beszédgyakorlatok mennyiségének növelését jelenti. A tanulás szervezésében a valós vagy valószerű kommunikációs helyzetek, a pár- és csoportmunka, a szerepjáték, a problémamegoldó feladatok, a projektmunka, valamint az interaktív és digitális eszközök alkalmazása kap egyre nagyobb szerepet. Ezekben a helyzetekben a tanuló nem pusztán a nyelvi szabályok befogadója, hanem aktív nyelvhasználó, aki információt kér és közöl, véleményt fogalmaz meg, együttműködik másokkal, szöveget értelmez és hoz létre. A nyelvtan és a szókincs tanítása ebben a tanulásszervezésben is jelen marad, de olyan kommunikációs feladatokba ágyazódik, amelyekben a megszerzett tudás tényleges funkciót kap (Margitich et al., 2021; Kharitonenko, 2022; Hires-László & Pevse, 2024).

A kompetenciaalapú megközelítés ezt a változást szélesebb pedagógiai keretbe helyezte. A kompetencia nem egyszerűen ismeretek birtoklását jelenti, hanem azok önálló, célszerű és helyzethez igazodó alkalmazásának képességét is. A korszerű ukrán nyelvpedagógiában ennek megfelelően a kommunikatív-cselekvésközpontú tanulásszervezés, az individualizálás és a differenciálás, a tanulói aktivitás, valamint a nyelvek közötti kapcsolatok tudatosítása egymással összefüggő alapelvekként jelennek meg (Malenko, 2025). A differenciálás a kisebbségi tannyelvű iskolákban különösen fontos, mivel az azonos osztályba járó tanulók ukrán nyelvi előzetes tapasztalatai a családi és települési nyelvi környezet, valamint a nyelvhasználati lehetőségek függvényében jelentősen különbözhetnek.

A legújabb módszertani munkákban a másodiknyelvi és kompetenciaalapú szemlélet egyre határozottabban többnyelvűségi keretben jelenik meg. A nemzeti kisebbségek nyelvén oktató intézmények 5–6. osztályos tanulói számára kidolgozott módszertan hangsúlyt helyez a tanulók első nyelvének figyelembevételére, a nyelvek közötti kapcsolatok tudatosítására, a grammatikai, lexikai és fonetikai jelenségek összevetésére, a differenciált tanulásszervezésre, valamint a hallásértés, a beszéd, az olvasás és az írás integrált fejlesztésére. A többnyelvűséget ebben a megközelítésben nem leküzdendő körülményként, hanem a nyelvtanulás egyik kiinduló erőforrásaként kezelik (Богданець-Білокаленко et al., 2025). A magyar tannyelvű iskolákra vonatkozó újabb módszertani megközelítések ugyancsak azt hangsúlyozzák, hogy az ukrán nyelv eredményes tanítása a kétnyelvű oktatási környezet, az anyanyelvi háttér és az interlingvális sajátosságok tudatos figyelembevételét igényli (Pósze & Libák, 2026).

A szemléletváltást ugyanakkor nem indokolt egyetlen reformhoz vagy időponthoz kötni. A kommunikációs célok, az ukrán második nyelvként való értelmezése, a magyar első nyelv figyelembevétele és az additív többnyelvűség igénye már a NUS bevezetése előtt megjelent a kárpátaljai szakmai diskurzusban és a helyi nyelvpedagógiai fejlesztésekben (Beregszászi, 2002; Csernicskó, 2012; Черничко & Барань, 2013). A későbbi reformok jelentősége inkább abban ragadható meg, hogy a korábban részben különálló elveket – a kommunikációközpontúságot, a kompetenciafejlesztést, a tanulói tevékenységet, a differenciálást és a többnyelvű

kiindulóhelyzet figyelembevételét – egyre következetesebben rendezték egységes tantervi és módszertani keretbe. Ennek konkrét tantervi, óraszámbeli és tankönyvi megvalósulását a következő alfejezet tárgyalja.

Az államnyelvoktatás szemléletváltásának lényege tehát nem a grammatika elhagyásában, hanem a nyelvpedagógiai cél és a nyelvtani tudás funkciójának átrendeződésében ragadható meg. A nyelvi rendszer tudatos ismerete továbbra is szükséges, de annak a szövegértést, a hallásértést, a beszédet, az írást és a társadalmi kommunikációban való részvételt kell szolgálnia. Ugyanilyen lényeges változás, hogy az államnyelv tanítása egyre kevésbé különálló tantárgypedagógiai problémaként, és egyre inkább a kisebbségi tanuló teljes nyelvi repertoárjának fejlesztéseként értelmezhető. Ebben a keretben az anyanyelvi nevelés és az államnyelvoktatás nem egymással versengő, hanem egymással összefüggő területek: az egyik biztosítja azt a nyelvi, kognitív és identitásbeli alapot, amelyre a további nyelvek elsajátítása épülhet, a másik pedig a szélesebb társadalmi részvételhez szükséges kommunikációs lehetőségeket bővíti. Az eredményes államnyelvoktatás célja ezért nem a magyar nyelv funkcióinak felváltása, hanem a tanulók nyelvi repertoárjának bővítése és az anyanyelvükön megszerzett erőforrások tudatos felhasználása az ukrán nyelv elsajátításában (Cummins, 1979; Beregszászi, 2002, 2021; Csernicskó, 2012; Богданець-Білошаків et al., 2025).

1.3. Tantervi reform, órakeretek, tankönyvek és a magyar tannyelvű tanulókra adaptált ukránnyelv-oktatás

A magyar tannyelvű iskolák ukránnyelv-oktatásának átalakulása nem kizárólag módszertani szemléletváltást jelentett: a változások fokozatosan megjelentek a tantervi szabályozásban, az órakeretekben és a taneszközök szerkezetében is. A különböző időszakok tantervei között ezért nem pusztán a feldolgozandó nyelvi anyag mennyiségében mutatható ki eltérés. Fokozatosan módosult a grammatikai ismeretek és a beszédtevékenységek viszonya, egyre nagyobb szerepet kapott a gyakorlati nyelvhasználat, és határozottabban érvényesült a magyar első nyelvű tanulók sajátos nyelvi kiindulóhelyzetének figyelembevétele. A folyamat meghatározó állomásai a 2005-ös program, a 2013-ban bevezetett és 2017-ben módosított 5–9. osztályos tanterv, majd a NUS keretében 2021-től kidolgozott modelltantervek és ezek felső középiskolai folytatása.

1. táblázat. A magyar tannyelvű ukránnyelv-oktatás főbb tantervi korszakai

Tantervi korszak	Meghatározó cél és szervezőelv	A grammatika és a nyelvhasználat viszonya	A magyar első nyelv szerepe
------------------	--------------------------------	---	-----------------------------

2005, 5–12. osztály	államnyelvi tudás és kommunikatív kompetencia fejlesztése	a nyelvi rendszer tanítása megmarad, de a gyakorlati nyelvhasználathoz kapcsolódik; hallásértés, beszéd, olvasás és írás összehangolt fejlesztése	a két nyelv különbségeinek tudatos figyelembevétele
2013/2017, 5–9. osztály	kommunikációs-funkcionális, kompetencia- és tevékenységorientált megközelítés	a rendszeres nyelvtani tananyag a beszédértéshez, szövegalkotáshoz és kommunikációhoz kapcsolódik	részletesebb kontrasztív szemlélet
2021-től, NUS, 5–9. osztály	elvárt tanulási eredményekre és tanulói tevékenységekre épülő szerkezet	a nyelvi ismeretek konkrét kommunikációs és alkalmazási feladatokba ágyazódnak	külön magyar tannyelvű modelltantervek, a tanulói kiindulóhelyzet tudatos figyelembevétele
2025, NUS, 10–12. osztály	önálló, funkcionális államnyelvhasználat és kritikai információfeldolgozás	a hagyományos nyelvi tartalmak szövegértési, kommunikációs, fordítási és digitális tevékenységekkel kapcsolódnak össze	a magyar–ukrán nyelvi sajátosságok figyelembevétele továbbra is alapelv

A 2005-ös program már világosan jelezte a korábbi, elsősorban nyelvi ismeretekre építő oktatási modell meghaladásának szándékát. A megfelelő államnyelvi tudás mellett a kommunikatív kompetencia kialakítását is alapvető célként határozta meg, és a hallásértés, a beszéd, az olvasás, valamint az írás fejlesztését egymással összekapcsolódó feladatként kezelte. A program a nyelvi elmélet és a beszédgyakorlat arányát a funkcionális nyelvhasználat irányába kívánta módosítani, miközben tantervi szinten is hangsúlyossá vált a magyar és az ukrán nyelv közötti különbségek figyelembevétele (Мельник & Черничко, 2010).

A kontrasztív szemlélet a későbbi programokban részletesebben is kidolgozódott. A tantervi ajánlások külön számoltak a két nyelv hangrendszerének, hangsúlyozásának és írásrendszerének különbségeivel, a magyarban nem létező nyelvtani nem kategóriájával, az ukrán előljárószók és a magyar névutók eltérő működésével, továbbá számos morfológiai és szintaktikai sajátossággal. A hasonló

szervezetek feldolgozásához kevesebb magyarázatot, a jelentősen eltérő nyelvi jelenségek esetében több összevetést és célzott gyakorlást javasoltak. A tanterv tehát nem egyszerűen magyar tananyvvű intézmények számára készült, hanem a tananyag szervezésében is figyelembe kívánta venni a tanulók első nyelvét és az abból következő nyelvpedagógiai sajátosságokat (Мельник & Черничко, 2010; Csernicskó, 2012).

A 2013-ban bevezetett, majd 2017-ben módosított 5–9. osztályos program tovább erősítette ezt az irányt. A tanterv a beszédtevékenységi, nyelvi, szociokulturális és tevékenységi tartalmi területeket egymással összefüggésben kezelte. A rendszeres grammatikai tananyag továbbra is jelen maradt, de a hallott és olvasott szövegek megértésével, a szóbeli és írásbeli szövegalkotással, valamint a kommunikációs feladatokkal szorosabb kapcsolatba került. A hallásértés, a dialógus, a monologikus szövegalkotás, a kreatív feladatok, a csoportmunka és a médiahasználat egyaránt része lett az előírt tanulási tevékenységeknek.

A fejlődési folyamat szempontjából ennek különös jelentősége van, mert jól mutatja: a kommunikációs és kompetenciaorientált törekvések nem a NUS bevezetésével kezdődtek. A 2021-től megjelenő modelltantervek újítása sokkal inkább abban ragadható meg, hogy megváltozott a tantervi szervezés logikája. A tartalom mellett az elvárt tanulási eredmény és az ahhoz vezető tanulói tevékenység vált meghatározóvá. A tanterv tehát nemcsak azt rögzíti, milyen nyelvi jelenségekkel találkozik a tanuló, hanem azt is, mire kell képesnek lennie az elsajátított tudással. A nyelvi ismeretek így egyre következetesebben kapcsolódnak az interakcióhoz, a szövegértéshez, az információfeldolgozáshoz, az önálló szövegalkotáshoz és a digitális kommunikációhoz.

A NUS szemléletében sem szorul háttérbe a grammatikai rendszer. A változás inkább abban mutatkozik meg, hogy a nyelvtani, morfológiai, helyesírási vagy szintaktikai ismeretek egyre gyakrabban konkrét kommunikációs és szövegalkotási tevékenységekbe ágyazódnak. A grammatika ezért nem önálló végpontként, hanem a megértést és a nyelvhasználatot támogató eszközrendszerként jelenik meg. Ez összhangban áll az előző alfejezetben bemutatott másodiknyelvi és kompetenciaalapú nyelvpedagógiai szemlélettel.

A reform felső középiskolai kiterjesztését a 2025-ben jóváhagyott 10–12. osztályos program jelzi. A fonetika, helyesírás, lexikológia, morfológia, szintaxis és stilsztika továbbra is része a tantervnek, de olyan tevékenységekkel összekapcsolva, mint a vita, a prezentáció, a páros és csoportmunka, a fordítás, a médiatartalmak létrehozása, a digitális források használata és a kritikai információfeldolgozás. A tantervi fejlődés tehát nem a hagyományos nyelvi tartalmak megszüntetését, hanem funkciójuk és feldolgozásuk átalakulását mutatja.

A tantervi szemlélet mellett a rendelkezésre álló tanítási idő is meghatározó eleme az államnyelv oktatásának. A 2011/2012-es tanévben a magyar tananyvvű iskolákban az ukrán nyelv heti óraszám az 1–11. évfolyamokon rendre 3, 3, 4, 4, 3, 3, 2, 2, 2, 2 és 2

óra volt. Az államnyelv oktatása tehát már az alsó tagozatban jelentős órakeretet kapott, miközben a felsőbb évfolyamokon csökkent a heti óraszám (Черничко & Барань, 2013).

2. táblázat. Az ukrán nyelv órakeretének néhány jellemző példája

Időszak	Évfolyam	Heti/éves órakeret	Jellemző sajátosság
2011/2012	1–4.	3, 3, 4, 4 óra/hét	jelentős államnyelvi órakeret már az alsó tagozatban
2011/2012	5–11.	3, 3, 2, 2, 2, 2 óra/hét	a felsőbb évfolyamokon csökkenő óraszám
NUS előtti program	10.	1 óra/hét, 35 óra/év	korlátozott felső középiskolai időkeret
2025-ös NUS-program	10.	2 óra/hét, 70 óra/év	a 10. évfolyamos órakeret megkétszereződése

A 2009-es adatok alapján az 5–12. évfolyamokra jutó heti ukránórák összege a magyar tannyelvű iskolákban 15,5, míg az ukrán tannyelvű intézményekben az ukrán mint anyanyelv oktatására 19,5 óra jutott (Мельник & Черничко, 2010). A két érték közvetlen összevetése azonban csak korlátozottan értelmezhető, mivel eltérő nyelvpedagógiai helyzetekről van szó: az egyik esetben az anyanyelvi tudás fejlesztése, a másikban egy eltérő első nyelvű tanulócsoporthoz államnyelvi kompetenciájának kialakítása a cél.

Az óraszám önmagában ezért nem tekinthető az oktatás eredményességének mutatójának. Jelentősége attól is függ, milyen tanulási tevékenységekre fordítják a rendelkezésre álló időt. A beregszászi ötödikesek vizsgálata például arra mutatott rá, hogy a grammatikai és lexikai ismeretek területén mutatkozó kedvezőbb teljesítmény nem jelentett automatikusan hasonló szintű produktív nyelvi kompetenciát (Bárány et al., 2011). Az aktív nyelvhasználat fejlődése tehát nem pusztán az órák számától, hanem azok nyelvpedagógiai tartalmától és szervezésétől is függ.

A 10. évfolyamos órakeret legújabb módosítása ebből a szempontból is figyelemre méltó: a korábbi heti egy, évi 35 órával szemben a 2025-ös program heti két, évi 70 órát irányoz elő. Az időkeret bővülése nagyobb lehetőséget teremt a kommunikációs és szövegértési tevékenységekre, ugyanakkor önmagában nem garantálja a nyelvi teljesítmény javulását. Az óraszám és az oktatás módszertani minősége ezért egymástól nem választható el.

A tantervi célok gyakorlati megvalósulásának egyik legfontosabb eszközét a tankönyvek jelentik. A magyar tannyelvű tanulók számára készült ukrántankönyvek fejlődésében jól nyomon követhető, miként vált egyre hangsúlyosabbá a tanulók nyelvi

kiindulóhelyzetéhez való alkalmazkodás, a kontrasztív szemlélet, majd a kommunikációs és kompetenciaalapú feladatszervezés.

Az 1999-es ötödik osztályos tankönyv már kifejezetten magyar tannyelvű tanulók számára készült, ugyanakkor több olyan irodalmi, fordítási és nyelvi feladatot tartalmazott, amelyek viszonylag magas ukrán nyelvi előismeretet feltételeztek. A 2005-ben megjelent ötödikes kötet ehhez képest nagyobb mértékben igazodott a tanulók életkorához és nyelvi szintjéhez: egyszerűbb szövegek, tematikus szókincs, modellfeladatok, magyar–ukrán összevetések és több beszédfejlesztő gyakorlat jelent meg. A hosszabb szabálymagyarázatok és a grammatikai terminológia ugyanakkor továbbra is jelentős szerepet kaptak (Bárány et al., 2011).

A következő időszakban fokozatosan kialakult az önálló, magyar tannyelvű tanulókra szabott tankönyvsorozat. A 2015–2017 között megjelenő felső tagozatos kötetek már összefüggő sorozatot alkottak, a 2018–2021-es tankönyvekhez pedig hanganyag is társult, ami új lehetőséget teremtett a hallásértés rendszeres fejlesztésére. A tankönyvi adaptáció így egyre kevésbé csupán a szövegek nyelvi nehézségének csökkentését jelentette, és egyre inkább a különböző nyelvi készségek összehangolt fejlesztésére irányult.

A NUS-hoz kapcsolódó új tankönyvsorozat ezt a folyamatot továbbviszi. Az 5–8. osztály számára 2022 és 2025 között megjelent kötetek a modelltantervi szerkezethez igazodnak, és a hagyományos nyelvi tartalmakat hallásértési, olvasási, szóbeli és írásbeli tevékenységekkel, pár- és csoportmunkával, fordítási feladatokkal, prezentációkkal, valamint digitális és médiatartalmak létrehozásával kapcsolják össze. A tankönyvekben továbbra is jelen van a magyar nyelvi háttérre építő segítség, miközben a tanuló egyre több olyan feladatot kap, amelyben az ukrán nyelvet információszerzésre, véleménynyilvánításra, együttműködésre vagy önálló produktum létrehozására kell használnia.

3. táblázat. A magyar tannyelvű tanulók számára készült ukrántankönyvek adaptációjának főbb állomásai

Időszak	Példakötet/sorozat	Főbb jellemzők	Az adaptáció meghatározó iránya
1999	Скаб–Скаб–Фабіан, 5. osztály	irodalmi, fordítási és nyelvi feladatok, viszonylag magas előzetes nyelvtudás feltételezése	célcsoport-specifikus, de korlátozottabb szintadaptáció
2005	Розымік et al., 5. osztály	egyszerűbb szövegek, tematikus szókincs, modellfeladatok, magyar–ukrán összevetés	tudatosabb nyelvi és kontrasztív adaptáció

2015– 2017	felső tagozatos magyar tannyelvű sorozat	egymásra épülő, célcsoport-specifikus tankönyvek	az önálló tankönyvrendszer megszilárdulása
2018– 2021	5–8. osztályos sorozat	kommunikációs és szövegértési feladatok, hanganyag	hallásértés és gyakorlati nyelvhasználat erősödése
2022– 2025	NUS, 5–8. osztály	audio- és interaktív anyagok, hallásértés, párbeszéd, fordítás, prezentáció, digitális és médiatevékenységek	kompetencia-, tevékenység- és kommunikációközpontú szervezés

A tankönyvek fejlődése tehát nem egyetlen éles módszertani váltásként írható le. Az adaptáció először elsősorban a nyelvi nehézség és a magyar–ukrán különbségek figyelembevételében jelent meg, majd fokozatosan bővült a hallásértés, a szóbeli kommunikáció és az audiovizuális input szerepével. A NUS tankönyveiben ezek az elemek már egy kompetencia- és tevékenységalapú tanulásszervezés részeként kapcsolódnak össze. A grammatika valamennyi időszakban jelen marad; a változás abban ragadható meg, hogy egyre nagyobb mértékben konkrét nyelvhasználati helyzetekhez és kommunikációs feladatokhoz kapcsolódik.

A tantervi korszakok elkülönítése a 2024-es KOMP-mérés eredményeinek értelmezése szempontjából is lényeges. A NUS 5–9. évfolyamos rendszere 2022-ben indult az ötödik osztályban, ezért a 2024-ben hatodik évfolyamos tanulók már az új modelltanterv és az ahhoz kapcsolódó tankönyvi rendszer szerint tanultak. A nyolcadik osztályosok ezzel szemben még a korábbi, 2013/2017-es tantervi rendszerben kezdték meg felső tagozatos tanulmányaikat. A két évfolyam ezért részben eltérő tantervi és tankönyvi környezetben sajátította el az ukrán nyelvet. Ez a különbség fontos értelmezési háttér, ugyanakkor a keresztmetszeti mérés alapján nem alkalmas arra, hogy az esetleges teljesítménykülönbségeket közvetlenül valamely tantervi reform hatásának tulajdonítsuk.

A tantervek, órakeretek és tankönyvek több évtizedes változásából összességében fokozatos adaptáció rajzolódik ki. A kommunikációs, kontrasztív és másodiknyelvi elvek már a NUS előtt megjelentek, de tantervi és taneszközbeli érvényesülésük időben egyenetlenül és több lépésben valósult meg. A változás lényegét ezért nem önmagában az óraszám növelése vagy a grammatikai tartalmak csökkentése jelenti, hanem az, hogy a rendelkezésre álló tanítási időben egyre nagyobb szerepet kapott a hallásértés, a beszéd, a funkcionális szövegértés, az önálló szövegalkotás és a nyelvi tudás alkalmazása. Az órakeret, a tantervi célok és a taneszközök csak együtt teremthetik meg annak feltételeit, hogy az iskolai nyelvtanulás használható államnyelvi kompetenciává alakuljon.

1.4. Az ukrán államnyelvi kompetencia társadalmi és oktatási beágyazottsága

A kárpátaljai magyar tanulók ukránnyelv-kompetenciája az iskolai nyelvtanítás mellett abban a társadalmi és nyelvi környezetben formálódik, amelyben mindennapi kommunikációjuk zajlik. A magyar közösség területi elhelyezkedése és nyelvhasználati viszonyai jelentősen differenciáltak: a magyar többségű településektől a nyelvileg vegyesebb, illetve ukrán többségű környezetekig eltérő kontaktushelyzetek figyelhetők meg. A lakóhely nyelvi összetétele ezért különböző lehetőségeket teremthet az ukrán nyelv mindennapi használatára, de önmagában nem határozza meg sem annak tényleges gyakoriságát, sem az egyén nyelvi kompetenciáját (Csernicskó, 2012, 2013).

A települési környezet mellett a családi és közvetlen társas kapcsolatok is lényegesek. Egy magyar dominanciájú településen élő gyermek közvetlen környezetében rendszeresen jelen lehet az ukrán, miközben egy vegyesebb településen élő tanuló kapcsolathálója maradhat túlnyomórészt magyar nyelvű. A földrajzi nyelvi környezet és a tényleges nyelvhasználat ezért nem tekinthető azonos jelenségnek. A kárpátaljai magyar kétnyelvűsége általában is jellemző a nyelvek funkcionális megoszlása: a magyar és az ukrán különböző kommunikációs színtereken, eltérő gyakorisággal és eltérő társadalmi funkciókban jelenhet meg (Csernicskó, 2012, 2016).

Az ukrán nyelv ismeretének jelentősége ugyanakkor túlmutat a hétköznapi kommunikáción. A független Ukrajna oktatási rendszerében az államnyelvi kompetencia fokozatosan szorosabban kapcsolódott a középiskolai kimenethez és a felsőoktatási továbbtanuláshoz. A külső független értékelés bevezetésével az ukrán nyelvi teljesítmény közvetlenül is befolyásolta a felsőoktatásba való belépés lehetőségét, ami különösen érzékenyen érintette a magyar tananyelvű intézmények tanulóit (Orosz, 2012; Orosz & Pallay, 2021). A korábbi vizsgaeredmények értelmezésekor ugyanakkor indokolt különbséget tenni az általános államnyelvi kompetencia és az adott vizsgán nyújtott teljesítmény között. A külső értékelések nyelvtani és irodalmi tartalmakat is számon kértek, miközben a kisebbségi tananyelvű iskolák tantervi és nyelvpedagógiai helyzetéhez való illeszkedésük több szempontból vitatott volt. A vizsgaeredmények ezért nem tekinthetők a használható ukrán nyelvtudás teljes körű mérőszámának, ugyanakkor jól mutatják, hogy az államnyelvi teljesítmény az oktatási mobilitás egyik meghatározó feltételévé vált (Orosz, 2012; Orosz & Pallay, 2021).

Az államnyelv elsajátításának kérdése az iskolaválasztási döntésekben is megjelent. A tananyelvválasztást számos körülmény alakíthatja – a lakóhelyi és családi háttér, az intézmények elérhetősége és megítélése, a továbbtanulási tervek vagy a szülők korábbi oktatási tapasztalatai –, az ukrán nyelv megfelelő szintű elsajátításához kapcsolódó várakozás azonban több vizsgálatban is azonosítható szempontként jelent meg (Ferenc & Séra, 2012; Hires-László, 2016). Egyes családok az ukrán tananyelvű iskola választását olyan stratégiának tekinthették, amely elősegítheti az államnyelv

intenzívebb elsajátítását, és ezáltal kedvezőbb továbbtanulási vagy későbbi érvényesülési lehetőségeket kínálhat. A többségi tannyelv választása ebből következően nem értelmezhető automatikusan az anyanyelvi oktatás elutasításaként; egyes esetekben a társadalmi és oktatási alkalmazkodás egyik formája lehetett (Ferenc & Séra, 2012; Hires-László, 2016; Papp Z., 2014).

A többségi tannyelv ugyanakkor önmagában nem garantálja az eredményes iskolai előmenetelt vagy az államnyelv magas szintű elsajátítását. A magyar anyanyelvű tanulónak ebben az esetben nemcsak az ukrán nyelvet kell intenzívebben használnia, hanem a tantárgyi ismereteket is azon a nyelven kell feldolgoznia, amelynek használatában kezdetben korlátozottabb tapasztalattal rendelkezik. Az államnyelvi környezet erősödése ezért egyszerre jelenthet nagyobb nyelvi kontaktust és megnövekedett tanulási terhelést (Ferenc & Séra, 2012; Papp Z., 2015). A kisebbségi oktatás szempontjából ezért nem pusztán az a kérdés, hogy milyen nyelven folyik az oktatás, hanem az is, hogy az iskola milyen nyelvi kompetenciákkal készíti fel a tanulókat a további életútra. Az anyanyelvi oktatás biztosíthatja a tanulás nyelvi alapját és a kisebbségi nyelv funkcióinak fenntartását, miközben az államnyelv megfelelő szintű elsajátítása a tágabb oktatási, intézményi és társadalmi térben való részvétel egyik fontos feltétele (Papp Z., 2012, 2014; Csernicskó, 2012). Ebben az összefüggésben az anyanyelvi oktatás és az államnyelvi kompetencia nem szükségszerűen egymással szemben álló célok. A kárpátaljai magyar nyelvpedagógiai gondolkodásban is megjelent az a felfogás, amely az anyanyelv megtartása mellett az államnyelv és egy további idegen nyelv megfelelő szintű ismeretét tekinti kívánatos oktatási kimenetnek (Beregzászi, 2002, 2021).

Az államnyelvi kompetencia társadalmi jelentősége az iskolán kívüli színtereken is megmutatkozik. Az ukrán nyelv megfelelő ismerete szélesebb lehetőséget teremthet az intézményi kommunikációban, a hivatalos ügyintézésben, a felsőoktatásban, a munka világában és a tágabb társadalmi kapcsolatokban való részvételre. A kárpátaljai nyelvhasználati gyakorlat ugyanakkor színtérenként változhat, így az egyes nyelvek funkciója és használati gyakorisága sem azonos minden beszélő esetében (Csernicskó, 2016). Az államnyelvi kompetencia és a nyelvi környezet közötti kapcsolatot ezért nem célszerű egyetlen tényezőre visszavezetni. A települési környezet, a családi nyelvhasználat, az iskolai tapasztalatok, a közvetlen társas kapcsolatok és a nyelvek társadalmi funkciói egymással összefüggve alakíthatják az ukrán használatának lehetőségeit. Ugyanígy nem következik automatikusan a vegyesebb környezetből magasabb nyelvtudás, ahogyan a magyar dominanciájú környezet sem zárja ki az intenzív ukránnyelv-használatot (Csernicskó, 2012, 2013).

A kárpátaljai magyar oktatás eredményességének egyik fontos dimenziója tehát az, hogy az anyanyelvi oktatás keretei között képes-e olyan államnyelvi kompetenciát kialakítani, amely lehetővé teszi a tanulók számára a továbbtanulást, az intézményi kommunikációt és a társadalmi részvételt. A kérdés nem az anyanyelv és az államnyelv

közötti választásra szűkíthető, hanem arra irányul, hogy az oktatási rendszer milyen mértékben képes mindkét nyelvhez funkcionálisan használható kompetenciát kapcsolni. A 2024-es KOMP-projektben megvalósuló ukrán nyelv tudását mérő vizsgálat szempontjából ennek azért van különös jelentősége, mert a háttérkérdőív lehetőséget teremt annak vizsgálatára, hogy a tanulók eltérő nyelvi környezete, családi nyelvhasználat és többnyelvű nyelvhasználati mintázatai milyen kapcsolatban állnak az ukrán nyelvi teljesítménnyel. Ezek az összefüggések ugyanakkor nem értelmezhetők önmagukban oksági hatásként, mivel a háttérváltozók egymással is kapcsolatban állhatnak. A későbbi elemzés ezért az egyes nyelvi és társadalmi jellemzőkhöz kapcsolódó teljesítménykülönbségeket vizsgálja, nem pedig egyetlen tényező kizárólagos magyarázó szerepét.

2. Az ukrán nyelvi kompetencia mérése és a tanulói teljesítmények a 2024. évi KOMP-vizsgálatban

2.1. Az ukrán nyelvi kompetencia mérése a KOMP projektben

A 2024. évi KOMP projektben megvalósuló kompetenciamérés ukrán nyelvi mérőeszköze a magyar tannyelvű iskolák tanulóinak ukrán nyelvi teljesítményét vizsgálta. A feladatsor kialakításakor nem kizárólag az elkülönült nyelvtani szabályok vagy lexikai elemek ismeretének ellenőrzése került előtérbe, hanem annak vizsgálata is, hogy a tanulók képesek-e ezeket konkrét nyelvi és szöveggörnyezetben alkalmazni, valamint írott és hallott információkat feldolgozni. A mérés ezért a grammatikai és lexikai tudás funkcionális alkalmazását az olvasott és hallott szöveg értésével kapcsolta össze. A teszt konstrukciója három területre épült: a szöveggörnyezetbe ágyazott grammatikai alkalmazásra és olvasásértésre, a grammatikai és lexikai formák kontextushoz igazodó felismerésére, valamint a hallott szöveg értésére. A feladatok így részben a nyelvi rendszer ismeretét, részben annak alkalmazását, részben pedig a receptív nyelvi készségeket vizsgálták.

A mérőeszköz elsősorban *receptív és funkcionális* nyelvi teljesítményt mért. Az olvasásértés és a hallásértés közvetlenül szerepelt a feladatsorban, míg a grammatikai és lexikai tudás főként kiegészítési és feleletválasztásos feladatokon keresztül jelent meg. A teszt nem tartalmazott önálló szóbeli produkciót, szóbeli interakciót vagy hosszabb írásbeli szövegalkotást. Ebből következően az összesített tesztpontszám nem a tanulók teljes ukrán nyelvi kompetenciájának mérőszáma, hanem a mérésben szereplő grammatikai, lexikai, olvasásértési és hallásértési feladatokon nyújtott teljesítményt fejezi ki. A feladatok tartalmi logikája illeszkedik a magyar tannyelvű iskolák ukránnyelv-oktatásában korábban bemutatott tantervi szemlélethez. A nyelvi ismeretek nem kizárólag önálló szabályismeretként jelennek meg, hanem szövegértési és alkalmazási helyzetekhez kapcsolódnak. A hallásértés önálló mérési területként való megjelenése szintén összhangban áll azzal a tantervi változással, amely a különböző

nyelvi tevékenységek fejlesztését egyre hangsúlyosabban kezelte. A mérőeszköz ugyanakkor nem valamely konkrét évfolyam tantervének tételes számonkérésére készült, hanem mindkét vizsgált évfolyam számára értelmezhető, közös nyelvi kompetenciaterületekre épült. A teszt eredményeit közvetlen pontozással határoztuk meg. Az ukrán nyelvi mérésben a helyesen megoldott feladatokhoz rendelt pontértékek összegéből kialakuló, 0–100 pont közötti tesztpontszámok szerepelnek, ezért a további elemzésekben ezért az ukrán nyelvi eredmények megnevezésére a tesztpontszám, elért pontszám vagy teljesítmény kifejezés indokolt.

A 2024-es ukrán nyelvi teszt összesen 45 itemből állt, amelyek három egymást kiegészítő feladatrészbe szerveződtek. A teljes feladatsor maximálisan 100 pontot ért. Az első rész a szövegkörnyezetbe ágyazott grammatikai alkalmazást és az olvasott szöveg értését vizsgálta, a második a grammatikai és lexikai tudás kontextushoz igazodó alkalmazására épült, míg a harmadik rész a hallott szöveg globális és részletes megértését mérte.

4. táblázat. Az ukrán nyelvi kompetenciateszt szerkezete és a vizsgált készségterületek

Tesztrész	Itemek száma	Maximális pontszám	Feladattípus	Vizsgált terület
I. Szövegkörnyezetbe ágyazott grammatika és olvasásértés	15	30	nyelvtani végződések kiegészítése; információ és szövegrész összekapcsolása	morfológiai alkalmazás, olvasásértés, információ-visszakeresés
II. Grammatikai és lexikai feladatok	20	40	feleletválasztásos mondat- és szerkezetkiegészítés	grammatikai és lexikai tudás kontextusban történő alkalmazása
III. Hallásértés	10	30	hallott szöveghez kapcsolódó feleletválasztásos kérdések	globális és részletes hallott szövegértés
Összesen	45	100		

Az ukrán nyelvi kompetenciateszt három részből állt:

– Az *első* tesztrész 15 itemet tartalmazott, és 30 pontot ért. Az első tíz feladat összefüggő szövegbe ágyazott grammatikai kiegészítésre épült, míg az ezt követő öt item az olvasott szöveg értését, ezen belül elsősorban az információazonosítást és -

visszakeresést vizsgálta. A feladatrészt így a morfológiai ismeretek kontextusban történő alkalmazását és az olvasásértést kapcsolta össze.

– A második teszt rész 20 feleletválasztásos feladatból állt, maximális pontszáma 40 volt. A tanulóknak rövid mondatok és nyelvi helyzetek alapján kellett kiválasztaniuk a grammatikailag és jelentésében megfelelő megoldást. A feladatok igealakokra, egyeztetésre, névmási és esetviszonyokra, valamint lexikai és mondat szerkezeti jelenségekre egyaránt kiterjedtek. A mérés ebben a részben elsősorban a grammatikai és lexikai tudás kontextushoz igazodó alkalmazását vizsgálta.

– A harmadik teszt rész 10 hallásértési feladatot tartalmazott, összesen 30 pont értékben. A tanulók egy összefüggő szöveget kétszer hallgathattak meg, majd feleletválasztásos kérdésekre válaszoltak. A feladatok globális és részletes információk felismerését egyaránt igényelték.

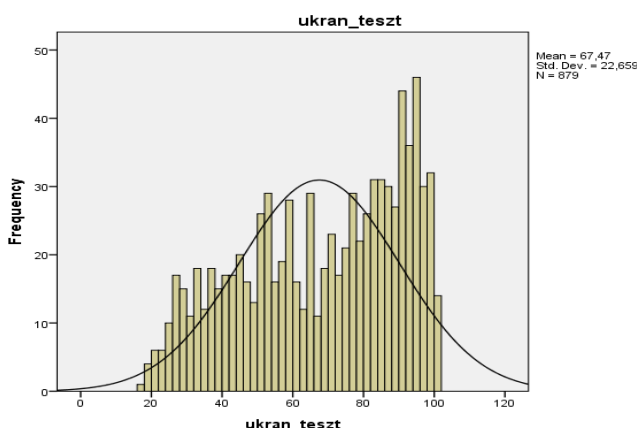
Az első és a második teszt részben minden helyes válasz 2, a hallásértési részben 3 pontot ért, így a teljes teszt 100 pontos skálán fejezte ki a tanulók teljesítményét. A mérőeszköz legnagyobb súlyt az írott kontextusban megjelenő grammatikai és lexikai alkalmazásnak adta: az első két rész együttesen a teljes pontszám 70%-át, a hallásértés pedig 30%-át tette ki. Az olvasásértés az első teszt részbe integrálódott, ezért önálló részpontszámként nem különült el.

2.2. A kárpátaljai magyar tanulók ukrán nyelvi teljesítménye a 2024. évi KOMP-projektben

A 2024. évi KOMP projekt ukrán nyelvi tesztjét 879 tanuló eredménye alapján elemeztük. A mérőeszköz közvetlen pontozású, 100 pontos teszt volt, ezért az eredmények az egyes feladatokra adott helyes válaszokhoz rendelt pontértékek összegét fejezik ki, nem pedig Rasch-modell alapján képzett képességpontokat. A teljes minta átlagos eredménye 67,47 pont, mediánja 71 pont volt, a pontszámok 17 és 100 között alakultak. A szórás 22,66 pontot tett ki, az alsó kvartilis 50, a felső kvartilis 88 pont volt, vagyis a tanulók középső 50%-ának eredménye 50 és 88 pont közé esett. Az átlag mediánnál valamivel alacsonyabb értéke és a gyakorisági eloszlás egyaránt arra utal, hogy a teljesítmények nagyobb mértékben koncentráálódtak a skála középső-felső és felső tartományaiban. A tanulók 23,0%-a 90–100, további 16,5%-uk 80–89 pont közötti eredményt ért el, így a vizsgáltak 39,5%-ának teljesítménye elérte vagy meghaladta a 80 pontot. A skála másik végén 30 pont alatti eredményt a tanulók 6,7%-a ért el. A maximális 100 pontot 14 tanuló, a minta 1,6%-a szerezte meg, ezért az összpontszám szintjén nem mutatkozik számottevő plafonhatás. A viszonylag magas átlag ugyanakkor jelentős belső különbségeket fed. A legalacsonyabb és a legmagasabb eredmény között 83 pontos eltérés mutatkozott, a több mint 22 pontos szórás pedig azt jelzi, hogy a tanulói teljesítmények széles tartományban helyezkedtek

el. Az összesített átlag ezért nem értelmezhető úgy, hogy a vizsgált tanulók egységesen magas ukrán nyelvi teljesítményt nyújtottak volna.

1. ábra. Az ukrán nyelvi tesztpontszámok eloszlása a 2024. évi KOMP-mérésben (N = 879)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

A teljes tesztpontszám eltérő nyelvi tevékenységek eredményeit egyesíti, ezért az összeredmény mellett indokolt a három tesztrész külön vizsgálata is. A részletes elemzésben 869 tanuló teljes válaszsora állt rendelkezésre. Az első tesztrész maximálisan 30, a második 40, a hallásértési rész pedig 30 ponttal járult hozzá az összesített eredményhez. A különböző maximális pontszámok miatt az egyes részek összehasonlításakor az átlagpontszám mellett az elérhető pontszám százalékában kifejezett teljesítményt is figyelembe vettük.

5. táblázat. Az ukrán nyelvi teszt résztesztjeinek eredményei (N = 869)

Tesztrész	Maximu m	Átla g (M)	SD	Mediá n	Minimu m	Maximu m	Az elérhető pontszá m átlagos %-a
I. Szövegkörnye zethe ágyazott	30	19,8 3	8,04	22	0	30	66,1%

grammatika és olvasásértés							
II. Grammatikai és lexikai feladatok	40	24,09	10,93	26	2	40	60,2%
III. Hallásértés	30	23,61	7,65	27	0	30	78,7%
Teljes teszt	100	67,53	22,68	71	17	100	67,5%

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

A három teszt rész eredményei eltérő teljesítménymintázatot mutatnak. A legmagasabb átlagos pontarány a hallásértési feladatokban jelent meg: a tanulók a megszerezhető pontok átlagosan 78,7%-át érték el, a medián pedig 27 pont volt a maximális 30-ból. A szövegkörnyezetbe ágyazott grammatikai és olvasásértési részben az átlagos teljesítmény 66,1%, míg a grammatikai és lexikai feladatokban 60,2% volt. Ezek az eltérések ugyanakkor nem értelmezhetők kizárólag a teszt részek különböző nehézségének következményeként, mivel azok eltérő nyelvi tevékenységeket, különböző számú itemet és eltérő feladattípusokat tartalmaztak. A hallásértési rész magasabb átlagához jelentős felső koncentráció társult. A maximális 30 pontot 352 tanuló, a vizsgáltak 40,5%-a érte el. A részteszt ezért a magasabb pontszám tartományban korlátozottabban különítette el a tanulók teljesítményét. A 78,7%-os átlag ennek megfelelően nem általánosítható a hallásértési kompetencia egészére, hanem a mérésben alkalmazott konkrét hallott szöveg és az ahhoz kapcsolódó feladatok teljesítését jellemzi. Az első teszt rész további bontása árnyalja az összképet. A tíz, összefüggő szövegbe ágyazott grammatikai itemen a tanulók átlagosan 13,51 pontot értek el a maximális 20-ból, ami 67,6%-os teljesítménynek felel meg. Az öt olvasásértési item 10 pontos maximumából átlagosan 6,31 pontot, vagyis az elérhető pontszám 63,1%-át szerezték meg.

6. táblázat. Az első teszt rész belső eredményei (N = 869)

Feladattípus	Itemszám	Maximum	Átlag (M)	SD	Medián	Az elérhető pontszám átlagos %-a
Szövegbe ágyazott grammatikai kiegészítés	10	20	13,51	5,66	14	67,6%
Olvasásértés, információazonosítás	5	10	6,31	3,70	6	63,1%

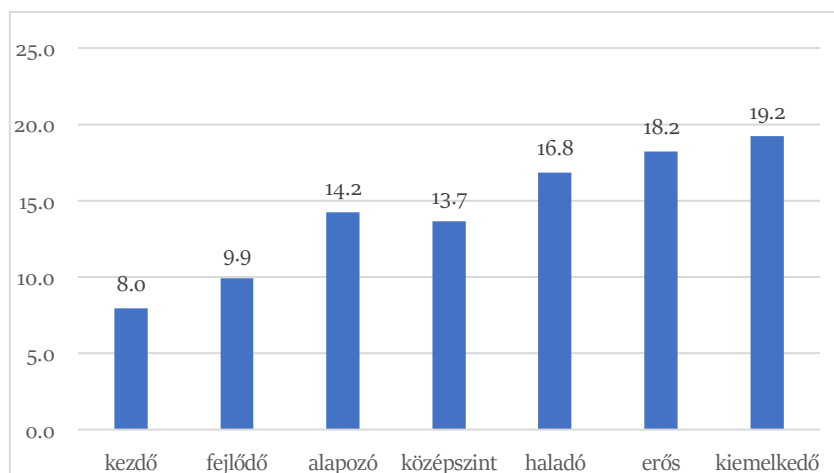
Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

A szövegkörnyezetbe ágyazott grammatikai feladatokban valamivel magasabb átlagos teljesítmény mutatkozott, mint az olvasásértési blokkban. A különbség értelmezésekor azonban figyelembe kell venni, hogy az olvasásértési rész mindössze öt itemből állt, ezért a többi feladategységnél kisebb felbontású mérésnek tekinthető. Az öt feladat mindegyikét 361 tanuló, a vizsgáltak 41,5%-a oldotta meg helyesen, vagyis ebben a blokkban is számottevő felső koncentráció alakult ki. Az olvasásértési feladatsor így a magasabb teljesítménytartományban korlátozottabban tette lehetővé a tanulók közötti különbségek megjelenítését.

A résztesztek szerkezete egyúttal kapcsolódik az ukrán államnyelv oktatásának korábban bemutatott tantervi és módszertani átalakulásához. A magyar tananyvvá iskolák számára kidolgozott programokban fokozatosan nagyobb szerepet kaptak a kommunikációs tevékenységek, a szövegértés, valamint a nyelvi ismeretek kontextusban történő alkalmazása, miközben a grammatikai tudás továbbra is az oktatás fontos összetevője maradt. A 2024-es mérés feladatszerkezete ezt a többkomponensű megközelítést követi: a grammatikai és lexikai alkalmazás mellett az olvasott és hallott szöveg értését is vizsgálja. A résztesztek között megfigyelhető teljesítménykülönbségek ugyanakkor önmagukban nem tekinthetők az egyes tantervi vagy módszertani változások eredményességét igazoló hatásoknak.

A tanulói teljesítmények belső tagoltságának részletesebb bemutatására – a kötetben alkalmazott egységes klaszterezési eljárásnak megfelelően – hét relatív teljesítménycsoportot különítettünk el. A kategóriák nem külső vagy standardizált nyelvtudási szinteket jelölnek, hanem kizárólag a 2024. évi ukrán nyelvi mérésen belüli teljesítménypozíciókat. Mivel a teszt nem vizsgálta közvetlenül a szóbeli produkciót és a hosszabb önálló írásbeli szövegalkotást, a csoportok a mérőeszközben szereplő nyelvi tevékenységekben nyújtott teljesítményt írják le. A 879 tanuló klasztermegoszlása a magasabb pontszám-tartományok nagyobb arányát mutatja. A legnépesebb csoportot a Kiemelkedő klaszter alkotta 169 tanulóval (19,2%), ezt az Erős 160 fővel (18,2%), majd a Haladó 148 fővel (16,8%) követte. E három csoport együttesen a vizsgált tanulók 54,2%-át foglalta magában. Az Alapozó klaszterbe 125 fő (14,2%), a Középszint csoportba 120 fő (13,7%) került, míg a Fejlődő 87 (9,9%), a Kezdő pedig 70 tanulót (8,0%) tartalmazott. A két legmagasabb teljesítménycsoport együttes aránya 37,4%, a két legalacsonyabbé 17,9% volt.

2. ábra. Az ukrán nyelvi mérés relatív teljesítménycsoportjainak megoszlása (N = 879, %-ban)



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

A teljesítménycsoportok átlagai fokozatosan emelkednek: a Kezdő klaszter átlaga 25,79, a Fejlődő 36,99, az Alapozó 49,00, a Középszint 60,90, a Haladó 74,51, az Erős 85,99, a Kiemelkedő csoporté pedig 95,07 pont volt. A két szélső csoport átlaga között közel 70 pontos különbség mutatkozott. A csoportok a teszt pontszámtartományát egymást követő sávokra tagolják. A Kezdő klaszterbe a 17–31, a Fejlődőbe a 32–42, az Alapozóba a 43–54, a Középszintbe az 55–67, a Haladóba a 68–80, az Erős csoportba a 81–90, a Kiemelkedő klaszterbe pedig a 91–100 pontos eredmények kerültek. A csoportosítás így a későbbi elemzések számára olyan relatív teljesítménycsoportokat biztosít, amelyek segítségével vizsgálható, hogy az eltérő teljesítménypozíciók milyen társadalmi, nyelvi és oktatási háttérjellemzőkkel kapcsolódnak össze.

7. táblázat. Az ukrán nyelvi mérés relatív teljesítménycsoportjainak jellemzői

Teljesítménycsoport	N	%	Átlag (M)	SD	Medián	Minimum	Maximum
Kezdő	70	8,0	25,79	3,65	26,50	17	31
Fejlődő	87	9,9	36,99	3,24	37,00	32	42
Alapozó	125	14,2	49,00	3,55	50,00	43	54
Középszint	120	13,7	60,90	3,56	61,00	55	67
Haladó	148	16,8	74,51	3,81	75,00	68	80
Erős	160	18,2	85,99	2,99	86,00	81	90
Kiemelkedő	169	19,2	95,07	2,67	95,00	91	100
Összesen	879	100,0	67,47	22,66	71,00	17	100

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

Az ukrán nyelvi tesztpontszámok összehasonlítása alapján a tanulók teljesítménye több társadalmi, területi, nyelvi és tanulmányi háttértényező mentén is szignifikánsan különbözött. Az eredmények értelmezésében a statisztikai szignifikancia mellett az eta-négyzet (η^2) értékeit is figyelembe vettük, amelyek az egyes csoportosításokhoz kapcsolódó teljesítménykülönbségek nagyságáról adnak információt. Az egyéni háttérváltozók vizsgálata során különösen a tanulók nyelvi környezetéhez és mindennapi nyelvhasználatához kapcsolódó jellemzők mentén rajzolódtak ki számottevő eltérések.

A lakóhely nyelvi-etnikai jellege alapján jelentős különbség mutatkozott a teszteredményekben ($\eta^2 = 0,165$). Az erősen magyar többségű települési környezetben élő tanulók átlagosan 61,39 pontot értek el, a vegyes nyelvi-etnikai közegekben élők 69,02 pontot, míg a szórvány- vagy kisebbségi helyzetű településeken élők átlaga 84,72 pont volt. A két szélső csoport között több mint 23 pontos eltérés jelentkezett. A teljesítmények iránya tehát együtt változik a települési környezet nyelvi összetételével: azokban a közegekben, ahol az ukrán nyelv társadalmi jelenléte erősebb, magasabb ukrán nyelvi teszteredmények figyelhetők meg. A mintázat illeszkedik a kárpátaljai magyar közösség korábban bemutatott területi és nyelvhasználati differenciáltságához, ugyanakkor a település nyelvi összetétele elsősorban a nyelvi kontaktus lehetőségének keretét jelzi, nem pedig a tényleges nyelvhasználat közvetlen mutatója (Csernicskó, 2012, 2013).

Ehhez kapcsolódik a településtípus szerinti eltérés is ($\eta^2 = 0,102$). A falvakban élő tanulók átlagosan 62,71, a városiak 78,70 pontot értek el. A közel 16 pontos különbséget azonban nem indokolt önálló településtípus-hatásként értelmezni. A kárpátaljai magyar oktatási térben a településtípus és a lakóhely nyelvi-etnikai összetétele részben egymással összekapcsolódó jellemzők: a magyar többségű közösségek jelentős része falusi településeken található, míg a városi tér általában változatosabb nyelvi kontaktuslehetőségeket kínál. A két változó ezért részben ugyanannak a tágabb nyelvi-társadalmi környezetnek eltérő aspektusait ragadhatja meg. Nemzetközi vizsgálatok szintén arra hívják fel a figyelmet, hogy többnyelvű tanulók esetében a nyelvi háttér kategóriája önmagában nem írja le kellő pontossággal a nyelvi tapasztalatokat; a családi és családon kívüli nyelvhasználat, valamint a tényleges expozíció intenzitása is lényeges lehet (Carioti et al., 2024).

A nemzetiségi önbesorolás mentén ugyancsak jelentős teljesítménykülönbség mutatkozott ($\eta^2 = 0,107$). A kizárólag magyarként azonosuló tanulók átlaga 62,51 pont, a magyar-ukrán vegyes önbesorolásúaké 75,23, a kizárólag ukrán nemzetiséget választóké pedig 85,17 pont volt. A nemzetiségi önbesorolás ugyanakkor nem tekinthető közvetlen nyelvi kompetenciamutatónak. Inkább olyan tágabb nyelvi és szocializációs háttérrel kapcsolódhat össze, amelyben a családi nyelvhasználat, a lakóhely nyelvi összetétele és az ukrán nyelv mindennapi jelenléte is eltérhet.

A közvetlen otthoni nyelvhasználat még nagyobb teljesítménykülönbségekkel járt együtt. Azok a tanulók, akiknek otthoni nyelvhasználatában az ukrán is megjelent, átlagosan 81,07 pontot értek el, míg azoknak az átlaga, akik nem említették az ukránt otthoni nyelvként, 60,37 pont volt ($\eta^2 = 0,197$). Az otthoni nyelvhasználat részletesebb bontása hasonló mintázatot mutatott: a magyar nyelvet használók átlagosan 61,68, a magyarul és ukránul egyaránt kommunikálók 79,84, az ukrán nyelvet használók pedig 85,35 pontot értek el ($\eta^2 = 0,155$).

A magyar–ukrán kétnyelvű otthoni nyelvhasználatú tanulók eredménye ebből a szempontból különösen figyelemre méltó. Átlaguk mintegy 5,5 ponttal maradt el a csak ukránul kommunikáló csoportétól, ugyanakkor több mint 18 ponttal meghaladta a csak magyarul kommunikálókét. A magasabb ukrán nyelvi teljesítmény tehát nem kizárólag az ukrán egynyelvű családi kommunikációhoz kapcsolódik; a kétnyelvű otthoni nyelvhasználat mellett is magas teszteredmények jelentkeztek. Ez összhangban áll az additív többnyelvűség korábban bemutatott megközelítésével, amely az államnyelv elsajátítását nem az első nyelv felváltásaként, hanem a nyelvi repertoár bővüléseként értelmezi (Beregzászi, 2002, 2021). Más kétnyelvű oktatási környezetek vizsgálatai ugyancsak arra utalnak, hogy az első nyelven kialakult nyelvi és literációs erőforrások nem szükségszerűen akadályozzák a második nyelv fejlődését, és egyes készségek esetében nyelvek közötti kapcsolatok is kimutathatók (van der Elst-Koeiman et al., 2022).

8. táblázat. Az ukrán nyelvi tesztpontszámok különbségei a társadalmi és tanulói háttérváltozók szerint

Háttérváltozó	Csoportok átlagos ukrán nyelvi tesztpontszámai	F	Sig.	η^2	N
Iskolai folytonosság	Ugyanabban az iskolában tanul: 68,05; Iskolát váltott: 63,37	3,862	0,050	0,004	865
Nem	Fiú: 64,34; Lány: 70,19	14,736	<0,001	0,017	875
Lakóhely nyelvi-etnikai jellege	Erősen magyar többségű közeg: 61,39; Vegyes nyelvi-etnikai közeg: 69,02; Szórvány- vagy kisebbségi közeg: 84,72	85,414	<0,001	0,165	865
Településtípus	Falu: 62,71; Város: 78,70	98,352	<0,001	0,102	865
Évfolyam	6. évfolyam: 65,90; 8. évfolyam: 69,30	4,938	0,027	0,006	875
Nemzetiség	Csak magyar: 62,51; Csak ukrán: 85,17; Magyar–ukrán vegyes: 75,23	34,094	<0,001	0,107	570

Vallásosság	Egyház tanítása szerint vallásos: 68,61; A maga módján vallásos: 64,97; Nem tudja: 66,91; Nem vallásos: 69,55	1,632	0,180	0,006	856
Óvodába járás időtartama	Nem járt: 68,09; Kb. 1 évig: 62,20*; 2–3 évig: 66,65*; Több mint 3 évig: 70,70*	1,905	0,066	0,015	869

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

A klaszteralapú elemzések lehetőséget adnak arra, hogy az egyedi háttérváltozók mellett egymással összekapcsolódó jellemzőkből kialakított összetettebb tanulói profilokat is összevevünk. A nyelvi környezet alapján kialakított két csoport között különösen nagy különbség mutatkozott: a kétnyelvű közeghez tartozó tanulók átlagosan 82,40 pontot értek el, míg a homogén nyelvi környezethez sorolt csoport átlaga 59,89 pont volt ($\eta^2 = 0,220$). A több mint 22 pontos eltérés azt jelzi, hogy az ukrán nyelv több kommunikációs szintén történő jelenléte és használatának lehetősége szorosan együtt jár a teszten mért teljesítménnyel. Ez a megfigyelés egyben árnyalja az otthoni nyelvhasználat eredményeit is: nem pusztán a családi kommunikáció nyelve, hanem a tanulót körülvevő tágabb nyelvi környezet is lényeges lehet. A családi és családon kívüli nyelvhasználat együttes figyelembevételének fontosságát más többnyelvű gyermekpopulációkon végzett kutatások is hangsúlyozzák (Carioti et al., 2024).

Hasonlóan erőteljes differenciálódás rajzolódott ki a többnyelvűségi mintázatok szerint ($\eta^2 = 0,204$). Az ukrán központú profilba tartozó tanulók átlaga 86,02 pont, a többnyelvű kompetenciaprofilé 79,01, a magyar központú, angolorientált csoporté 61,92, a magyar központú, alacsony idegennyelvi kompetenciával jellemezhető profilé pedig 56,69 pont volt. Lényeges, hogy a magas ukrán nyelvi teljesítmény nem kizárólag az ukrán központú profil sajátossága: a többnyelvű kompetenciaprofilba sorolt tanulók eredménye ugyancsak magas. A különbségek ezért elsősorban arra irányítják a figyelmet, hogy az ukrán nyelv milyen szerepet tölt be a tanulók aktív nyelvi repertoárjában, nem pedig arra, hogy a többnyelvűség önmagában kedvező vagy kedvezőtlen lenne.

A nyelvi profilok után a tanulmányi teljesítmény alapján kialakított csoportok között jelentkezett a legnagyobb eltérés ($\eta^2 = 0,077$). A magas teljesítményű, kiegyensúlyozott profilba tartozó tanulók átlagosan 73,12 pontot értek el, a közepes teljesítményű csoport 66,76, az alacsony teljesítményű profil pedig 54,40 pontot. Az ukrán nyelvi eredmény tehát az általános tanulmányi teljesítménnyel is kapcsolatban áll, ennek erőssége azonban lényegesen elmarad a nyelvi környezet és a többnyelvűségi profilok esetében tapasztalttól.

A tanórán kívüli programokban és különórákon való részvétel alapján kialakított csoportok között szintén szignifikáns különbség jelentkezett ($\eta^2 = 0,063$). Az alacsony részvételű tanulók átlaga 59,08 pont, a szelektíven aktívaké 68,25, az aktívan fejlesztett csoporté pedig 75,67 pont volt. A növekvő átlagok alapján az intenzívebb tanórán kívüli részvétel magasabb ukrán nyelvi teljesítménnyel társul, az elemzésből azonban nem állapítható meg, hogy maga a részvétel eredményezi-e a különbséget, vagy olyan további családi, motivációs és tanulmányi jellemzők is szerepet játszanak, amelyek ezekkel a profilokkal együtt járnak.

A családi és társadalmi erőforrásokhoz kapcsolódó profilok lényegesen kisebb teljesítménykülönbségeket mutattak. A családi erőforrás- és munkastratégiák esetében $\eta^2 = 0,024$, az objektív anyagi helyzetnél $\eta^2 = 0,021$, a szülői bevonódásnál $\eta^2 = 0,015$, a családi kulturális erőforrásoknál pedig $\eta^2 = 0,008$ értéket kaptunk. Bár több esetben statisztikailag szignifikáns különbségek jelentkeztek, nagyságuk lényegesen elmaradt a nyelvi környezethez és nyelvhasználathoz kapcsolódó eltérésektől. Ez a mintázat azért is figyelemre méltó, mert a nemzetközi oktatáskutatásban a társadalmi háttér és a nyelvi tényezők gyakran együttesen kapcsolódnak a tanulói teljesítményhez, de relatív jelentőségük az adott társadalmi és oktatási kontextustól függően eltérhet (Azzolini et al., 2012).

A tanulók neme szerint szignifikáns, de kis mértékű különbség jelentkezett ($\eta^2 = 0,017$): a lányok átlagosan 70,19, a fiúk 64,34 pontot értek el. Az évfolyamhoz még kisebb teljesítménykülönbség kapcsolódott ($\eta^2 = 0,006$): a hatodik évfolyamosok átlaga 65,90, a nyolcadikosoké 69,30 pont volt. A két évfolyam ráadásul eltérő tantervi rendszerben tanult, ezért a keresztmetszeti adatok alapján a 3,4 pontos különbség nem tulajdonítható közvetlenül egyik tantervi modellnek sem.

9. táblázat. Az ukrán nyelvi tesztpontszámok különbségei a klaszteralapú tanulói és háttérprofilok szerint

Klaszterdimenzió	Klasztercsoportok ukrán tesztpontszámai	átlagos nyelvi	F	Sig.	η^2	N
Családi erőforrás- és munkastratégiák	Helyben stabilizálódó: Mobilitásra építő: Kiszolgáltatott:	71,17; 66,59; 63,23	8,930	<0,001	0,024	736
Családtípusok	Többgenerációs: Összetett családszerkezetű: 65,32; Nukleáris: 69,29	67,10; 65,32; 69,29	1,655	0,192	0,005	714
Objektív anyagi helyzet	Alapfelszereltségű, részleges komforttal rendelkező: Alacsony anyagi tőkájú: Magas anyagi tőkájú:	68,29; 62,78; 71,53	8,876	<0,001	0,021	816

Családi kulturális erőforrások	Könyvszegény háztartás: 65,15; Intenzív könyvkultúra: 69,21	6,774	0,009	0,008	856
Szülői bevonódás	Intenzív családi együttlét és bevonódás: 62,99; Mérsékelt, alkalmi bevonódás: 69,49; Alacsony bevonódás: 67,02	6,635	0,001	0,015	864
Tanulmányi teljesítmény	Magas teljesítményű, kiegyensúlyozott profil: 73,12; Alacsony teljesítményű profil: 54,40; Közepes teljesítményű profil: 66,76	32,411	<0,001	0,077	782
Tantárgyi attitűdök	Humán-kulturális orientációjú: 67,91; Sokoldalú érdeklődésű: 64,90; Visszafogott bevonódású: 66,08; Mérsékelt, differenciált: 68,92	1,130	0,336	0,004	879
Tanórán kívüli programok és különórák	Alacsony részvételű: 59,08; Szelektíven aktív: 68,25; Aktívan fejlesztett: 75,67	26,608	<0,001	0,063	797
Nyelvi környezet	Kétnyelvű közeg: 82,40; Homogén nyelvi közeg: 59,89	248,078	<0,001	0,220	879
Többszínűségi mintázatok	Ukrán központú: 86,02; Magyar központú, alacsony idegennyelvi: 56,69; Többszínű kompetenciaprofil: 79,01; Magyar központú, angolorientált: 61,92	74,680	<0,001	0,204	879

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

Az összevetés alapján az ukrán nyelvi tesztteljesítményhez legerősebben azok a változók kapcsolódtak, amelyek közvetlenül a tanulók ukrán nyelvtudásához, nyelvhasználatához és nyelvi környezetéhez kötődnek. A legmagasabb η^2 -értéket az önértékelt ukrán nyelvtudás mutatta ($\eta^2 = 0,268$), ezt a nyelvi környezet ($\eta^2 = 0,220$), a többszínűségi mintázatok ($\eta^2 = 0,204$), az otthoni ukrán nyelvhasználat ($\eta^2 = 0,197$), valamint a lakóhely nyelvi-etnikai jellege ($\eta^2 = 0,165$) követte. A tanulmányi teljesítményhez és a tanórán kívüli aktivitáshoz mérsékeltebb, a családi anyagi és kulturális erőforrásokhoz pedig jóval kisebb különbségek kapcsolódtak. Az eredmények alapján az ukrán nyelvi teljesítmény differenciálódása szorosan összefügg azzal, hogy milyen helyet foglal el az ukrán nyelv a tanulók mindennapi nyelvi

környezetében és nyelvi repertoárjában. A magasabb teljesítmény ugyanakkor nem kizárólag az ukrán egy nyelvű vagy ukrán központú nyelvhasználatához társult: a magyar–ukrán két nyelvű otthoni kommunikáció és a többnyelvű kompetenciaprofil esetében is magas átlagok jelentek meg. A mintázat ezért inkább az ukrán nyelv rendszeres elérhetőségének és több kommunikációs szinten történő használhatóságának jelentőségére mutat, ami jól kapcsolható az additív többnyelvűség korábban bemutatott szemléletéhez. A nemzetközi kutatások szintén azt hangsúlyozzák, hogy többnyelvű tanulók nyelvi teljesítményét nem pusztán a használt nyelvek száma, hanem a nyelvekhez való hozzáférés, a használat intenzitása és a különböző kommunikációs szinteken szerzett tapasztalatok együttese alakítja (Carioti et al., 2024; van der Elst-Koeiman et al., 2022). Az η^2 -értékek ugyanakkor nem tekinthetők egymástól független magyarázatoknak. A lakóhely nyelvi-etnikai jellege, az otthoni nyelvhasználat, a nyelvi környezet és a többnyelvűségi profil részben ugyanannak a nyelvi-társadalmi közegnek különböző aspektusait ragadhatják meg, ezért a hatásméretek nem adhatók össze. Az elemzés az egyes változók mentén megjelenő teljesítménykülönbségek nagyságát mutatja; az egymástól független hozzájárulásuk elkülönítéséhez többváltozós elemzésre lenne szükség.

10. táblázat. Az ukrán nyelvi tesztpontszámokkal szignifikáns kapcsolatot mutató háttértényezők az összefüggés erőssége szerint

Háttértényező	η^2	Kapcsolódó variancia (%)	Az összefüggés erőssége
Önértékelt ukrán nyelvtudás	0,268	26,8	nagy
Nyelvi környezet	0,220	22,0	nagy
Többnyelvűségi mintázatok	0,204	20,4	nagy
Otthoni ukrán nyelvhasználat	0,197	19,7	nagy
Lakóhely nyelvi-etnikai jellege	0,165	16,5	nagy
Otthoni nyelvhasználat típusa	0,155	15,5	nagy
Nemzetiségi önbesorolás	0,107	10,7	közepes–nagy
Településtípus	0,102	10,2	közepes–nagy
Tanulmányi teljesítmény	0,077	7,7	közepes
Tanórán kívüli programok és különórák	0,063	6,3	közepes
Családi erőforrás- és munkastratégiák	0,024	2,4	kis
Objektív anyagi helyzet	0,021	2,1	kis
Nem	0,017	1,7	kis
Szülői bevonódás	0,015	1,5	kis
Családi kulturális erőforrások	0,008	0,8	csekély
Évfolyam	0,006	0,6	csekély

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024.

Következtetés

A 2024-es KOMP projektben megvalósult kompetenciamérés eredményei alapján a kárpátaljai magyar tanulók ukrán nyelvi teljesítménye elsősorban azokkal a tényezőkkel mutatott szoros kapcsolatot, amelyek közvetlenül a nyelvtudáshoz, a nyelvhasználatához és a nyelvi környezethez kötődnek. Az önértékelt ukrán nyelvtudás, a nyelvi környezet, a többnyelvűségi mintázatok, az otthoni ukrán nyelvhasználat és a lakóhely nyelvi-etnikai jellege jóval nagyobb teljesítménykülönbségekkel járt együtt, mint a legtöbb hagyományos szociodemográfiai háttérváltozó. Az eredmények ezért azt jelzik, hogy az államnyelvi teljesítmény értelmezésében különösen fontos figyelembe venni, milyen mértékben van jelen az ukrán nyelv a tanulók mindennapi életében, és milyen lehetőségeik vannak annak rendszeres használatára.

A többnyelvűségi profilok és az otthoni nyelvhasználat eredményei azt is mutatják, hogy a magasabb ukrán nyelvi teljesítmény nem kizárólag az ukrán egynyelvű vagy ukrán központú nyelvhasználatához kapcsolódik. A magyar–ukrán kétnyelvű otthoni kommunikációval jellemezhető tanulók, valamint a többnyelvű kompetenciaprofilba tartozók ugyancsak magas eredményeket értek el. Ez összhangban áll az additív többnyelvűség szemléletével: az ukrán nyelv elsajátítása nem szükségszerűen az anyanyelv háttérbe szorításával jár együtt, hanem a tanulók nyelvi repertoárjának bővüléseként is megvalósulhat (Beregszászi, 2002, 2021; van der Elst-Koeiman et al., 2022).

A lakóhely nyelvi-etnikai jellege, a településtípus, a nemzetiségi önbesorolás és az otthoni nyelvhasználat eredményei azt jelzik, hogy az ukrán nyelvi teljesítmény szorosan beágyazódik a tanulók tágabb nyelvi-társadalmi környezetébe. Ezek a tényezők ugyanakkor egymással is kapcsolatban állhatnak, ezért nem értelmezhetők egymástól független hatásokként. A jelen elemzés az egyes háttérváltozókhoz kapcsolódó teljesítménykülönbségek nagyságát mutatja meg, de nem teszi lehetővé az egyes tényezők önálló oksági szerepének elkülönítését.

A tanulmányi teljesítmény és a tanórán kívüli aktivitás mérsékeltebb kapcsolatot mutatott az ukrán nyelvi eredményekkel, míg a családi anyagi és kulturális háttérhez kapcsolódó eltérések jóval kisebbek voltak. A vizsgálat egészében ezért a nyelvi környezethez, a nyelvhasználatához és a többnyelvűségi mintázatokhoz kapcsolódó tényezők bizonyultak a legfontosabb differenciáló jellemzőknek.

Az eredmények értelmezésénél figyelembe kell venni, hogy a mérőeszköz a grammatikai és lexikai tudás kontextusban történő alkalmazását, valamint az olvasott és hallott szöveg értését vizsgálta, közvetlen szóbeli produkciót és hosszabb önálló írásbeli szövegalkotást azonban nem mért. A következtetések ezért a tesztben vizsgált nyelvi tevékenységekre vonatkoznak.

Összegzés

Az ukrán államnyelv oktatásának kárpátaljai alakulása jól mutatja, hogy kisebbségi oktatási környezetben a nyelvi eredményesség nem vezethető vissza egyetlen tényezőre. Az államnyelv társadalmi és oktatási jelentőségének növekedése önmagában nem teremti meg a sikeres nyelvelsajátítás feltételeit; ehhez olyan pedagógiai rendszer szükséges, amely figyelembe veszi a tanulók első nyelvét, eltérő nyelvi tapasztalatait, a nyelvek közötti szerkezeti különbségeket és az iskolán kívüli nyelvhasználat sajátosságait. A kárpátaljai magyar oktatásban ezért az elmúlt évtizedek egyik meghatározó változása az volt, hogy az ukrán oktatása fokozatosan eltávolodott az egységes, elsősorban nyelvi ismeretekre építő modelltől, és egyre inkább a másodiknyelvi, kommunikációs és kompetenciaalapú megközelítés felé mozdult el (Csernicskó, 2012, 2013; Bárány, 2015).

A tantervi és tankönyvi fejlődés ugyanezt a szemléletváltást tükrözi. A grammatika és a lexikai tudás továbbra is fontos része az ukrán nyelv oktatásának, funkciójuk azonban fokozatosan átrendeződött: a nyelvi rendszer ismerete egyre szorosabban kapcsolódik a szövegértéshez, a hallásértéshez, a kommunikációhoz és az önálló nyelvhasználathoz. Különösen jelentős változás következett be a magyar tannyelvű tanulók számára készülő tankönyvek célcsoporthoz igazításában. A korábbi kiadványok esetében a magyar tannyelvű iskolák számára készült megjelölés még nem minden esetben járt együtt a tanulók nyelvi kiindulól helyzetének következetes figyelembevételével; egyes kötetek olyan nyelvi és feladattípusbeli követelményeket is támasztottak, amelyek viszonylag magas előzetes ukrán nyelvtudást feltételeztek. Az újabb tankönyvsorozatokban már jóval határozottabban érvényesül a magyar első nyelvű tanulókhoz való alkalmazkodás, a magyar–ukrán nyelvi különbségek tudatos kezelése és a különböző nyelvi készségek integrált fejlesztése. Ennek egyik lényeges feltétele, hogy a tankönyvfejlesztésben olyan szerzők és szakmai műhelyek vesznek részt, amelyek a magyar nyelvet és a magyar tannyelvű oktatás sajátos nyelvi környezetét közvetlenül ismerik. A célcsoport formális megjelölését így fokozatosan valódi nyelvpedagógiai adaptáció váltotta fel (Мельник & Черничко, 2010; Csernicskó, 2012; Богданець-Білошакленко et al., 2025; Pevse & Libák, 2026).

A 2024-es KOMP projektben megvalósuló kompetenciamérés eredményei azt jelzik, hogy az ukrán nyelvi teljesítmény differenciálódása szorosan kapcsolódik a tanulók tényleges nyelvi tapasztalataihoz. A legerősebb összefüggések azokhoz a tényezőkhöz kötődtek, amelyek közvetlenül a nyelvtudást, a nyelvhasználatot és a nyelvi környezetet írják le. Ez arra utal, hogy az államnyelvi kompetencia alakulásában nem elegendő kizárólag az iskolai oktatás feltételeit vizsgálni: meghatározó lehet az is, hogy a tanuló milyen gyakran találkozik az ukrán nyelvvel, milyen kommunikációs színtereken használja, és milyen szerepet tölt be ez a nyelv teljes nyelvi repertoárjában. A többnyelvű gyermekekkel foglalkozó

nemzetközi kutatások szintén a nyelvi expozíció, a családi és családon kívüli nyelvhasználat, valamint a különböző nyelveken szerzett tapasztalatok együttes figyelembevételének jelentőségét hangsúlyozzák (Carioti et al., 2024).

A többnyelvűségi és családi nyelvhasználati eredmények különösen fontos értelmezési szempontot kínálnak. A magas ukrán nyelvi teljesítmény nem kizárólag ukrán központú vagy egynyelvű nyelvhasználati mintázatok mellett jelent meg, hanem magyar–ukrán kétnyelvű családi kommunikáció és többnyelvű kompetenciaprofil esetében is. Ez nem támasztja alá azt a feltételezést, hogy az államnyelv eredményes elsajátítása csak az anyanyelv háttérbe szorulásával valósulhat meg. Sokkal inkább az additív többnyelvűség olyan modelljével áll összhangban, amelyben az első nyelv megőrzése és fejlesztése mellett további nyelvek is magas szinten elsajátíthatók, és a már meglévő nyelvi, kognitív és literációs erőforrások a további nyelvtanulásban is mozgósíthatók (Cummins, 1979; Beregszászi, 2002, 2021; van der Elst-Koeiman et al., 2022).

A kárpátaljai magyar oktatás nyelvpedagógiai célja ezért nem az anyanyelv és az államnyelv közötti választásban, hanem a két nyelv funkcionális és egymást kiegészítő fejlesztésében ragadható meg. Az ukrán nyelv magas szintű ismerete fontos feltétele a továbbtanulásnak, az intézményi kommunikációnak és a tágabb társadalmi részvételnek, ennek azonban nem szükségszerű következménye a magyar nyelv oktatási vagy közösségi szerepének szűkülése. A fenntartható kisebbségi oktatás olyan nyelvi repertoár kialakítására törekszik, amelyben az anyanyelv stabil, magas szintű és teljes értékű használata mellett az államnyelv is funkcionálisan hozzáférhetővé válik. A kárpátaljai tapasztalatok alapján az ukránnyelv-oktatás további fejlesztésének egyik legfontosabb feltétele éppen az lehet, hogy a tanulók meglévő magyar nyelvi erőforrásaira építve, eltérő nyelvi környezetükhöz igazodva és valós kommunikációs szükségleteikből kiindulva bővítse az államnyelv használatának lehetőségeit

Felhasznált irodalom

- Azzolini, D., Schnell, P., & Palmer, J. (2012). Educational achievement gaps between immigrant and native students in two “new immigration countries”: Italy and Spain in comparison. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46–77. <https://doi.org/10.1177/0002716212441590>
- Bárány, E., Huszti, I., & Fábíán, M. (2011). Második és idegen nyelv oktatása a beregszászi magyar iskolák 5. osztályában: A motiváció és nyelvi készség összefüggése az oktatáspolitikai tényezőkkel. In K. Hires-László, Z. Karmacs, & A. Márku (Eds.), *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban: A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai* (pp. 145–154). Tinta Könyvkiadó; II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete.
- Carioti, D., Stefanelli, S., Giorgi, A., Masia, M. F., Del Pivo, G., Del Monte, M., Travellini, S., Marcelli, A., Guasti, M. T., Vernice, M., & Berlingeri, M. (2024). The Daily Linguistic Practice Interview: A new instrument to assess language use and experience in minority language children and their effect on reading skills. *Ampersand*, 12, 100166. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2024.100166>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Csernicskó, I. (2012). *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. PoliPrint; II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Csernicskó, I. (2013). *Államok, nyelvek, államnyelvek: Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010)*. Gondolat Kiadó.
- Csernicskó, I. (2023). Nyelvpolitikai rezsimek a Kárpát-medencében 1920–2022 (a magyar nyelv státuszának változásai tükrében). In I. Romsics (Összeáll.) & G. Kovács Kiss (Szerk.), *A magyar kisebbségek 100 éve* (pp. 57–68). KOMP-PRESS.
- Csernicskó, I., Orosz, I., & Pallay, K. (2025). State language and foreign language competence in minority schools: Social and institutional determinants of Ukrainian and English proficiency in Transcarpathia. *Central European Journal of Educational Research*, 7(2), 17–27. <https://doi.org/10.37441/cejer/2025/7/2/16494>
- Ferenc, V., & Séra, M. (2012). Iskolaválasztás Kárpátalján. *Kisebbségkutatás*, 21(3), 471–513.
- Hires-László, K. K., & Pevse, A. A. (2024). Інноваційні підходи до викладання української мови для угорців. *Актуальні питання у сучасній науці*, 12(30), 852–859. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-12\(30\)-852-859](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-12(30)-852-859)
- Kharitonenko, L. (2022). Analysis of innovative methods of Ukrainian language teaching at the educational institutions of general secondary education. *Futurity Education*, 2(2), 58–73. <https://doi.org/10.57125/FED.2022.25.06.6>
- Malenko, O. O. (2025). *Методика навчання української мови в школі: Навчальний посібник для здобувачів вищої освіти* (3-тє вид., змін. й доповн.). ХНПУ імені Г. С. Сковороди.
- Margitich, K., Ostrovski, O., & Pevse, A. (2021). New forms and methods of conducting lessons in the Ukrainian language in schools with Hungarian as the language of instruction. In M. Gawron-Łapuszek & Y. Suchikova (Eds.), *Innovative approaches*

- to ensuring the quality of education, scientific research and technological processes (pp. 680–685). Publishing House of University of Technology.
- Morita-Mullaney, T., Renn, J., & Chiu, M. M. (2020). Obscuring equity in dual language bilingual education: A longitudinal study of emergent bilingual achievement, course placements, and grades. *TESOL Quarterly*, 54(3), 685–718. <https://doi.org/10.1002/tesq.592>
- Orosz, I. (2007). *A függetlenségtől a narancsos forradalomig: A kárpátaljai magyarság helyzete a független Ukrajnában (1991–2005)*. PoliPrint.
- Orosz, I. (2011). A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás helyzete (az iskolaigazgatókkal készített mélyinterjúk tükrében). In I. Orosz & I. Lipcsei (Eds.), *Közös horizont* (pp. 40–76). PoliPrint.
- Orosz, I. (2012). A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján. In J. Demeter (Ed.), *A Kárpát-medencei tehetséggondozás jó gyakorlatai* (pp. 135–153). Magyar Tehetségszolgáltató Szervezetek Szövetsége.
- Orosz, I., & Pallay, K. (2021). *A kárpátaljai oktatás helyzete a 2019-es külső független érettségi eredményeinek tükrében*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola; „RIK-U” Kft.
- Papp Z., A. (2012). Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás*, 21(3), 399–417.
- Papp Z., A. (2014). Oktatáspolitikai koncepciók kisebbségben. Külhoni és anyaországi változások. *Educatio, Mérleg 2010–2014*, 68–80.
- Papp Z., A. (2014). Selecting a majority-language school by Hungarian minority students, or from PISA results to discourses in the Carpathian Basin. *Minority Studies*, 17, 89–101.
- Papp Z., A. (2015). Oktatás a (nyelv)határon: Közelkép a kárpátaljai magyar szórányoktatásról. *Kisebbségkutatás*, 24(3), 129–151.
- Pevse, A., & Libák, N. (2026). Методичні засади навчання української мови учнів закладів загальної середньої освіти з угорською мовою навчання. In *Українська мова: історія, теорія, практика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (до 80-річчя від дня народження Володимира Власенка)* (pp. 93–95). Житомирський державний університет імені Івана Франка.
- Pevse, A., & Libák, N. (2026). Методичні орієнтири навчання української мови в умовах багатомовної освіти [Рецензія на книгу *Методика навчання української мови учнів 5–6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин в умовах багатомовної освіти*]. *Acta Academiae Beregsiensis, Philologica*, 1, 166–170. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2026-1-166-170>
- Pevse, A., & Sushchenko, N. (2026). Стилiстичнi трансформацiї в усному українсько-угорському бiлiнгвальному мовленнi жителiв Закарпаття. In *Стилiстичний вимiр українського слова: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (pp. 133–135). Житомирський державний університет імені Івана Франка.
- Schilling, P., & Stillman, S. (2024). The impact of natives' attitudes on refugee integration. *Labour Economics*, 87, 102465. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2023.102465>

- van der Elst-Koeiman, M., Segers, E., Severing, R., & Verhoeven, L. (2022). Learning to read in mother tongue or foreign language: Comparing Papiamentto-Dutch reading skills in the post-colonial Dutch Caribbean. *Learning and Individual Differences*, 95, 102138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102138>
- Váradi, K. (2023). Kétnyelvűséghez fűződő attitűdök vizsgálata többnyelvű környezetben élő főiskolai filológus hallgatók körében. *Argumentum*, 19, 88–123. <https://doi.org/10.34103/ARGUMENTUM/2023/6>
- Богданець-Білооскаленко, Н., Атаманчук, В., Караман, О., Караман, С., Фідкевич, О., & Шевчук, Л. (2025). *Методика навчання української мови учнів 5–6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин в умовах багатомовної освіти: Навчально-методичний посібник* (Н. Богданець-Білооскаленко, Ред.). Педагогічна думка.
- Мельник, С., & Черничко, С. (2010). *Етнічне та мовне розмаїття України: Аналітичний огляд ситуації*. ПоліПрінт.
- Черничко, С., & Барань, Є. (2013). Вивчення української мови у школах з угорською мовою навчання. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 8, 72–78.

Ukrán nyelv tankönyvek magyar tannyelvű iskolák számára – munkalista

- Скаб, М. В., Скаб, М. С., & Фабіан, М. П. (1999). *Українська мова. Підручник для 5 класу для загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання*. Львів: Світ.
- Криган, С. Г. (2003). *Українська мова. Підручник для 2 класу*. Чернівці: Букрек.
- Криган, С. Г., & Сергійчук, Ю. П. (2004). *Українська мова. Усний курс. Підручник для 1 класу*. Чернівці: Букрек.
- Криган, С. Г., Сергійчук, Ю. П., & Майдан, А. М. (2004).** *Українська мова. Підручник для 3 класу*. Чернівці: Букрек.
- Розумік, М., Лавер, К., Пензова, О., Пинзеник, О., & Чудак, Н. (2005). *Українська мова. Підручник для 5 класу шкіл України з угорською мовою навчання*. Львів: Світ.
- Гнаткович, Т. Д., Лукач, А. Ю., Борисова, Є. Е., Лавер, К. М., & Рінгер, К. В. (2015). *Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою. Підручник для 7 класу*. Львів: Світ.
- Гнаткович, Т. Д., Лукач, А. Ю., Борисова, Є. Е., Лавер, К. М., & Рінгер, К. В. (2016). *Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою. Підручник для 8 класу*. Львів: Світ.
- Гнаткович, Т. Д., Лукач, А. Ю., Борисова, Є. Е., Лавер, К. М., & Рінгер, К. В. (2017). *Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою. Підручник для 9 класу*. Львів: Світ.
- Гнаткович, Т. Д., Лукач, А. Ю., Борисова, Є. Е., Лавер, К. М., & Рінгер, К. В. (2018). *Українська мова (рівень стандарту). Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою*. Львів: Світ.

- Гнаткович, Т. Д., Лукач, А. Ю., Борисова, Є. Е., Лавер, К. М., & Рінгер, К. В. (2019). *Українська мова (рівень стандарту). Підручник для 11 класу з навчанням угорською мовою закладів загальної середньої освіти*. Львів: Світ.
- Шумицька, Г. В., Гнаткович, Т. Д., Ківеждій, О. В., Лукач, А. Ю., & Борисова, Є. Е. (2018). *Українська мова для закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою. Підручник для 5 класу*.
- Шумицька, Г. В., Гнаткович, Т. Д., Ківеждій, О. В., Лукач, А. Ю., & Борисова, Є. Е. (2019). *Українська мова для класів з навчанням угорською мовою закладів загальної середньої освіти. Підручник для 6 класу*. Львів: Світ.
- Шумицька, Г. В., Гнаткович, Т. Д., Ківеждій, О. В., Лукач, А. Ю., & Борисова, Є. Е. (2020). *Українська мова. Підручник для 7 класу з навчанням угорською мовою закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом)*. Львів: Світ.
- Шумицька, Г. В., Гнаткович, Т. Д., Ківеждій, О. В., Лукач, А. Ю., & Борисова, Є. Е. (2021). *Українська мова. Підручник для 8 класу з навчанням угорською мовою закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом)*. Львів: Світ.
- Беца, С. Д., Павлович, Ю. П., & Певсе, А. А. (2022). *Українська мова. Підручник для 5 класу з навчанням угорською мовою закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом)*. Чернівці: Букрек.
- Беца, С. Д., Павлишина, М. Г., Павлович, Ю. П., & Певсе, А. А. (2023). *Українська мова. Підручник для 6 класу з навчанням угорською мовою закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом)*. Чернівці: Букрек.
- Беца, С. Д., Павлишина, М. Г., Павлович, Ю. П., & Певсе, А. А. (2024). *Українська мова. Підручник для 7 класу з навчанням угорською мовою закладів загальної середньої освіти*. Чернівці: Букрек.

Tantervi, jogszabályi és oktatásirányítási dokumentumok

- Закон Української РСР «Про мови в Українській РСР» від 28 жовтня 1989 р. № 8312-XI. Верховна Рада України.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/8312-11>
- Закон Української РСР «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 1060-XII. Верховна Рада України.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
- Закон України «Про національні меншини в Україні» від 25 червня 1992 р. № 2494-XII. Верховна Рада України.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2494-12>
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму “Освіта” (“Україна XXI століття”)» від 3 листопада 1993 р. № 896.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
- Конституція України від 28 червня 1996 р. № 254к/96-ВР. Верховна Рада України.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
- Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 р. № 347/2002.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

- Українська мова. Програма для 5–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання* / Даниш Й., Чучка П., Герцог Ю. (2005). Букрек.
- Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Галузевої програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки» від 26 травня 2008 р. № 461.
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vo461290-08>
- Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів» від 12 вересня 2011 р. № 1050.
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1050736-11>
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23 листопада 2011 р. № 1392.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
- Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін» від 1 червня 2012 р. № 1/9-426.
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-426736-12>
- Лист Міністерства освіти і науки України «Про організацію навчально-виховного процесу у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі» від 24 травня 2013 р. № 1/9-368.
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-368729-13>
- Програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання. 5–9 класи.* (2013). Міністерство освіти і науки України. Az eredeti 2013-as teljes online változatot még nem sikerült megbízható elsőleges URL-lel azonosítani.
- Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року» від 14 грудня 2016 р. № 988-р.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>
- Програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання. 5–9 класи (зі змінами, внесеними в 2017 році).* Міністерство освіти і науки України.
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/ukrayinska-mova-dlya-znz-z-ugorskoyu-movoyu-navchannya-9-klas.pdf>
- Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. Верховна Рада України.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» від 21 лютого 2018 р. № 87.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
- Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» від 25 квітня 2019 р. № 2704-VIII.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19>

- Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 р. № 463-IX.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» від 30 вересня 2020 р. № 898. Державний стандарт базової середньої освіти.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%Do%BF>
- Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти» від 19 лютого 2021 р. № 235.
<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
- Наказ Міністерства освіти і науки України «Про надання грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України” модельним навчальним програмам для закладів загальної середньої освіти» від 12 липня 2021 р. № 795.
<https://mon.gov.ua/npa/pro-nadannya-grifa-rekomendovano-ministerstvom-osviti-i-nauki-ukrayini-modelnim-navchalnim-programam-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
- Модельна навчальна програма «Українська мова для класів з навчанням угорською мовою. 5–9 класи» / Черничко С. С. та ін. (2021). Міністерство освіти і науки України.*
<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.mova.dlya.klasiv.z.uhor.mov.5-9-kl.Chernychko.ta.in.14.07.pdf>
- Модельна навчальна програма «Українська мова для класів з навчанням угорською мовою. 5–9 класи» / Гнаткович Т. Д. та ін. (2021). Міністерство освіти і науки України.*
<https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku>
- Наказ Міністерства освіти і науки України «Про реалізацію інноваційного освітнього проєкту за темою “Європейська інтегрована модель школи з угорською мовою навчання” на базі закладів загальної середньої освіти Закарпатської області на жовтень 2021 – листопад 2026 роки» від 29 вересня 2021 р. № 1033.
<https://mon.gov.ua/npa/pro-realizaciyu-innovacijnogo-osvitnogo-proektu-zatemoyu-yevropejska-integrovana-model-shkoli-z-ugorskoyu-movoyu-navchannya-na-bazi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-zakarpatskoyi-oblasti>
- Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 серпня 2022 р. № 743. Типові освітні та навчальні програми для 1–2 і 3–4 класів закладів загальної середньої освіти.
<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/694/b1c/661694b1c7ebc739056315.pdf>
- Навчальна програма з української мови для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою. (2022). Міністерство освіти і науки*

України.

<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20oserednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Movy.korinnykh.narodiv.ta.nats.menshyn.Ukrayiny/01/9-ukrainska-mova-1-2.kl-z-navch-ugorskoyu-movoyu.pdf>

Навчальна програма з української мови для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин (румунською, угорською). (2022). Міністерство освіти і науки України.

<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20oserednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Movy.korinnykh.narodiv.ta.nats.menshyn.Ukrayiny/02/11-ukrainska-mova-3-4.kl-z-navch-rum-ugor-movoyu.pdf>

Закон України «Про національні меншини (спільноти) України» від 13 грудня 2022 р. № 2827-IX. Верховна Рада України.

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2827-20>

Українська мова. 10–11 класи. Рівень стандарту. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання. Міністерство освіти і науки України.

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20oserednya/programy-10-11-klas/ukr-ug-st.pdf>

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти» від 25 липня 2024 р. № 851.

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%Do%BF>

Модельна навчальна програма навчального предмета «Українська мова для класів з навчанням угорською мовою. 10–12 класи. Основний рівень» / Гнаткович Т. Д., Шумицька Г. В., Лукач А. Ю., Борисова Є. Є. (2025). Міністерство освіти і науки України. Рекомендовано наказом Міністерства освіти і науки України від 20 листопада 2025 р. № 1529.

<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20oserednya/profilna/mnp/2025/11/ukr-mova-dlia-ugorciv-programa-10-12-nus.pdf>

Модельна навчальна програма навчального предмета «Українська мова для класів з навчанням угорською мовою. 10–12 класи. Основний рівень» / Черничко С. С. та ін. (2025). Міністерство освіти і науки України. Рекомендовано наказом Міністерства освіти і науки України від 20 листопада 2025 р. № 1529.

<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20oserednya/profilna/mnp/2025/11/modelna-navcalna-programa-10-12-klas-ukrayinska-mova-dlia-klasiv-z-navcanniam-ugorskoiu-movoiu.pdf>

Kompetenciák, összefüggések és oktatáspolitikai kihívások a kárpátaljai magyar oktatásban: a KOMP 2024-es mérés tanulságai

Bevezető

A kötet korábbi tanulmányai átfogó képet adtak a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás történeti és jogi feltételeinek változásairól, az anyanyelven történő oktatás lehetőségeinek alakulásáról, valamint a KOMP projektben vizsgált kompetenciaterületek tantervi, tankönyvi és módszertani fejlődéséről. A 2024-ben megvalósult kompetenciamérés eredményeinek tantárgyankénti elemzése feltárta a tanulói teljesítmények jellemzőit, különbségeit és társadalmi, családi, valamint nyelvi összefüggéseit. Az eddigi vizsgálatok így megteremtették annak lehetőségét, hogy az egyes eredményeket ne elszigetelten, hanem a kárpátaljai magyar oktatás egészének összefüggésrendszerében értelmezzük.

Jelen tanulmány célja a korábban bemutatott eredmények összehasonlító értékelése és az azokból kirajzolódó oktatáspolitikai következtetések megfogalmazása. Elsőként az anyanyelvi szövegértési, matematikai-logikai és angol nyelvi teljesítmények közötti kapcsolatokat, majd a három kompetenciaterület együttes eredményei alapján azonosítható tanulói teljesítményprofilokat vizsgáljuk. Az empirikus összefüggések és a kötet történeti, jogi, valamint tantárgypedagógiai elemzéseinek együttes értelmezése alapján olyan szakmai javaslatokat fogalmazunk meg, amelyek az anyanyelvi oktatás eredményességének, az államnyelvi és idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésének, valamint a tanulói esélyegyenlőség biztosításának szempontjából egyaránt meghatározók lehetnek.

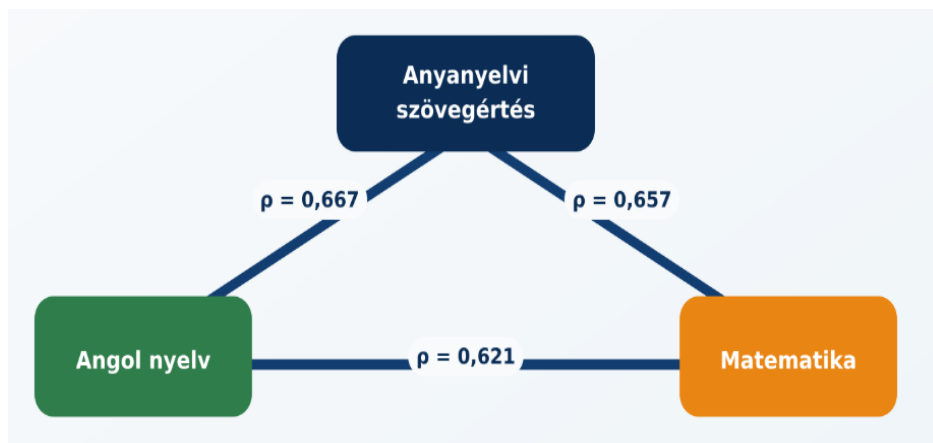
1. A kompetenciaterületek közötti összefüggések

Az egyes kompetenciaterületeken elért teljesítmények önálló elemzését követően indokolt annak vizsgálata is, hogy a tanulók különböző kompetenciaterületeken elért eredményei milyen mértékben kapcsolódnak egymáshoz. A matematikai-logikai, az anyanyelvi szövegértési és az angol nyelvi kompetenciák eltérő tudásterületeket képviselnek, ugyanakkor a tanulói teljesítményekben közös összetevők is érvényesülhetnek. A kompetenciaterületek közötti kapcsolatok feltárása ezért lehetőséget teremt annak megismerésére, hogy a valamely területen kedvezőbb

eredményt elérő tanulók más kompetenciákban is jellemzően magasabb teljesítményt mutatnak-e, illetve milyen mértékben különböznek el egymástól az egyes tudásterületeken elért eredmények.

A három kompetenciaterület eredményei között valamennyi esetben erős, pozitív és statisztikailag szignifikáns kapcsolat mutatkozott. A Spearman-féle rangkorrelációs együtthatók alapján a legerősebb együttjárás az anyanyelvi szövegértés és az angol nyelvi teljesítmény között jelentkezett ($\rho = 0,667$; $p < 0,001$), amelyet az anyanyelvi szövegértés és a matematika kapcsolata követett ($\rho = 0,657$; $p < 0,001$). Az angol nyelvi és a matematikai teljesítmény közötti összefüggés valamivel gyengébbnek bizonyult, de továbbra is erős pozitív kapcsolatot jelzett ($\rho = 0,621$; $p < 0,001$). A három korrelációs együttható közötti viszonylag csekély különbség arra utal, hogy egyik kompetenciaterület kapcsolata sem tekinthető lényegesen gyengébbnek a másik kettőénél, az együtthatók közötti különbségek statisztikai szignifikanciáját ugyanakkor külön nem vizsgáltuk.

3. ábra. Az anyanyelvi szövegértési, matematikai-logikai és angol nyelvi teljesítmények összefüggései az eredeti tesztpontszámok alapján számított Spearman-féle rangkorrelációs együtthatók szerint



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

Az eredmények alapján a három kompetenciaterületen elért teljesítmények szorosan összefüggnek, vagyis a magasabb szövegértési eredménnyel rendelkező tanulók jellemzően matematikából és angol nyelvből is kedvezőbb eredményeket értek el. Az összefüggések ugyanakkor nem tekinthetők teljesnek, ami arra utal, hogy az általános teljesítményszint mellett a kompetenciaterületek egymáshoz viszonyított eredményeiben is lehetnek különbségek. Az anyanyelvi szövegértés és az angol nyelvi

teljesítmény kapcsolata a matematikai teljesítmény statisztikai kontrollja mellett is fennmaradt ($r=0,442$; $p<0,001$), ami közepes erősségű parciális összefüggést jelez. A korrelációs eredmények nem teszik lehetővé az oksági kapcsolatok meghatározását, dealátámasztják a kompetenciák együttes vizsgálatának szükségességét. A további elemzés ezért arra irányul, hogy a három teszteredmény alapján milyen jellegzetes tanulói teljesítményprofilok azonosíthatók, és az általános együttjárás mellett megjelennek-e egyes kompetenciaterületek relatív erősségével jellemezhető csoportok.

1.1. A tanulói teljesítmények klaszterelemzése és a kompetenciaprofilok jellemzői

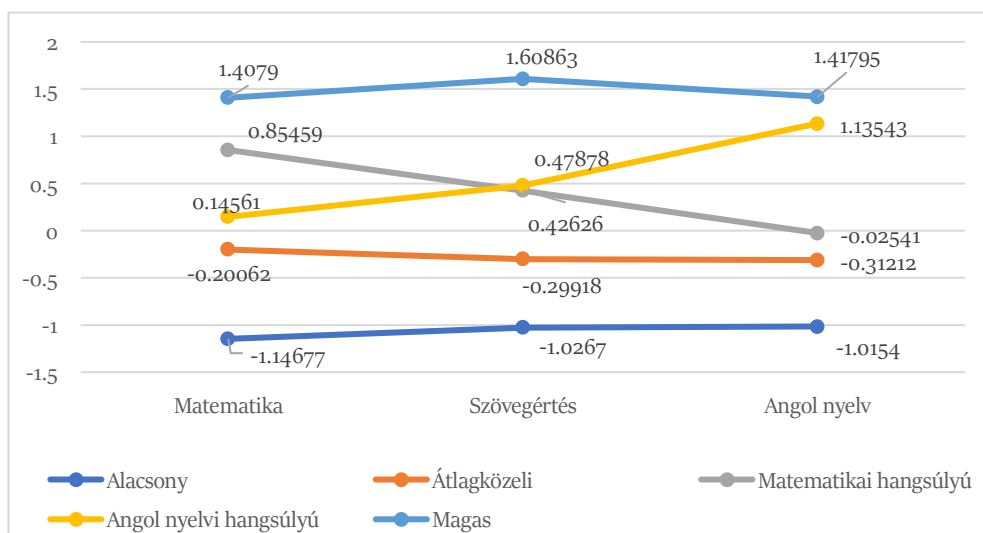
A kompetenciaterületek között kimutatott erős pozitív összefüggések mellett azt is megvizsgáltuk, hogy a tanulók eredményei alapján milyen jellegzetes teljesítménymintázatok különíthetők el. Ennek érdekében K-means klaszterelemzést végeztünk a matematikai-logikai, az anyanyelvi szövegértési és az angol nyelvi tesztpontszámok alapján. Az elemzésbe 996 olyan tanuló került be, aki mindhárom kompetenciaterületen érvényes eredménnyel rendelkezett. A klaszterképzéshez a tesztpontszámok Z-standardizált értékeit használtuk, biztosítva a különböző szórású eredmények összehasonlíthatóságát és az egyes kompetenciaterületek azonos súlyát. A tanulók csoportosítása kizárólag a teszteredmények alapján történt, a társadalmi, családi és nyelvi háttérváltozókat az elemzésnek ebbe a szakaszába nem vontuk be. A megfelelő klaszterszám meghatározásához három-, négy- és ötklaszteres megoldásokat hasonlítottunk össze. Az eredmények alapján az ötklaszteres felosztást választottuk, mivel ez biztosította a tanulói teljesítménymintázatok részletesebb, szakmailag jól értelmezhető elkülönítését, miközben a klasztereken belüli eltérések is csökkentek.¹

Az első klaszter az *alacsony teljesítményprofilba* tartozó tanulókat foglalja magában (257 fő; 25,8%). A matematikai teszt átlagpontszáma 1217,68, a szövegértésé 1127,82, az angol nyelvét pedig 1279,15 volt. A standardizált közép pontok valamennyi kompetenciaterületen megközelítőleg egy szórással maradnak el a mintabeli átlagtól, a legnagyobb relatív elmaradás matematikából figyelhető meg ($Z=-1,147$). A klaszter sajátossága, hogy az alacsonyabb teljesítmény nem egyetlen kompetenciaterületre korlátozódik, hanem mindhárom kompetenciaterületen megjelenik. A standardizált pontszámok szórása matematikából 0,487, szövegértésből

¹ A klasztereken belüli négyzetes eltérések összege (WCSS) három klaszter esetében 1036,67, négy klaszternél 898,56, öt klaszternél pedig 776,35 volt. A csökkenés mértéke rendre 13,3% és 13,6%. Egyértelmű könyökpont nem volt azonosítható, ezért a klaszterszám kiválasztásánál a statisztikai mutatók mellett a csoportok tartalmi értelmezhetőségét is figyelembe vettük.

0,513, angol nyelvből pedig 0,434 volt, vagyis az utóbbi területen mutatkozott a legkisebb csoporton belüli változatosság.

1. ábra. A KOMP 2024-es kompetenciamérés alapján azonosított öt tanulói teljesítményprofil standardizált klaszterközéppontjai



Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A legnépesebb klasztert az *átlagközeli teljesítményprofil* alkotja (293 fő; 29,4%). A matematikai teszt átlaga 1386,96 pont, az anyanyelvi szövegértésé 1271,31 pont, az angol nyelv pedig 1424,60 pont volt. A standardizált klaszterközéppontok mindhárom területen kisebb negatív értéket mutatnak (–0,201; –0,299; –0,312), és egymáshoz viszonylag közel helyezkednek el. A csoportot ezért elsősorban az átlaghoz közeli, de valamennyi kompetenciaterületen attól mérsékelten elmaradó teljesítményszint jellemzi. A standardizált pontszámok szórása 0,495 és 0,529 között alakult, ami a három kompetenciaterületen hasonló mértékű csoporton belüli változatosságot jelez.

A harmadik, *matematikai hangsúlyú teljesítményprofilba* 166 tanuló tartozik (16,7%). A matematikai teszt átlagpontszáma 1575,75, míg az anyanyelvi szövegértésé 1414,38, az angol nyelv pedig 1483,90 volt. A kompetenciaterületek egymáshoz viszonyított helyzetét a standardizált értékek mutatják: a matematikai klaszterközéppont +0,855, a szövegértési +0,426, az angol nyelvi pedig –0,025. A matematikai és az angol nyelvi teljesítmény közötti relatív különbség megközelítőleg 0,88 standardizált egység. A matematikai pontszámok klaszteren belüli szórása 0,420 standardizált egység, amely

az öt csoport közül a legalacsonyabb matematikai szórásérték. A klaszter elnevezése ennek megfelelően nem kizárólag a magasabb matematikai teljesítményre, hanem a matematika másik két kompetenciaterülethez viszonyított kedvezőbb helyzetére utal.

A negyedik, *angol nyelvi hangsúlyú teljesítményprofilba* 143 tanuló került (14,4%). Az angol nyelvi teljesítmény átlagpontszáma 1723,98, míg matematikából 1448,91, anyanyelvi szövegértésből pedig 1424,74 pontos átlagot figyeltünk meg. A standardizált középpontok közül az angol nyelvi érték (+1,135) emelkedik ki, amelyet a szövegértés (+0,479), majd a matematika (+0,146) követ. Az angol nyelvi és a matematikai teljesítmény közötti különbség közel egy standardizált egység. A klaszterben az angol nyelvi pontszámok szórása 0,461, míg a szövegértési eredményeké 0,612 standardizált egység volt. Az utóbbi az öt klaszter közül a legnagyobb szövegértési szórásérték, ami arra utal, hogy az angol nyelvi teljesítmény hangsúlyosabb szerepe mellett a tanulók anyanyelvi szövegértési eredményei változatosabban alakultak. A matematikai és az angol nyelvi hangsúlyú profilok elkülönülése azt mutatja, hogy a kompetenciaterületek közötti általánosan erős együttjárás mellett eltérő relatív teljesítménymintázatok is azonosíthatók.

Az ötödik klaszter a *magas teljesítményprofilt* képviseli (137 fő; 13,8%). A matematikai pontszámok átlaga 1674,75, a szövegértésé 1647,57, az angol nyelvű pedig 1782,41 volt. A standardizált klaszterközéppontok mindhárom területen jelentősen meghaladják a mintabeli átlagot: matematikából +1,408, szövegértésből +1,609, angol nyelvből +1,418 értéket mutatnak. A legmagasabb relatív eredmény az anyanyelvi szövegértéshez kapcsolódik, ugyanakkor a három kompetenciaterület közötti különbségek kisebbek, mint a matematikai és angol nyelvi hangsúlyú csoportok esetében. A standardizált pontszámok szórása matematikából 0,564, szövegértésből 0,511, angol nyelvből pedig 0,602 volt. Az utóbbi érték az öt klaszter közül a legnagyobb angol nyelvi szórást jelzi. A magas átlagos teljesítmény tehát ebben a csoportban sem jelent valamennyi tanulóra egyformán jellemző eredményszintet.

A klaszterenkénti minimum- és maximumpontszámok alapján az egyes csoportok teljesítménytartományai több esetben átfednek egymással. A besorolás ugyanis nem valamely teszteredmény meghatározott határértékéhez, hanem a három standardizált pontszám együttes elhelyezkedéséhez kapcsolódik. A kialakított klaszterek ezért nem tekinthetők merev teljesítménykategóriáknak: az egyes csoportok a tanulói eredményekben azonosított jellegzetes teljesítménymintázatokot írják le.

1. táblázat. A KOMP 2024-es kompetenciamérés alapján azonosított tanulói teljesítményprofilok összetétele, kompetenciaterületenkénti eredményei és statisztikai jellemzői

Kompetenci aprofil	N (%)	Kompeten- ciaterül et	Átlag	Szórás	Minimu m	Maximu m	Z-átlag	Z- szórás
1. Alacsony teljesítmény profil	257 (25,8)	Matematika	1217,68	87,10	1014,25	1425,88	-1,147	0,487
		Szövegértés	1127,82	101,16	847,58	1398,71	-1,027	0,513
		Angol nyelv	1279,15	89,75	1005,54	1642,45	-1,015	0,434
2. Átlagközeli teljesítmény profil	293 (29,4)	Matematika	1386,96	88,57	1133,20	1640,29	-0,201	0,495
		Szövegértés	1271,31	104,32	999,17	1512,21	-0,299	0,529
		Angol nyelv	1424,60	103,70	1188,52	1721,55	-0,312	0,501
3. Matematikai hangsúlyú teljesítmény profil	166 (16,7)	Matematika	1575,75	75,19	1401,85	1773,12	+0,855	0,420
		Szövegértés	1414,38	105,07	1169,88	1729,19	+0,426	0,533
		Angol nyelv	1483,90	102,34	1072,64	1681,50	-0,025	0,495
4. Angol nyelvi hangsúlyú teljesítmény profil	143 (14,4)	Matematika	1448,91	101,28	1148,30	1743,71	+0,146	0,566
		Szövegértés	1424,74	120,70	1096,53	1698,32	+0,479	0,612
		Angol nyelv	1723,98	95,37	1517,87	1983,06	+1,135	0,461
5. Magas teljesítmény profil	137 (13,8)	Matematika	1674,75	100,92	1427,89	1975,55	+1,408	0,564
		Szövegértés	1647,57	100,77	1453,19	1965,12	+1,609	0,511
		Angol nyelv	1782,41	124,58	1484,04	1983,06	+1,418	0,602
Teljes elemzett minta	996 (100,0)	Matematika	1423,23	178,98	1014,25	1975,55	+0,002	1,000
		Szövegértés	1331,91	197,63	847,58	1965,12	+0,008	1,002
		Angol nyelv	1489,15	206,82	1005,54	1983,06	0,000	1,000

1.2. A kompetenciaprofilok társadalmi és nyelvi összefüggései

A tanulói kompetenciaprofilok háttérváltozókkal való összehasonlítása lehetőséget teremt annak vizsgálatára, hogy a matematikai-logikai, az anyanyelvi szövegértési és az angol nyelvi teljesítmények együttes mintázatai milyen társadalmi és nyelvi környezethez kapcsolódnak. A korábbi tantárgyi elemzések az egyes kompetenciaterületeken jelentkező különbségeket már részletesen feltárták, ezért a jelen vizsgálat elsősorban a három teszteredmény alapján kialakított tanulói csoportok sajátosságaira összpontosít. A keresztábla-elemzések alapján a kompetenciaprofilok több háttérváltozóval is statisztikailag szignifikáns, ugyanakkor viszonylag gyenge összefüggést mutatnak (2. táblázat).

A társadalmi háttértényezők közül az objektív anyagi helyzet kapcsolata bizonyult a legerősebbnek ($V=0,179$; $p<0,001$). Az alacsony teljesítményprofilba tartozók körében közel két és félszer akkora arányban fordultak elő az alacsony objektív anyagi tőkével rendelkező háztartások, mint a magas teljesítményprofilban (48,4%, illetve 19,8%). A különbség arra utal, hogy a családi erőforrások nem csupán az egyes tantárgyi eredményekkel, hanem a kompetenciaterületek együttes teljesítményszintjével is kapcsolatban állnak. Az anyagi helyzet ugyanakkor önmagában nem magyarázza a teljesítményprofilok kialakulását, mivel azok társadalmi, nyelvi és tanulási feltételek összetett rendszerében értelmezhetők.

A nyelvi háttérrel kapcsolatos eredmények különös jelentőséggel bírnak a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás sajátos körülményei között. A kompetenciaprofilok és a nyelvi környezet között statisztikailag szignifikáns kapcsolat mutatkozott ($V=0,173$; $p<0,001$), amelynek egyik legszembevetőbb sajátossága a homogén nyelvi környezet eltérő előfordulása. A magas teljesítményprofilba tartozók 85,4%-a, míg az alacsony teljesítményprofilba sorolt tanulók 61,1%-a tartozott ebbe a kategóriába. A közvetlenül az otthoni nyelvhasználatot vizsgáló változó hasonló irányú összefüggést jelzett: a magas teljesítményprofilban a kizárólag magyar nyelvhasználatot megjelölők aránya 87,5%, az alacsony teljesítményprofilban 66,0% volt. A különböző nyelvi háttérmutatók alapján tehát következetesen kirajzolódik, hogy a magasabb együttes teljesítményszinttel jellemezhető csoportban gyakoribb a magyar nyelv kizárólagos otthoni használata.

Az anyanyelv jelentőségének értelmezéséhez további szempontot kínál a magyar nyelvtudás önértékelése. A magyar nyelvet anyanyelvként megjelölők aránya a magas teljesítményprofilban 95,5%, míg az alacsony teljesítményprofilban 70,6% volt. A különbség összhangban áll az otthoni nyelvhasználat szerinti eredményekkel, ugyanakkor a magyar nyelv anyanyelvként történő megjelölése, a családi nyelvhasználat és a tényleges szövegértési teljesítmény eltérő jelenségeket írnak le. Az

önértékelésen alapuló nyelvtudásmutató eredményeit a khi-négyzet-próba egyes feltételeinek sérülése miatt is körültekintően szükséges értelmezni.

A nyelvi háttérrel feltárt összefüggések különösen a kompetenciaterületek közötti korrelációs eredményekkel együtt nyerne jelentőséget. A magyar nyelvű szövegértési teljesítmény mind a matematikai-logikai, mind az angol nyelvi eredményekkel erős pozitív kapcsolatban állt ($\rho=0,657$, illetve $\rho=0,667$; $p<0,001$). A szövegértési kompetencia tehát nem kizárólag egyetlen tantárgyi terület eredményeként jelenik meg, hanem a más tudásterületeken elért teljesítményekkel is szorosan együtt jár. A családi nyelvhasználat és a kompetenciaprofilok közötti összefüggések további értelmezési keretet kínálnak, mivel arra utalnak, hogy a tanulók nyelvi környezete és a különböző területeken elért eredményeik együttes alakulása között is kimutatható kapcsolat.

2. táblázat. A tanulói kompetenciaprofilok és a kiemelt társadalmi, valamint nyelvi háttérváltozók közötti összefüggések

Háttérváltozó	χ^2	df	p	Cramér V	N
Objektív anyagi helyzet	58,953	8	<0,001	0,179	917
Nyelvi környezet	29,964	4	<0,001	0,173	996
Többsnyelvűségi mintázatok	88,280	12	<0,001	0,172	996
Lakóhely településtípusa (falu/város)	25,134	4	<0,001	0,160	978
Otthoni nyelvhasználat (magyar, ukrán, magyar- ukrán)	30,240	8	<0,001	0,124	983

Forrás: HTMKNP MTA Nemzeti Program – KOMP 2024

A lakóhely településtípusa szintén szignifikáns összefüggést mutatott a kompetenciaprofilokkal ($V=0,160$; $p<0,001$), ami jelzi, hogy a teljesítménymintázatok területi környezetük szerint sem azonos megoszlásúak. Figyelembe kell venni, hogy alakóhelyi, társadalmi és nyelvi jellemzők egymással is összefügghetnek, ezért az egyes kereszttábla-eredményekből nem állapítható meg a tényezők önálló hozzájárulása, illetve oksági hatása. Az eredmények alapján a magyar anyanyelvi szövegértés jelentősége elsősorban annak a matematikai és idegen nyelvi teljesítménnyel fennálló szoros kapcsolatában ragadható meg, miközben a családi magyar nyelvhasználat a magasabb együttes teljesítményprofillal is összefüggést mutat. A feltárt mintázatok nem igazolják, hogy a kizárólagos magyar nyelvhasználat vagy az anyanyelvi kompetencia önmagában idézné elő a kedvezőbb tanulói eredményeket, és nem szolgálnak bizonyítékul a kétnyelvű környezet kedvezőtlen

hatására sem. A kompetenciaterületek közötti kapcsolatok és a nyelvi háttér szerinti különbségek ugyanakkor alátámasztják, hogy a magyar nyelvű szövegértés fejlesztését és a tanulók nyelvhasználati környezetének figyelembevételét a kárpátaljai magyar oktatás egészét érintő pedagógiai kérdésként indokolt kezelni.

2. Oktatáspolitikai következtetések és szakmai javaslatok

A kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás történeti, jogi és pedagógiai feltételeinek áttekintése, valamint a KOMP projektben 2024-ben megvalósult kompetenciamérés eredményei együttesen teremtenek alapot az oktatási rendszer fejlesztési szükségleteinek meghatározásához. A kötet tanulmányai bemutatták, hogy az elmúlt évtizedek jogszabályi, tantervi és módszertani változásai miként alakították az anyanyelvi, matematikai, államnyelvi és idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésének feltételeit. Az empirikus eredmények ugyanakkor arra is rámutattak, hogy a tanulói teljesítmények nem értelmezhetők kizárólag az egyes tantárgyak keretein belül, mivel alakulásuk szorosan összekapcsolódik a tanulók nyelvi, családi és társadalmi környezetével. Az oktatáspolitikai következtetések megfogalmazásakor ezért a tantárgyi eredményeket, a kompetenciaterületek közötti összefüggéseket és az oktatás működési feltételeit együttesen szükséges figyelembe venni.

A kompetenciaalapú oktatás fejlesztése és a tanulói teljesítmények rendszeres értékelése Ukrajna oktatási reformfolyamataiban és európai integrációs törekvéseiben egyaránt kiemelt jelentőséggel bír. Ezen törekvések egyik meghatározó eleme az Új Ukrán Iskola (Нова українська школа, NUS) reformprogram, amelynek 2016-ban elfogadott koncepciója a közoktatás megújítását a kompetenciaalapú, tanulóközpontú oktatás és a korszerű pedagógiai megközelítések érvényesítésére alapozta. A reform célkitűzései között hangsúlyos szerepet kapott a kulcskompetenciák fejlesztése, valamint az oktatás minőségének és eredményességének javítása. Mindez felértékeli az olyan empirikus vizsgálatok jelentőségét, amelyek lehetővé teszik a tanulói teljesítmények összehasonlítható adatokon alapuló értékelését és az oktatásfejlesztési döntések szakmai megalapozását. A kárpátaljai magyar oktatásban ennek egyik lényeges intézményi előzménye az *Európai integrált iskolai modell magyar tannyelvű iskolák számára* című, 2021-ben minisztériumi rendelettel elindított innovációs oktatási projekt, amely az országos követelmények teljesítését a magyar tannyelvű oktatás sajátos nyelvi és pedagógiai feltételeivel kívánta összehangolni. A program fejlesztési céljaihoz szorosan kapcsolódik a tanulói kompetenciák rendszeres vizsgálatának igénye. A KOMP projektben megvalósuló kompetenciamérés a teljesítmények és azok társadalmi, családi, valamint nyelvi összefüggéseinek feltárásával olyan empirikus alapot biztosít, amely a tantervi és módszertani fejlesztések megalapozásában, valamint a későbbi változások értékelésében egyaránt hasznosítható. A kutatás egyik legfontosabb eredménye az anyanyelvi szövegértés más

kompetenciaterületekkel fennálló szoros kapcsolata. A magyar nyelvű szövegértési teljesítmény mind a matematikai-logikai, mind az angol nyelvi eredményekkel erős pozitív együttjárást mutatott, miközben az önálló anyanyelvi elemzés a magyarországi referenciaeredményektől való elmaradásra is felhívta a figyelmet. A különbségek értelmezésekor figyelembe kell venni a két tanulói populáció eltérő társadalmi és oktatási környezetét, a mérési eredmények azonban így is indokolják a szövegértési kompetenciák fejlesztésének kiemelt kezelését. A feladatutasítások értelmezése, a szövegekben megjelenő információk feldolgozása, a fogalmi kapcsolatok felismerése és az összetett következtetések megfogalmazása valamennyi műveltségi területen szükséges. Az anyanyelvi szövegértés fejlesztése ezért nem korlátozható a magyar nyelv tantárgyra, hanem a szaktárgyi oktatás egészében érvényesítendő pedagógiai feladatként indokolt kezelni. Ennek megvalósításához a tantervi követelmények, az órakeretek és a tényleges tanulói szükségletek összehangolására, valamint a szövegértés tantárgyközi fejlesztését támogató módszertani megoldásokra van szükség.

Az anyanyelvi kompetenciák jelentősége ugyanakkor nem választható el az anyanyelven történő oktatás lehetőségeitől. A kötet történeti és jogi elemzései egyértelművé tették, hogy a magyar nyelv tantárgyként való oktatása és a különböző tudásterületek ismeretanyagának magyar nyelven történő közvetítése eltérő pedagógiai funkciót tölt be. Az anyanyelv oktatási nyelvként való használata a fogalmi gondolkodás, a szaknyelvi kompetenciák és az iskolai írásbeliség fejlesztésének is fontos színtere. A tanulók nyelvi háttérének vizsgálata további összefüggésekre világított rá: a magas teljesítményprofilba tartozó tanulók körében gyakoribb volt a kizárólag magyar otthoni nyelvhasználat és a magyar nyelv anyanyelvként történő megjelölése. A megfigyelt összefüggések nem igazolják a családi nyelvhasználat önálló oksági hatását, és nem értelmezhetők a kétnyelvűség kedvezőtlen következményének bizonyítékeként sem. A történeti, nyelvpedagógiai és empirikus megállapítások együttesen ugyanakkor az anyanyelven történő tudásszerzés megfelelő feltételeinek fenntartása és a magyar nyelvi kompetenciák tudatos fejlesztése mellett kínálnak szakmai érveket.

A kisebbségi oktatás eredményességének meghatározó kérdése az anyanyelv magas szintű fejlesztése mellett az ukrán államnyelv és legalább egy idegen nyelv használható elsajátításának biztosítása. Az ukrán nyelvi eredmények különösen világosan mutatták meg a tanulók nyelvi kiindulól helyzetének jelentőségét. A teljesítmények szoros kapcsolatban álltak a tényleges nyelvhasználati tapasztalatokkal, a nyelvi környezettel és az önértékelt nyelvtudással, miközben kedvező eredmények többnyelvű környezetben élő tanulóknál is megjelentek. A nyelvtanulás eredményessége ezért nem vezethető vissza kizárólag az előírt óraszámokra vagy az oktatás nyelvének szabályozására. Az ukrán államnyelv tanításában továbbra is indokolt a magyar első nyelvű tanulók sajátosságaihoz igazodó

másodiknyelvi, kommunikációközpontú módszertan következetes alkalmazása, a meglévő magyar nyelvi tudásra építő pedagógiai megoldások fejlesztése és a különböző nyelvi környezetből érkező tanulók differenciált támogatása. Az oktatási cél ennek megfelelően nem az anyanyelv és az államnyelv közötti választás, hanem a hozzáadód, anyanyelv-domináns többnyelvűség feltételeinek megteremtése.

A tantervi és módszertani változások áttekintése arra is rámutatott, hogy az új oktatási követelmények eredményes megvalósításához megfelelő taneszközökre és szakmai felkészültségre van szükség. Az ukrán nyelv oktatásának történetében különösen jelentős előrelépést képviselnek azok a tankönyvfejlesztési törekvések, amelyekben már magyarul is beszélő, a magyar tannyelvű tanulók nyelvi sajátosságait ismerő szakemberek vesznek részt. A matematikaoktatásban a pontos magyar szaknyelvi közvetítés, a fogalomértés és a szöveges feladatok feldolgozása, az angol nyelv oktatásában pedig a kommunikációs készségek és a gyakorlati nyelvhasználat fejlesztése igényel különös figyelmet. Az oktatási reformok eredményessége ezért nem kizárólag a tantervek korszerűségén múlik, hanem azok tényleges megvalósítási feltételein is. A tananyagok célcsoporthoz igazítása, a pedagógusok szakmai támogatása és a taneszközök folyamatos értékelése valamennyi kompetencterületen indokolt fejlesztési feladat.

A matematikai kompetenciák történeti és empirikus vizsgálata külön is felhívta a figyelmet a hagyományos alapkészségek és a kompetenciaalapú követelmények összehangolásának szükségességére. Az elmúlt évtizedekben a számolási, algebrai és geometriai tartalmak mellett fokozatosan növekedett az adatértelmezés, a matematikai modellezés és a problémamegoldás jelentősége. A korszerű matematikai kompetencia kialakítása azonban nem nélkülözheti a biztos fogalmi és műveleti alapokat, amelyekre az összetettebb alkalmazási feladatok épülnek. A mérési eredményekben megfigyelt teljesítménykülönbségek ezért az alapkompentenciák célzott megszilárdítását, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését és a különböző felkészültségű tanulókhoz igazodó differenciált oktatást indokolják. Különös figyelmet érdemel a szövegértési és matematikai készségek együttes fejlesztése, mivel a matematikai feladatmegoldás számos esetben a feladatszöveg pontos értelmezését és a matematikai összefüggések nyelvi feldolgozását is megköveteli.

Az angol nyelvi kompetenciamérés eredményei a tanulási lehetőségek és a családi kulturális erőforrások szerepére világítottak rá. Az óvodai nevelési tapasztalatok, az otthoni könyvkultúra és a tanórán kívüli tanulási környezet több esetben számottevő teljesítménykülönbségekkel járt együtt. A megfigyelt kapcsolatok nem igazolják az egyes háttértényezők önálló hatását, ugyanakkor jelzik, hogy az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése szempontjából az iskolán kívüli hozzáférési lehetőségeket is figyelembe kell venni. Az angol nyelv oktatásának fejlesztésében ezért a nyelvi készségek kiegyensúlyozott alakítása mellett a tanulási erőforrásokhoz való hozzáférés javítása, a kommunikációs gyakorlatok bővítése és a hátrányosabb tanulási

környezetből érkező gyermekek támogatása is indokolt. Különösen fontos, hogy a nyelvtanítás ne korlátozódjon a központi vizsgákban számon kért grammatikai, lexikai és szövegértési követelményekre, hanem a szóbeli kommunikáció és a hallott szöveg megértése is megfelelő hangsúlyt kapjon.

A négy kompetenciaterület eredményeinek összevetése alapján a tanulói teljesítményekhez kapcsolódó háttértényezők jelentősége tantárgyanként eltérően alakult. Az anyanyelvi szövegértésnél a nyelvi és kulturális környezet, az ukrán nyelvénél a tényleges nyelvhasználati tapasztalatok, az angol nyelvénél a tanulási lehetőségek és a családi kulturális erőforrások, a matematikai teljesítménynél pedig a tanulmányi felkészültség és a társadalmi háttér bizonyultak fontos értelmezési szempontoknak. A kompetenciaterületek közötti erős együttjárás mellett tehát az egyes tantárgyak sajátos fejlesztési szükségletei is kirajzolódtak. A klaszterelemzés eredményei ugyanezt más megközelítésből árnyalták: az általánosan alacsony, átlagközelű és magas teljesítmény mellett matematikai, illetve angol nyelvi hangsúlyú tanulói csoportokat is azonosítottak. A fejlesztési programok kialakításakor ezért az általános kompetenciaszint mellett az egyes tudásterületeken jelentkező relatív erősségeket és hiányosságokat is indokolt figyelembe venni, anélkül hogy a statisztikai csoportosításokat a tanulók képességeit véglegesen meghatározó kategóriáknak tekintenénk.

A társadalmi háttér szerinti különbségek további fontos oktatáspolitikai feladatokat jelölnek ki. A családi anyagi és kulturális erőforrások, valamint a lakóhelyi és nyelvi környezet több kompetenciaterületen is kapcsolatban állt a tanulói teljesítménnyel. Az alacsonyabb erőforrásokkal rendelkező családokból érkező tanulók egyes vizsgálatokban kedvezőtlenebb eredményeket értek el, ami a tanulási feltételek különbségeinek mérséklését indokolja. A felzárkóztatás és a tehetséggondozás ezért nem tekinthető egymástól független feladatnak: mindkettő a tanulók tényleges kompetenciáinak, fejlődési szükségleteinek és hozzáférési lehetőségeinek figyelembevételét követeli meg. Az alapkompétenciák megerősítése, a megfelelő taneszközök biztosítása és a tanulási támogatások célzott megszervezése hozzájárulhat ahhoz, hogy a társadalmi háttérből fakadó különbségek ne korlátozzák tartósan a tanulói előmenetelt.

A kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás fejlesztésének további meghatározó feltétele a helyi szakmai tudás és az empirikus kutatási eredmények intézményes hasznosítása. A pedagógusképzés, a tantárgypedagógiai és nyelvészeti kutatóműhelyek, valamint a tanterv- és tankönyvfejlesztésben közreműködő szakemberek munkája az elmúlt évtizedekben több területen hozzájárult a magyar tannyelvű oktatás módszertani megújulásához. A kutatási eredmények gyakorlati alkalmazása szempontjából ezért indokolt a pedagógusképzés, a továbbképzések, a tananyagfejlesztés és az oktatásirányítás közötti szakmai együttműködés erősítése. A helyi nyelvi és társadalmi sajátosságokat figyelembe vevő oktatásfejlesztés különösen

fontos egy olyan kisebbségi oktatási rendszerben, amelynek egyszerre kell teljesítenie az országos követelményeket és biztosítani a tanulók sajátos nyelvi szükségleteihez igazodó pedagógiai feltételeket.

A fejlesztési prioritások meghatározásakor a háború következtében megváltozott társadalmi és oktatási körülményeket sem lehet figyelmen kívül hagyni. A családok migrációja, a szülők tartós külföldi munkavállalása, a tanulási környezet bizonytalansága olyan kihívásokat jelenthetnek, amelyek a tanulók fejlődési lehetőségeit is befolyásolhatják. A kompetenciamérés eredményei kiindulópontot kínálhatnak a különböző tanulói csoportok fejlesztési szükségleteinek további vizsgálatához. Az oktatáspolitikai intézkedések tervezésekor ezért indokolt az oktatási veszteségek feltárásának, a tanulási folyamatosság támogatásának és a hátrányosabb helyzetű tanulók célzott segítésének kiemelt kezelése.

A KOMP projektben megvalósult 2024-es kompetenciamérés a kárpátaljai magyar oktatás eredményességének értékeléséhez több kompetenciaterületre kiterjedő, nagymintás empirikus alapot teremtett. A további fejlesztések szempontjából különösen fontos a rendszeres, módszertanilag összehangolt kompetenciamérések folytatása, amelyek lehetővé teszik a tanulói teljesítmények időbeli változásainak nyomonkövetését és az oktatáspolitikai, tantervi, valamint módszertani beavatkozások későbbi értékelését. A mérési eredmények akkor válhatnak az oktatásfejlesztés tényleges eszközeivé, ha nem csupán a kutatási beszámolóban jelennek meg, hanem visszacsatolást biztosítanak a tantervfejlesztés, a pedagógusképzés, a taneszközellátás és a tanulói támogatások számára. Az iskolák és a pedagógusok számára hozzáférhető, megfelelően értelmezett mérési eredmények elősegíthetik a tanulói teljesítmények sajátosságainak megismerését, a fejlesztési prioritások kijelölését és a pedagógiai beavatkozások tudatosabb tervezését. A kompetenciamérések tapasztalatainak beépítése a pedagógusképzésbe, a továbbképzésekbe és a tananyagfejlesztésbe erősítheti az empirikus eredményekre épülő pedagógiai szemlélet érvényesülését. Mindez a kutatóintézetek, pedagógusképző intézmények, iskolák közötti rendszeres szakmai együttműködést is szükségessé teszi. A kutatás eredményei összességében arra hívják fel a figyelmet, hogy a kárpátaljai magyar oktatás fejlesztése nem szűkíthető egyetlen kompetenciaterület vagy pedagógiai részterület támogatására. Az anyanyelven történő tudásszerzés lehetőségeinek biztosítása, az eredményes többnyelvűség kialakítása, a szaktárgyi kompetenciák fejlesztése, a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklése és az empirikus eredményekre épülő oktatásfejlesztés egymással szorosan összefüggő szakpolitikai feladatokként értelmezhetők. Ezek összehangolt kezelése teremtheti meg annak feltételeit, hogy a kompetenciaalapú oktatás fejlesztése a kárpátaljai magyar tananyelvű oktatás sajátos szükségleteihez igazodva járuljon hozzá a tanulói eredményesség és az oktatási esélyegyenlőség javításához.

A kötet szerzői

Beregszászi Anikó, habilitált doktor, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Filológia Tanszékének vezetője, professzora. Fő kutatási területei a szociolingvisztika, a két- és többnyelvűség, a nyelvpolitika, a nyelvi és oktatástervezés, a kisebbségi nyelvhasználat, valamint a magyar mint anyanyelv oktatásának módszertana. Kutatómunkája elsősorban a kárpátaljai magyar közösség nyelvhasználati sajátosságainak, a nyelvjárások és a standard nyelvváltozat viszonyának, a nyelvi attitűdöknek, valamint az anyanyelvi nevelés és a nyelvpedagógiai szemléletformálás kérdéseinek vizsgálatára irányul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6860-7579>

E-mail: [beregsszaszi.aniko@kmf.org.ua](mailto:beregszaszi.aniko@kmf.org.ua)

Csernicskó István, az MTA doktora, a Magyar Tudományos Akadémia külső tagja, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem rektora, a Filológia Tanszék professzora, valamint a Pannon Egyetem egyetemi tanára. Fő kutatási területei a szociolingvisztika, a két- és többnyelvűség, a nyelvpolitika, a nyelvi jogok, a nyelvi tájékozódás, valamint a kisebbségi nyelvhasználat és a nyelvoktatás kérdései. Kutatómunkája elsősorban a kárpátaljai magyar közösség nyelvi helyzetének, nyelvi jogainak, az ukrain nyelvi- és oktatáspolitikai folyamatoknak, valamint az anyanyelvi és második nyelvi oktatás sajátosságainak vizsgálatára irányul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4512-988X>

E-mail: csernicsko.istvan@kmf.org.ua

Daróci Ádám, PhD, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Matematika és Informatika Tanszékének docense. Fő kutatási területei az alkalmazott matematika, a fuzzy halmazok elmélete, a fuzzy modellezés, az információs rendszerek, a matematikai döntéstámogatás, valamint az informatikai módszerek társadalomtudományi és oktatási alkalmazása. Kutatómunkája elsősorban a társadalmi biztonság és jóllét összetevőinek matematikai modellezésére, a bizonytalan és nehezen számszerűsíthető tényezők értékelésére, valamint az informatikai rendszerek fejlesztésére irányul. Tudományos és fejlesztőtevékenységében szerepet kapnak az oktatási célú digitális megoldások, a kompetenciaméréseket támogató informatikai rendszerek és a mesterséges intelligencia oktatási alkalmazásának kérdései is.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4038-4945>

E-mail: daroci.adam@kmf.org.ua

Hires-László Kornélia, PhD, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Történelem és Társadalomtudományi Tanszékének docense, a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont vezetője. Fő kutatási területei az etnicitás, a nemzeti identitás, a kisebbségi közösségek társadalmi és nyelvi viszonyai, a nyelvi tájkép, az ifjúságszociológia és a szociográfia. Kutatómunkája elsősorban a kárpátaljai magyar közösség társadalmi, kulturális és nyelvi folyamatainak vizsgálatára irányul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6526-6489>

E-mail: hires.laszlo.kornelia@kmf.org.ua

Husztai Ilona, PhD, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Filológia Tanszéke Angol Tanszéki Csoportjának docense. Fő kutatási területei az angol nyelv oktatásának módszertana, az idegennyelv-pedagógia, az angoltanárképzés, a reflektív tanítás, az olvasási és íráskészség fejlesztése, valamint a digitális technológiák alkalmazása a nyelvtanításban. Kutatómunkája elsősorban a kárpátaljai magyar tanulók angolnyelv-tanulásának sajátosságaira, az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésének módszertani kérdéseire, a pedagógusok szakmai felkészítésére, valamint a többnyelvű oktatási környezet nyelvtanulásra gyakorolt hatásainak vizsgálatára irányul. Kiemelt figyelmet fordít a távoktatás, a digitális tanulási környezetek és az innovatív nyelvpedagógiai eljárások alkalmazási lehetőségeire.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1900-8112>

E-mail: husztai.ilona@kmf.org.ua

Kucsinka Katalin, PhD, a fizikai és matematikai tudományok kandidátusa, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Matematika és Informatika Tanszékének docense, valamint a Tokaj-Hegyalja Egyetem Comenius Intézetének egyetemi docense. Fő kutatási területei a valószínűségszámítás, a matematikai statisztika, a sztochasztikus folyamatok, a matematikai fizika differenciálegyenletei, valamint a pedagógiai és matematikai kompetenciamérések. Kutatómunkája egyrészt a véletlen tényezőket tartalmazó matematikai modellek és parciális differenciálegyenletek vizsgálatára, másrészt a tanulói matematikai teljesítmények mérésére, a kompetenciamérések eredményeinek statisztikai elemzésére és az oktatási eredményességet befolyásoló tényezők feltárására irányul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8129-9937>

E-mail: kucsinka.katalin@kmf.org.ua

Molnár D. Erzsébet, PhD, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Történelem és Társadalomtudományi Tanszékének vezetője, docense, valamint a Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpont tudományos munkatársa. Fő kutatási területei Kárpátalja 20. századi története, a szovjet rendszer kiépítése, a sztálini repressziók, a politikai megtorlások, a kényszermunka és a deportálások

története, valamint a szovjet nemzetiség- és egyházpolitika. Kutatómunkája elsősorban Kárpátalja 1944 utáni szovjetizálásának, a magyar és német lakosság elhurcolásának, a „málenkij robot”, a donbászi munkaszolgálat és a szovjet hadifogoly- és kényszermunkatáborok történetének feltárására irányul. Kiemelt figyelmet fordít a szovjet diktatúra társadalmi következményeinek, a kisebbségi közösségeket érintő megtorlásoknak, valamint a történelmi emlékezet és a múltfeldolgozás kérdéseinek vizsgálatára.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6453-8174>

E-mail: molnar.d.erzsebet@kmf.org.ua

Molnár D. István, PhD, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Földrajz és Turizmus Tanszékének docense, valamint a Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpont kutatója. Fő kutatási területei a népességföldrajz, a demográfia, a társadalomföldrajz, a migrációkutatás, a történeti demográfia, a kartográfia, valamint a térinformatikai rendszerek (GIS) alkalmazása. Kutatómunkája elsősorban Kárpátalja népességének történeti és jelenkori változásaira, a népesség etnikai és nyelvi összetételének alakulására, a természetes népmozgalmi és migrációs folyamatokra, valamint a kárpátaljai magyar közösség demográfiai helyzetének vizsgálatára irányul. Kiemelt figyelmet fordít a társadalmi és politikai változások népesedési következményeire, valamint a demográfiai és társadalomföldrajzi folyamatok térbeli elemzésére és térképi megjelenítésére.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2959-9136>

E-mail: molnar.d.istvan@kmf.org.ua

Orosz Ildikó, PhD, a pedagógiai tudományok kandidátusa, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem elnöke, a Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés Tanszék docense, valamint a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség elnöke. Fő kutatási területei a nevelésszociológia, az oktatáspolitikai, a kisebbségi oktatás, a pedagógusképzés, a felnőttképzés és az oktatási intézményrendszerek működése. Kutatómunkája elsősorban a kárpátaljai magyar nyelvű oktatás helyzetének, az anyanyelvi oktatáshoz való hozzáférésnek, az oktatási esélyegyenlőségnek, valamint a kisebbségi oktatási intézményrendszer fejlődésének és fenntarthatóságának vizsgálatára irányul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7300-9362>

E-mail: orosz.ildiko@kmf.org.ua

Pallay Katalin, PhD, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatás- és Intézményvezetés Tanszékének docense, a Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpont vezetője, valamint a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának (CHERD) kutatója. Fő kutatási területei a nevelésszociológia, a felsőoktatás-kutatás, a hallgatói mobilitás, a tanulmányi eredményesség, a kisebbségi oktatás, az oktatási esélyegyenlőség és a társadalmi integráció. Kutatómunkája elsősorban a kárpátaljai magyar tanulók és hallgatók oktatási helyzetének, tanulmányi teljesítményének, továbbtanulási és mobilitási döntéseinek, valamint a tanulmányi eredményességet befolyásoló társadalmi és intézményi tényezőknek a vizsgálatára irányul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3833-8368>

E-mail: pallay.katalin@kmf.org.ua

Pósze Andrea, a pedagógiai tudományok kandidátusa, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem Filológia Tanszékének docense, valamint a Nyíregyházi Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének főiskolai docense. Fő kutatási területei az ukrán és a magyar nyelv oktatásának módszertana, a két- és többnyelvűség, az ukrán mint második nyelv oktatása, a nyelvpedagógia, valamint az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása az oktatásban. Kutatómunkája elsősorban a kárpátaljai magyar anyanyelvű tanulók ukrán nyelvi kompetenciáinak fejlesztésére, a nyelvtanítás eredményességét befolyásoló tényezők vizsgálatára, valamint a magyar tananyelvű iskolák számára készülő ukrán nyelvi tantervek és tankönyvek módszertani megújítására irányul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0564-2307>

E-mail: pevse.andrea@kmf.org.ua

УДК 371.263:37.015.4(=511.141)(477.87)
К 67

КОМП – КОМПЕТЕНТНОСТІ В СОЦІАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ. Результати оцінювання компетентностей учнів угорськомовних шкіл Закарпаття та чинники, пов'язані з їхніми навчальними досягненнями. Наукове видання (колективна монографія) Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II / За редакцією Корнелії Гіresh-Ласлов та Каталіни Поллої. Берегове: Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, 2026. 380 с. (угорською мовою).

ISBN 978-617-8143-83-1

У колективній монографії представлено результати комплексного дослідження компетентностей учнів угорськомовних закладів освіти Закарпаття, проведеного у 2024 році в межах проекту КОМП за підтримки Угорської академії наук та за фахової участі Управління освіти Угорщини. Проаналізовано навчальні досягнення учнів із розуміння текстів угорською мовою, математики, англійської та української мов, а також взаємозв'язки між результатами оцінювання та соціальними, сімейними, культурними, мовними й освітніми характеристиками учнів. Окрему увагу приділено методології дослідження, соціально-демографічним особливостям учнівського середовища, формуванню комплексних показників соціального тла та виокремленню груп учнів за характерними профілями навчальних результатів. У виданні також розглянуто історичні зміни угорськомовної освіти Закарпаття, нормативно-правові та освітньо-політичні умови її функціонування, розвиток викладання досліджуваних предметів і сучасні виклики, зокрема пов'язані з війною в Україні. Монографія розширює емпіричну базу досліджень освіти угорської національної меншини Закарпаття та становить науковий і практичний інтерес для дослідників, педагогів, фахівців у галузі освіти й освітньої політики.

Наукове видання (колективна монографія)
КОМП – КОМПЕТЕНТНОСТІ В СОЦІАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ

*Результати оцінювання компетентностей учнів угорськомовних шкіл Закарпаття
та чинники, пов'язані з їхніми навчальними досягненнями*

За редакцією: Корнелії Гіresh-Ласлов та Каталін Поллої

Автори:

Аніко Берегсасі, Степан Черничко, Адам Доровці, Корнелія Гіresh-Ласлов, Ілона Густі,
Каталін Кучінка, Єлизавета Молнар Д., Стефан Молнар Д., Льдіко Орос,
Каталін Поллої, Андреа Певсе

2026 р.

*Рекомендовано до видання у друкованій та електронній формах рішенням Вченої ради
Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II (протокол № 9 від 26
жовтня 2026 року).*

Підготовлено до видання Науково-дослідним центром імені Антонія Годинки,
Науково-дослідним центром суспільних наук імені Тиводора Легоцького та
Видавничим відділом Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II.

Рецензенти:

*Золтан Кантор, PhD – Католицький університет імені Петера Пазманя, Факультет
гуманітарних і суспільних наук, Інститут міжнародних і політичних наук; Інститут
досліджень національної політики (Будапешт).*

*Анна Легоцкі-Самарджич, PhD – Осієцький університет імені Йосипа Юрая
Штросмаєра, Філософський факультет, кафедра угорської мови та літератури; Мовний
інститут «Glotta» (Осієк).*

*Крістіан Вараді, PhD – Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II,
кафедра філології; Науково-дослідний центр імені Антонія Годинки (Берегове).*

**Відповідальність за зміст, достовірність наведених даних і наукових результатів
покладається на авторів відповідних розділів монографії.**

Видання підготовлено за підтримки Угорської академії наук у межах національної
програми НТМKNP – КОМП (Компетенція – Освіта – Оцінювання – Перспектива) за
фахової участі Управління освіти Угорщини.

Видавництво: Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II

Адреса: пл. Кошута, 6, м. Берегове, 90202, Україна.

Електронна пошта: egyetem@kme.org.ua; kiado@kme.org.ua.

Друк: ФОП Лац Чілла

Адреса: пл. Кошута, 4, м. Берегове, 90202, Україна.

Електронна пошта: kalvinnyomda@gmail.com.

Відповідальна особа: Чілла Лац.

ISBN 978-617-8143-83-1

© Автори, 2026

© Корнелія Гіresh-Ласлов, Каталін Поллої, 2026

© Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, 2026