

KOMPETENCIAVIZSGÁLAT BEREGSZÁSZ MAGYAR TANNYELVŰ ISKOLÁINAK ALSÓ TAGOZATÁN

Absztrakt

A köznevelés minőségét meghatározza, mennyire hatékony a tanítási-tanulási folyamat, a hatékonysággal pedig szorosan összefügg a belső és külső értékelés rendszere. Az országos kompetenciamérés (OKM) egy olyan vizsgálati rendszer Magyarországon, amelynek célja az iskolai tanulók készségeinek és tudásának felmérése. E vizsgálat hozzájárul az oktatási rendszer értékeléséhez és a tanulási eredmények nyomon követéséhez, továbbá lehetővé teszi az oktatási rendszer erősségeinek és gyengeségeinek azonosítását. Különösen fontos ez egy olyan kisebbségi régióban, ahol a közelmúltban jelentős oktatáspolitikai és módszertani változásokat vezettek be. Jelen tanulmány egy beregszászi kompetenciavizsgálatot célzó kutatást kíván bemutatni. A tanulmányban a jelenleg is zajló kutatás részeredményei kerülnek bemutatásra, melyben a beregszászi magyar tannyelvű iskolák negyedik osztályos tanulóinak vizsgáljuk a kompetenciáit három területen: szövegértés, logika, természetismeret. Eddigi eredményeink (N=144) rámutatnak, hogy a szülők iskolai végzettsége és külföldön tartózkodása szignifikánsan befolyásolja a beregszászi tanulók eredményeit. A kárpátaljai magyar tanulók kompetenciamérése képet adhat az *Új ukrán iskola (Нова українська школа)* nevű oktatási reform eredményességéről, továbbá segítséget nyújthat a tanulók fejlesztésében.

Bevezetés

A kompetencia fogalma már régóta ismert kifejezés a köztudatban. Az utóbbi években egyre nagyobb teret hódítottak a tudományos tevékenységek, illetve a technika világának fejlődése. Ezzel egyidejűleg nem következett be hasonló drasztikus változás az oktatási szférában. A szakértők úgy vélekednek, hogy ebben a kialakult helyzetben az oktatás nem tartott lépést a forradalmi technológiai fejlődéssel, vagyis nem kapott kellő hangsúlyt a képességeket fejlesztő oktatás. A mai világban egyre nagyobb haszon az a fajta tudás a diákok számára, melyet képes a mindennapokban hasznosítani, illetve frissíteni a már meglévő ismereteket. Ennek értelmében került megfogalmazásra a kompetenciafejlesztés kifejezés (Vass, 2009).

¹ II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatás és Intézményvezetés Tanszék, MA-képzés, tanítói szak.

Egyre fontosabbá vált a tudásra épülő társadalmak versenyképessége, a tudásgazdaság minősége. A tudás hagyományos formában történő közvetítése már nem bizonyult hatékornak (Csapó, 2004). A kompetencia szó fogalma számtalan szakirodalomban fellelhető, de mind a hazai, mind a nemzetközi forrásokban, a hozzá tartozó definíciók nem egységesek. A kompetencia egy latin eredetű szó, melynek jelentése „ügyesség, alkalmasság” (Vass, 2009). A Pedagógiai Lexikonban a következő meghatározás olvasható: „*alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők*” (Pedagógiai Lexikon, 1997, 266.). Ezzel szemben Nagy József szerint a kompetencia az olyan megszerzett ismeretek, melyeket alkalmazni tudunk a valós helyzetekben, veleszületett adottságok, illetve különböző élettapasztalatok együttese (Nagy, 2001).

A kompetencia úgy is értelmezhető, mint képességek, készségek és különféle ismeretek együttese, melyek segítenek érvényesülni különböző élethelyzetekben, problémák megoldására, társadalmi munkakörök ellátására, betöltésére. Ez a kifejezés az 1990-es évektől terjedt el a neveléstudományban. Ezekből az évektől fontos feladattá vált, hogy kompetencia alapú oktatást hozzanak létre, mely során a tanárok olyan tudással lássák el a diákokat, melyeket hasznosítani és alkalmazni tudnak majd a gyakorlatban (Vass, 2017).

I. Kompetencia alapú oktatás kezdete Ukrajnában. Kompetenciamérés

Az 1990-es évektől nemzetközi szinten keresztntantrvi kompetenciaterületekre irányulva elemzéseket indítottak el a OECD INES (Indicators of the Educational System) keretein belül. Elsősorban olyan területeket akartak fejlesztésre bocsátani, melyek nem köthetők csak kognitív (megismerő) folyamatokhoz, illetve egyetlen tantárgyhoz sem (Radványi, 2011). Egy teljesen összetett rendszerről van szó, mely komponensei az egyén szociális kompetenciáihoz, az állampolgári és társadalmi műveltséghez köthetők. Ezek mellett nagy hangsúlyt kapott a problémamegoldó képesség és a kommunikáció (Bálint, 1998).

Az Európai Unió országok vezetői a 2000-es év tavaszán elindították a lisszaboni folyamatot, melynek keretein belül elkülönítettek nyolc kulcskompetenciát (Csapó, 2003). Ezen döntéssorozatok értelmében kidolgozásra került az életén át tartó tanulás ideje alatt elsajátítandó alapelemek európai szemlélet tekintetében. Ezek a következők voltak: információs és kommunikációs technológiákra, technológiai kultúrára, idegen nyelvre, vállalkozás és szociális kapcsolatokra épülő készségek (Radványi, 2011).

Az addigi értelmezéseket alapul véve az OECD DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) programnak (1997-2002) köszönhetően kialakították a nyolc kulcskompetenciát, melyet a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével végezték el (Mihály, 2002). Ezen program újabb értelmezést társított a kulcskompetencia fogalmához, illetve kiemelte a legfontosabb területeket. A DeSeCo megfogalmazása szerint „*a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására*”. A fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt (Radványi, 2011).

2002-ben az Európai Tanács nyolc kulcskompetenciát különít el, melyek a következők: anyanyelvi; idegen nyelvi; matematikai, természettudományi és technológiai; kommunikációs; digitális; a tanulás tanulása; személyközi és állampolgári nevelés; vállalkozói és kulturális (Falusi – Vajnai, 2012). Az Ukrán Oktatási és Tudományos Minisztérium első olvasatban 2016. október 6-án, majd 2017. szeptember 5-én elfogadta az új oktatási törvényt², mely értelmében új oktatási reformot vezettek be Ukrajnában. (Orosz – Pally, 2024). A reform *Új ukrán iskola* (Нова українська школа – НУШ) néven került bevezetésre 2018 szeptemberében. Az Új ukrán iskola (Нова українська школа - НУШ) a következő három komponenst ötvözi magába: az oktatás új tartalmát, az új tanulási környezetet, illetve a módszertant. Ennek értelmében az oktatás időtartama 12 év, melyből az 1-4. osztály az elemi, 5-9. osztály az általános iskola, 10-12. osztályok a középiskola. A kilencedik osztály végeztével a tanulóknak lehetőségük lesz választani az akadémiai középiskola vagy a szakiskola között (Концепція початкової освіти, 2016). Az alapfokú oktatás két ciklusra osztható – 1-2. osztály és 3-4. osztály. Ezen felosztásnál figyelembe vették a tanulók életkori, illetve pszicho-fiziológiai jellemzőit. Legfőbb céljai az önállóságra való nevelés, a kreativitás fejlesztése, az érdeklődés felkeltése. Az Új ukrán iskola célja, hogy a tanulókat az életen át tartó tanulás alkalmazásával megtanítsa a gyakorlatban alkalmazni a megszerzett tudást, tapasztalatot. Ennek értelmében az úgynevezett „frontális oktatást” felváltotta az aktív gyakorlatközpontú tanóra. A kompetencia alapú oktatás fő mozgatórugója a képességek, készségek fejlesztése a kulcskompetenciák által (Kremen, 2008). Ezen új oktatási formával a kevésbé jól tanulók számára is sikerélmény érhető el egy csoportos munka keretein belül, ezzel motiváltabbak lesznek.

Az oktatás színvonalának felmérése csak úgy lehetséges, ha azok eredményeit folyamatos méréseknek vetik alá, illetve összehasonlítják más (jelen helyzetben a magyarországi) országok

² <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

intézményeinek eredményeivel. Különösen fontos a kompetenciavizsgálat olyan kisebbségi régiókban, ahol a közelmúltban jelentős oktatáspolitikai és módszertani változásokat vezettek be. Papp Z. Attila írásában rámutat arra, hogy a kisebbségi oktatás *„az általános ismeretek és kompetenciák átadásán kívül rejtett tantervként a kisebbségi identitást a maga kapcsolatrendszerével és világról alkotott képzeivel együtt újratermeli”* (Papp Z., 2012, 10.).

Kárpátalján 2023-ban a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpont, a Hodinka Antal Nyelvészeti Központjainak és a Kárpátaljai Területi Oktatási Főosztály közreműködésével a magyarországi Országos Kompetenciamérés (OKM) mintájára megtartották az első felmérést kijelölt tantárgyakból (magyar, angol, ukrán, matematika). A felmérésen 740 diák vett részt, akik ötödik és nyolcadik osztályokba jártak (Orosz – Pallay, 2024). Jelen kutatás megvalósulásával az alsó tagozatos tanulók is betekintést nyerhetnének és jártasságot szerezhethetnének a kompetenciamérés terén, elősegítve a későbbi nagyszabású kompetenciamérések gördülékenységét és sikerességét.

II. Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők

A Bourdieu-i tőkeelmélet rávilágít, hogy az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók gyengébb eredményei mögött a kisebb gazdasági tőke, tehát a rosszabb anyagi javak, a kulturális tőke, úgy mint a szülők alacsonyabb verbális képessége vagy matematikai kompetenciái, valamint tájékozatlansága és a társadalmi tőke, úgy mint a korlátozott társas kapcsolatok hiánya és az intézményekkel való kevésbé szoros kapcsolat húzódik. A magyarországi PISA felmérések adatainak elemzése is rámutat, hogy a tanulók teljesítménybeli különbségeit nagyban befolyásolja a tanulók családi háttere, továbbá az iskolák között is tartós különbségek vannak (Csapó et al., 2009). Ha például egy iskolában vagy osztályközösségben magas az alacsony társadalmi státuszú diákok aránya, az negatívan befolyásolja az eredményességet. Hegedűs (2016) tanulmányában arra is felhívja a figyelmet, hogy a gazdasági fejlettség mutatói, úgy mint a GDP vagy a diplomások aránya, vagy a népesség összetétele szignifikánsan befolyásolják a tanulók iskolai teljesítményét. Kutatások (Jeynes, 2003; Uő. 2005; Uő. 2007; Róbert 2004; Ho – Willms, 1996; Fan – Chen, 2001; Catsambis, 2001; Desforges – Abouchaar, 2003) igazolják, hogy a szülői bevonódás szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az iskolai teljesítményre. Különösen igaz ez, ha a szülő a gyerek tanulmányi folyamataiban és élményeibe kapcsolódik be. Az említett kutatások arra is rávilágítanak, hogy a szülői bevonódás mértéke nem egyformán befolyásolja a különböző tantárgyakban elért iskolai teljesítményt. Középosztálybeli,

családok gyermekeinél a szülői bevonódás leginkább a természettudományhoz kapcsolódó tantárgyak eredményeire gyakorolt szignifikáns hatást, nem pedig általában az iskolai teljesítményre.

III. A kutatás módszertani háttere

A kutatás célja megvizsgálni a beregszászi magyar tannyelvű oktatási intézmények 4. osztályos tanulóinak szövegértési képességét, matematikai eszköztudását és természetismerethez kapcsolódó kompetenciáját.

Kérdőívvel és feladatlappal vizsgált kutatásunk során az alábbi szempontokat kívánjuk figyelembe venni:

- milyen eredményeket érnek el a beregszászi tanulók anyanyelvi szövegértés, matematikai és természetismereti kompetencia terén;
- hányan érnek el átlag feletti pontszámokat;
- van-e különbség a tanulók eredményeiben a nemi megoszlás tekintetében;
- vannak-e különbségek a beregszászi magyar tannyelvű iskolák eredményeiben;
- járnak-e magánórákra, részt vesznek-e tehetséggondozó programokon, hétvégéken, mindez hogyan hat az eredményekre;
- jobban teljesítenek-e azok a tanulók, akik jártak óvodába;
- szociodemográfiai jellemzők hatása;

A kutatás célja felmérni Beregszász magyar tannyelvű iskolák negyedik osztályos tanulóinak kompetenciáját anyanyelvből, matematikából és természetismeretből, továbbá megvizsgálni, hogy melyek azok a szociodemográfiai háttérjellemzők, amelyek hatnak a tanulók eredményességére. Ezek közé soroltuk a lakhelyet, a szülők iskolai végzettségét, foglalkoztatását, anyagi helyzetet, nemzetiséget, vallásosságot, kulturális tőkét. A téma azért is aktuális, mert 2018 szeptemberében új oktatási reformot vezettek be Ukrajnában, amely kompetencia alapú oktatásra épül. A vizsgált korosztály első osztálytól kezdve az új oktatási rendszer képzési programjai alapján tanul.

A szakirodalom alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- **H1:** Azok a tanulók érnek el magasabb eredményt, akik az iskolai éveik megkezdése előtt jártak óvodába (Barabás, 2019).
- **H2:** A szülők iskolai végzettsége jelentős hatással van a tanulók kompetenciamérésének eredményeire. Bourdieu alapján feltételezzük, hogy a szülők iskolai végzettsége és a tanulók iskolai teljesítménye között összefüggés tapasztalható (Bourdieu, 1999).

- **H3:** A fiúk magasabb pontszámot érnek el matematikából a lányoknál (Balázs et al., 2017).

Különböző nemzetközi mérések azt mutatják, hogy kicsi a teljesítménybeli különbség a fiúk és a lányok átlagos teljesítménye között. Ezzel szemben a szövegértési teszten a lányok értek el magasabb eredményt, míg a fiúk a matematikai mérésen bizonyultak eredményesebbnek.

A kutatás fő módszereként a kérdőíves felmérést választottuk, melyet kompetenciamérési feladatlapokkal egészítettünk ki. A kérdőív elkészítésénél a magyarországi Országos kompetenciamérés háttérkérdőívét vettük alapul, kiegészítve a kisebbségi és a kárpátaljai létből fakadó háttérváltozókkal, úgy mint az otthon beszélt nyelv, szülők külföldi munkavállalása, nemzetiség stb. A feladatlapokat szintén a magyarországi kompetenciamérés feladatsoraira támaszkodva építettük fel, figyelembe véve a helyi tantervet. A teljeskörű felmérés kiterjed a beregszászi magyar tananyelvű gimnáziumok és líceumok negyedik osztályos tanulóira (N=185). Jelen esetben az alábbi iskolák tanulóit vonnánk be a kutatásba: Beregszászi Zrínyi Ilona Líceum, Beregszászi Kossuth Lajos Líceum, Beregszászi Horváth Anna Gimnázium, Beregszászi Opre Roma Gimnázium, Beregszászi Mikes Kelemen Líceum, Beregszászi Petőfi Sándor Gimnázium. Mivel a háborús helyzet miatt vannak online tanulók, a felmérés ideje alatt voltak hiányzók. Az adatbázis elemszáma 144, ami azt jelenti, hogy a vizsgált célcsoport 77,8 százalékát sikerült elérni. Az adatelemzést SPSS 22 program segítségével végeztük. Az Országos Kompetenciamérés mintájára a háttérkérdőívet hazaadtuk, s a gyerekek szülei segítségével töltötték ki, míg a kompetenciamérés feladatait az iskolában töltötték ki a gyerekek kérdőbiztos jelenlétében.

Az anyanyelvi méréseknél 11 (maximum 20 pont), matematikából 15 (maximum 50 pont), természetismeretből 12 feladatot (maximum 78 pont) kell elvégezniük a tanulóknak. Az eredmények értékelése kódok alapján történik, illetve a feladatok szintjén történő értékelés eredményeire irányul. A kódok mellé pontértéket rendelünk, hogy a kapott eredményeket könnyen elemezhesük.

1. táblázat: A feladatokhoz rendelt kódok

Kód	A kód jelentése	Kód mellé rendelt pontérték
01	Teljesen helyes válasz	4
02	Részből helyes válasz (3 helyes válasz)	3
03	Részből helyes válasz (2 helyes válasz)	2
04	Részből helyes válasz (1 helyes válasz)	1
05	Helytelen/ hiányzó válasz	0

IV. Eredmények

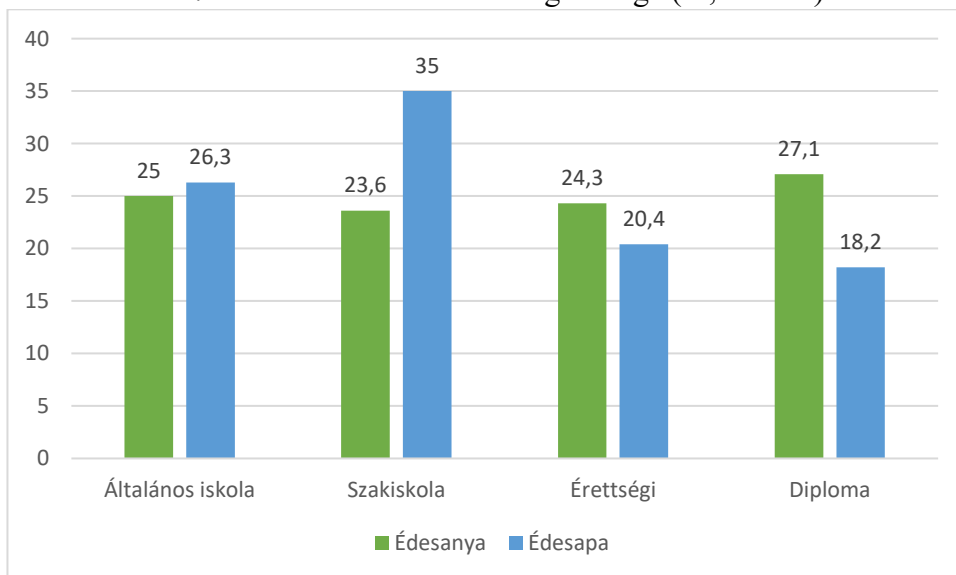
A megkérdezett tanulók szociodemográfiai adatai

A háttérkérdőívet kitöltő tanulók válaszai alapján kijelenthető, hogy 49,3% fiú, 50,7% pedig lány. A megkérdezettek 81,9%-a járt óvodába, míg 18,1% nem. Ez azzal is magyarázható, hogy Ukrajnában 5 éves kortól kötelező az elemi osztály megkezdése előtt az óvodai nevelés.

A szülők iskolai végzettségét tekintve a kapott válaszok alapján elmondható, hogy az édesanyák 25%-a rendelkezik általános iskolai, 23,6%-a szakiskolaival, 24,3%-a érettségivel, 27,1%-a felsőfokú (diploma) végzettséggel.

Ezzel szemben az édesapák iskolai végzettségét vizsgálva a következő eredményeket kaptuk: 26,3%-a általános iskolai, 35%-a szakmunkásképző, 20,4%-a érettségi bizonyítvánnyal, 18,2%-a diplomával rendelkezik. Az eloszlásokat az alábbi ábra mutatja be:

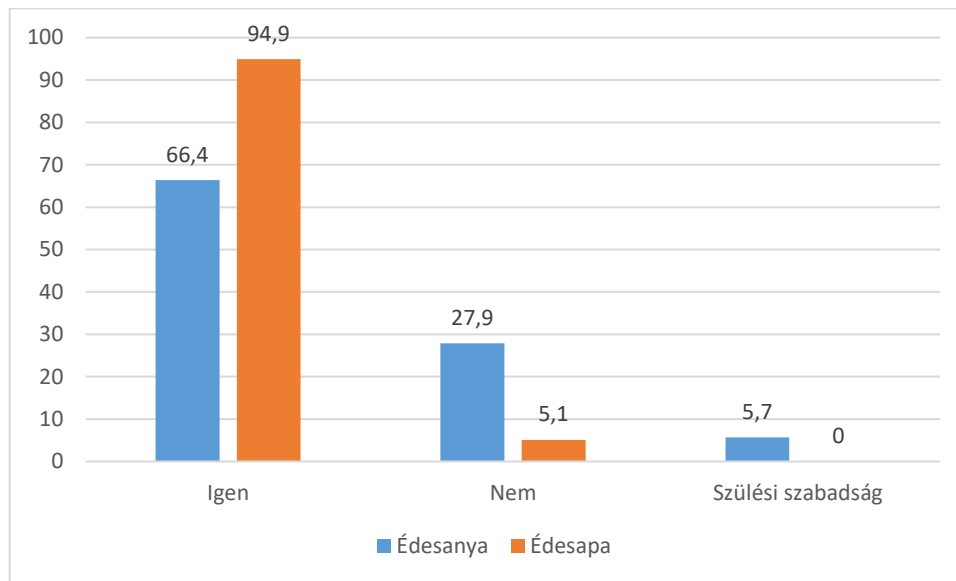
1. ábra: A szülők iskolai végzettsége (% , N=144)



Forrás: saját szerkesztés

Megkérdeztük a tanulókat, hogy dolgoznak-e a szüleik. Az édesanyák esetében 66,4% válaszolt igennel, 27,9% nemmel és 5,7% jelenleg szülési szabadságon van. Ezzel szemben az édesapák 94,9%-a dolgozik, 5,1%-a nem. Jelen helyzetben lényeges kérdés, hogy a szülők bel- vagy külföldön dolgoznak-e.

2. ábra: A szülők foglalkoztatottsága (% , N=144)



Forrás: saját szerkesztés

Bacskai (2015) rámutat, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülők gyakran magas munkanélküliségi aránnyal és inaktív szülői státusszal rendelkeznek. Ez az alacsonyabb keresetekhez és alacsonyabb életszínvonalhoz vezet. Ez a megállapítás jelen kutatásban is beigazolódott, hiszen mind az alacsony iskolai végzettségű anyák ($p=0,050$) mind az alacsony iskolai végzettségű apák ($p=0,34$) esetén felülreprezentált a munkanélküliek aránya. A szakiskolát és egyetemet vagy főiskolát végzett apák között egyetlen munkanélküli sem található.

2. táblázat: A szülők iskolai végzettségének és munkahelyi elhelyezkedésének összevetése (%) N=144

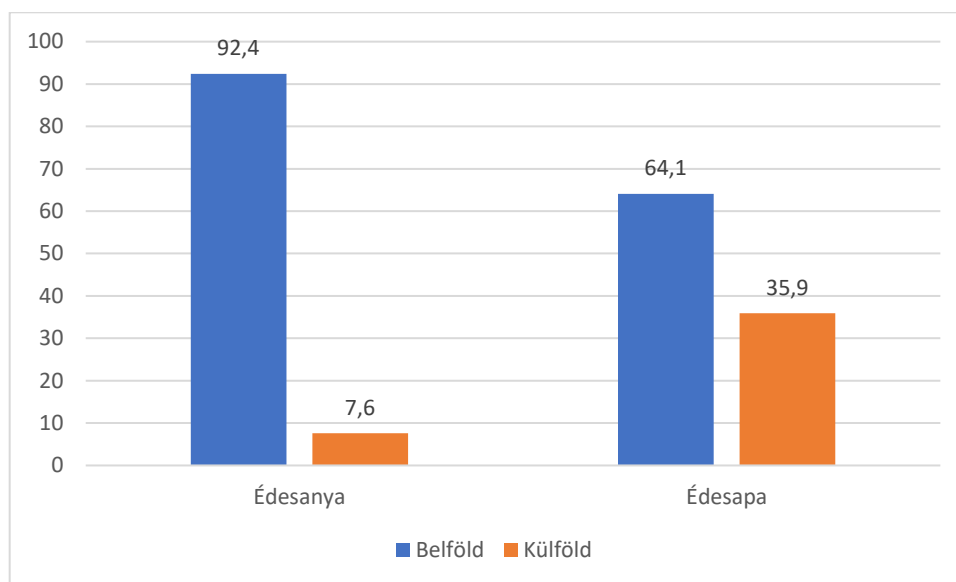
		Dolgozik	Nem dolgozik	Chi-négyzet	Sig
Apa iskolai végzettsége	Általános iskola	23,8	<u>71,4</u>	8,665	0,034
	Érettségi	35,4	28,6		
	Szakiskola	21,5	0,0		
	Egyetem/főiskola	19,2	0,0		
Anya iskolai végzettsége	Általános iskola	18,3	<u>38,3</u>	6,921	0,050
	Érettségi	26,9	17,0		
	Szakiskola	25,8	21,3		
	Egyetem/főiskola	29,0	23,4		

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

Forrás: saját szerkesztés.

Az édesanyák közel 7,6%-a, s az édesapák 35,9%-a külföldön vállalt munkát, s annak ellenére, hogy a gyermek még csak tíz éves, életvitelszerűen külföldön élnek. A külföldi munkavállalás hátterében a magasabb bérek állnak, a férfiak esetében pedig erőteljesen ösztönzi az elvándorlást az orosz-ukrán háborús helyzet miatti katonai behívások.

3. ábra: A szülők külföldi munkavállalása (N=144)

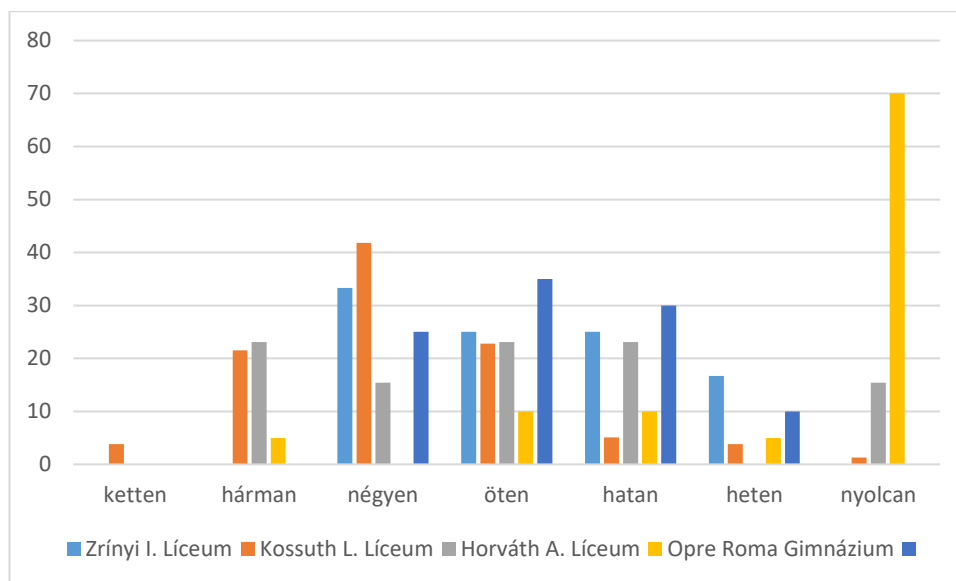


Forrás: saját szerkesztés

A szorosan vett családi háttér mérése céljából arra is rákérdeztünk, hogy hány testvére van a tanulónak. A válaszadók közül 13,9%-nak nincs, 43,1%-nak egy, 17,4%-nak kettő, 7,6%-nak három, 7,6%-nak négy, 1,4%-nak öt és 9%-nak hat vagy annál több testvére van. Azok a tanulók, akiknek több mint két 18 évnél fiatalabb testvérük van, már nagycsaládosoknak minősülnek. Továbbá feltérképeztük, hogy hányan élnek egy háztartásban: 2,1% ketten, 14,6% hárman, 30,6% négyen, 22,9% öten, 12,5% hatan, 5,6% heten, s 11,8% nyolcan él együtt. Megvizsgáltuk, hogy iskolánként van-e eltérés az egy háztartásban élők száma alapján, s azt tapasztaltuk, hogy jelentősen eltérő ($p=0,000$). A Kossuth Lajos Líceumban és a Zrínyi Ilona Líceumban tanulók döntő többsége négy és öt fő háztartásokban él, míg az Opre Roma Gimnáziumban nagyobb arányban élnek hatan, heten vagy nyolcan egy háztartásban. Az Opre Roma Gimnáziumban a diákok 70%-a nyolcan él egy háztartásban, ami messze a legmagasabb arány. A Horváth Anna Líceumban ez az arány 15,4%, míg a Zrínyi Ilona Líceumban és a Kossuth Lajos Líceumban 0%. Következtetésként elmondható, hogy az Opre Roma Gimnáziumban tanuló cigány diákok gyakran nagyobb háztartásokban élnek, ami hozzájárulhat a családok közötti anyagi és szociális

különbségekhez. Az iskolák közötti különbségek a háztartások méretében jelentős hatással lehetnek a diákok tanulmányi eredményeire és a pedagógusok munkájának értékelésére.

4. ábra: A háztartásokban élők száma iskolánként (%)

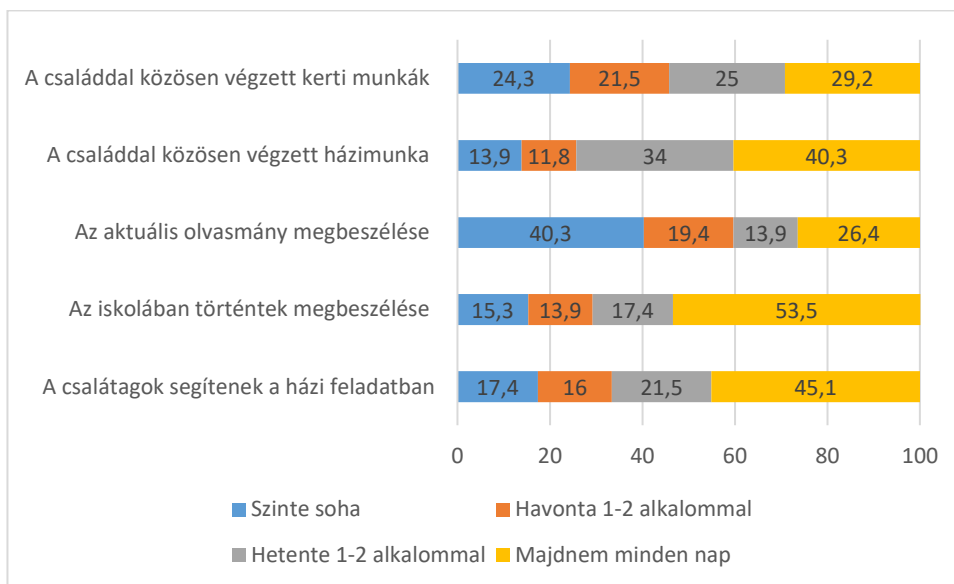


Forrás: saját szerkesztés

Nyitrai és szerzőtársai (2019) rámutatnak, hogy a szülői bevonódás pozitívan hat a tanulók kognitív és nem kognitív képességeire és motivációs fejlődésére. Azok a tanulók, akik életében fokozottan van jelen a szülői bevonódás, általában magasabb szintű belső motivációval, nagyobb kontrollal és jobb iskolai teljesítménnyel rendelkeznek. Ennek fényében feltérképeztük, hogy kutatási mintánkban mennyire tapasztalható a szülői bevonódás. A szülői bevonódás öt különböző otthoni formáját két csoportba soroltuk. Az egyik csoport az iskolai eseményekkel kapcsolatos közös tevékenységeket tartalmazza, ide tartozik a házi feladat elkészítésében való segítségnyújtás, az iskolában történtek megbeszélése, és a tanuló által olvasottak közös megvitatása. A másik csoport a közös munkavégzés tevékenységeit foglalja magában, amelyek lehetnek házimunkák, vagy a ház körül végzett közös munkák. Az iskolai események megbeszélése a leggyakoribb, a diákok 53,5%-a szinte minden nap beszélget erről a családjával. A házimunka is gyakori, a diákok 40,3%-a majdnem minden nap részt vesz benne. A kerti munkákban való részvétel változatosabb, de szintén gyakori, 29,2% majdnem minden nap részt vesz benne. Az aktuális olvasmányok megbeszélése kevésbé elterjedt, 40,3%-uk szinte soha nem beszél róla, de 26,4% szinte minden nap megteszi. Továbbá, a diákok 45,1%-a számíthat arra, hogy a családtagok majdnem minden nap segítenek a házi feladatban, míg 21,5% hetente 1-2 alkalommal kap segítséget.

Összességében elmondható, hogy a családi tevékenységek gyakorisága iskolai és házimunka esetében magasabb, míg az olvasmányok megbeszélése kevésbé jellemző, de a házi feladatban nyújtott segítség is jelentős szerepet játszik a családi életben. Az eloszlásokat az alábbi diagram szemlélteti.

5. ábra: A szülői bevonódás gyakorisága (N=144).



Forrás: saját szerkesztés.

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy milyen különbségek tapasztalhatók a szülői bevonódás terén iskolánként. Minden szülői bevonódási kategóriát tekintve szignifikáns eltérésekre bukkantunk. A tanulmányi típusú szülői bevonódás, úgy mint az iskolai események és az aktuális olvasmányok megbeszélése, valamint a házi feladatban nyújtott segítség, a leggyengébb az Opre Roma Gimnáziumban és azokban az iskolákban, ahol a hátrányos helyzetű és nagycsaládos diákok aránya a legmagasabb. A Kossuth Lajos Líceumban, valamint a Zrínyi Ilona Líceumban átlag feletti mértékben gyakorolják a szülők a tanulmányi típusú szülői bevonódást. Ezzel szemben ezekben az iskolákban a szülők inkább a közös házimunkákban vesznek részt. Ez azt jelzi, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű és hátrányos helyzetű családokban a szülői bevonódás inkább a háztartási tevékenységekre koncentrálódik, míg a magasabb iskolai végzettségű családokban nagyobb hangsúlyt kap a tanulmányi támogatás.

3. táblázat: Az iskola és a szülői bevonódás összevetése

	Zrínyi i. L. Líceu m	Kossuth L. Líceum	Horváth A. Gimnázium	Opre Roma Gimnázium	Mikes Líceum	Átlag	F	Sig	N
Az iskolában történtek megbeszélése	3,75	3,10	3,30	2,35	3,25	3,09	3,555	0,009	144
Családtagok segítenek a házi feladatban	3,25	3,11	2,84	1,28	1,37	2,94	4,579	0,002	
Aktuális olvasmány megbeszélése	2,75	2,41	1,19	1,36	2,15	2,26	2,846	0,026	
Közös házimunka	3,58	2,84	2,84	3,00	3,40	3,00	2,245	0,050	
Közös kerti munka	3,33	2,59	1,05	1,33	3,00	2,59	4,476	0,001	

Forrás: saját szerkesztés.

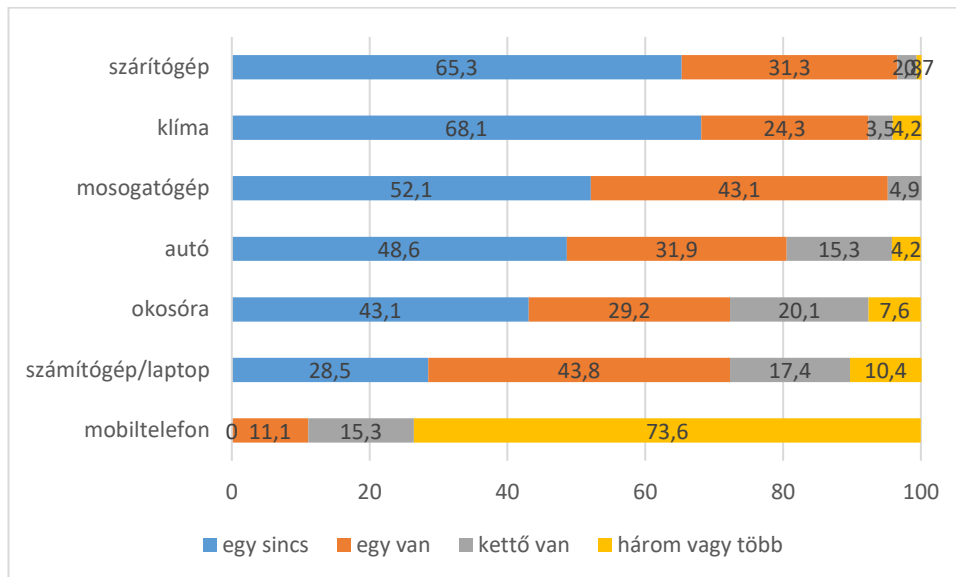
Kutatásunk célszemélyei kisebbségi közösségi iskolák tanulói (Ukrajnában élő magyarok), így fontosnak tartjuk feltérképezni, hogy a gyerekek otthon, családi közegben, milyen nyelven beszélnek egymással, szüleikkel, illetve milyen nemzetiségűnek vallják magukat, emellett mennyire tartják fontosnak az életükben a vallást.

A megkérdezettek döntő többsége (89,6%) otthon magyar nyelven beszél 6,9%-a ukránul, 3,5%-a pedig vegyes, s 87,5% magyar nemzetiségűnek vallja magát, 9%-a ukránnak, 3,5% pedig romának. A vallásosság tekintetében az adott válaszok alapján a következő eredményeket kaptuk: 40,3% vallja, hogy az egyháza tanításai szerint él, 31,3% a maga módján vallásos, 20,8% nem tudja ezt eldönteni, míg 7,6% jelölte a „nem vagyok vallásos” lehetőséget. A megkérdezett tanulók több mint fele (52,1%) református felekezethez tartozik. A megkérdezett gyerekek fele vallásosnak tartja magát, ez a kisebbségi létből és a Kárpátaljára jellemző tradicionális értékrendre vezethető vissza. A kisebbségi lét ugyanis erősíti a vallásosságot, s ez hozzájárul az identitás megőrzéséhez (Gereben, 1999).

Az objektív anyagi helyzetet háztartásokban található különböző eszközök meglétével vizsgáltuk. Az eszközök között szerepel a szárítógép, klíma, mosogatógép, autó, okosóra, számítógép/laptop és mobiltelefon. A háztartások többségében nincs szárítógép (65,3%). Azok közül, akik rendelkeznek szárítógéppel, a legtöbbjüknek csak egy van (31,3%). A háztartások nagy része nem rendelkezik klímával (68,1%). Azok közül, akik rendelkeznek klímával, a legtöbbjüknek egy van otthon (24,3%).

Több mint a felének a háztartásoknak nincs mosogatógépe (52,1%), de jelentős arányban rendelkeznek egy mosogatógéppel (43,1%). A megkérdezettek kevesebb mint fele nem rendelkezik autóval (48,6%) és okosórával (43,1%). A megkérdezettek kisebb része nem rendelkezik számítógéppel vagy lappal (28,5%). A legtöbb háztartás egy számítógéppel vagy lappal rendelkezik (43,8%), de jelentős számú háztartás kettő (17,4%) vagy több eszközzel rendelkezik (10,4%). A vizsgált tanulók családjainak mindegyike rendelkezik legalább egy mobiltelefonnal. A legtöbb háztartás három vagy több mobiltelefonnal rendelkezik (73,6%). A mobiltelefon a legelterjedtebb eszköz a háztartásokban, míg a szárítógép és a klíma a legritkábban előforduló. Az autók, számítógépek/laptopok és okosórák jelenléte változó, de egy jelentős része a háztartásoknak rendelkezik ezekkel az eszközökkel.

6. ábra: A megkérdezett tanulók objektív anyagi helyzete (N=144)



Forrás: saját szerkesztés

ANOVA módszerrel megvizsgáltuk az átlagok eltérését az objektív anyagi helyzet itemeit (mobiltelefon, számítógép/laptop, okosóra, autó, mosogatógép, klíma, szárítógép) és a megkérdezett iskolákat illetően. Az eredmények azt mutatják, hogy az Opre Roma Gimnázium diákjai rendelkeznek a legkevesebb anyagi eszközzel, míg a Zrínyi Ilona és a Kossuth Lajos Líceum diákjai rendelkeznek a legtöbb anyagi eszközzel. Az Opre Roma Gimnázium diákjainak szegényebb anyagi helyzete mögött az áll, hogy ebben az iskolában kizárólag roma tanulók tanulnak, akik gyakran alacsonyabb jövedelmű családokból származnak. Ez jelentős különbségekre utal az iskolák közötti anyagi helyzetben.

4. táblázat: Az iskola és az objektív anyagi helyzet különbségei

	Zrínyi I. Líceum	Kossuth L. Líceum	Horváth A. Gimnázium	Opre Roma Gimnázium	Mikes Líceum	Átlag	F	Sig	N
mobiltelefon	3,91	3,70	3,61	3,15	3,60	3,62	3,555	0,009	144
számítógép/laptop	2,33	2,35	2,46	1,10	1,70	2,09	11,340	0,000	
okosóra	2,50	2,07	2,00	1,10	1,75	1,92	6,111	0,000	
autó	2,00	1,96	1,84	1,15	1,30	1,75	5,963	0,000	
mosogatógép	1,58	1,64	1,46	1,45	1,15	1,52	3,166	0,016	
klíma	1,25	1,63	1,61	1,05	1,05	1,43	4,785	0,001	
szárítógép	1,50	1,49	1,46	1,20	1,05	1,38	3,224	0,014	

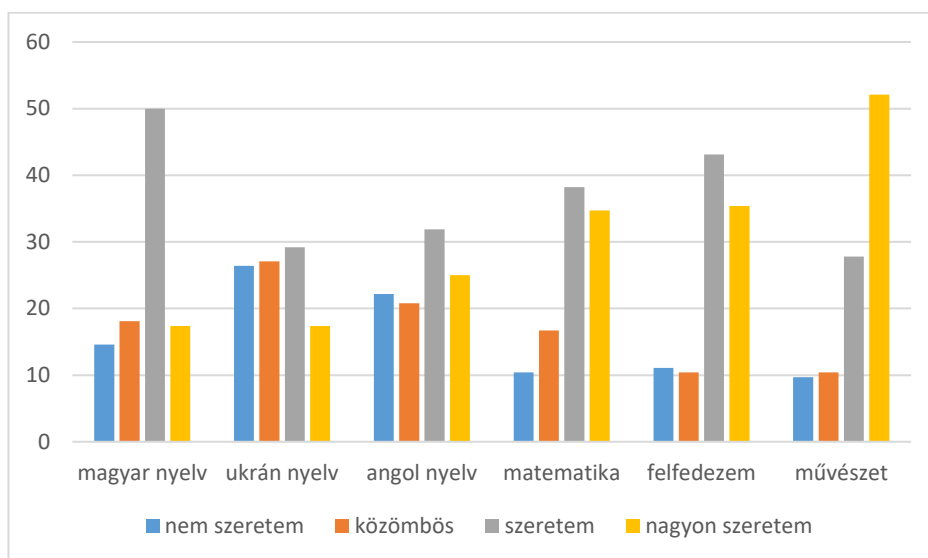
Forrás: saját szerkesztés

Tanulmányi adatok és a mérés eredményei

Megkérdeztük a tanulókat, hogy már első osztálytól a jelenlegi iskolában tanultak, vagy esetleg más oktatási intézményben kezdték-e meg tanulmányaikat. A megkérdezett tanulók 84%-a nem váltott iskolát. Feltérképeztük, hogy a vizsgált mintában milyen a balkezesek aránya. A válaszadók 82,6%-a jobbkezes, a 14,6%-a balkezes, míg 2,8%-a mindkét kezével képes írni.

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy a tanulók mennyire kedvelik a következő tantárgyakat: magyar, ukrán, angol, matematika, felfedezem a világot és művészet. A gyerekek körében a művészet bizonyult a legnépszerűbbnek, diákok 52,1%-a nagyon szereti, míg csak 9,7%-uk nem szereti. A magyar nyelvet is sokan kedvelik, 50%-uk nagyon szereti, és csak 14,6%-uk nem szereti. A matematika és a felfedezem a világot tantárgyak is népszerűek, a diákok 38,2%-a és 43,1%-a nagyon szereti ezeket. Az angol nyelvet a diákok 31,9%-a nagyon szereti, míg 22%-uk nem szereti. Az ukrán nyelv megítélése vegyes, sok diák közömbös (29,2%) vagy nem szereti (26,7%). A kapott eredmény azzal is magyarázható, hogy a kárpátaljai magyar tananyelvű oktatásban a tanulók az ukrán nyelvet nem idegen nyelvként összeállított program szerint tanulják, hanem anyanyelvi szinten beszélők számára összeállított terv szerint. Összességében a diákok különböző tantárgyak és tevékenységek iránti érdeklődése változatos, de a művészet és a magyar nyelv kiemelkedően népszerű.

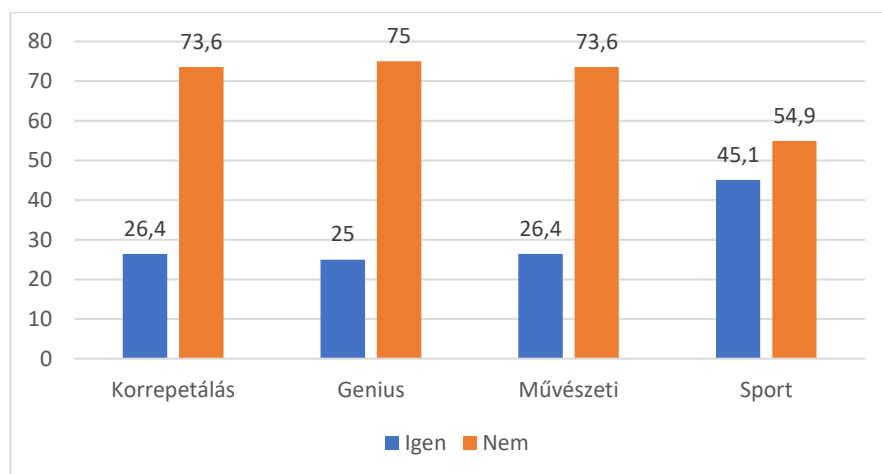
7. ábra: A tantárgyak népszerűsége a vizsgált tanulók körében (%) N=144)



Forrás: saját szerkesztés.

Megkérdeztük a tanulókat, hogy részt vesznek-e különböző tehetséggondozó hétvégéken, versenyek előtti felkészítésen, esetleg járnak-e különféle művészeti (zene, tánc) és sportfoglalkozásokra, ezen felül bármilyen tantárgyból különóra. A válaszadók 73,6%-a nem jár semmilyen felzárkóztató foglalkozásra, de 26,4%-a rendszeresen jár korrepetálásra. A korrepetálást választók legnagyobb aránya angol nyelvből, matematikából, ukrán nyelvből és legkevésbé magyar nyelvből. A jelenlegi adatok alapján a GENIUS tehetséggondozó hétvégéken 25% vett részt. Különféle művészeti foglalkozásra a válaszadók 26,4%-a jár. Különböző sporttevékenységeken az eddig megkérdezett tanulók 45,1%-a vesz részt.

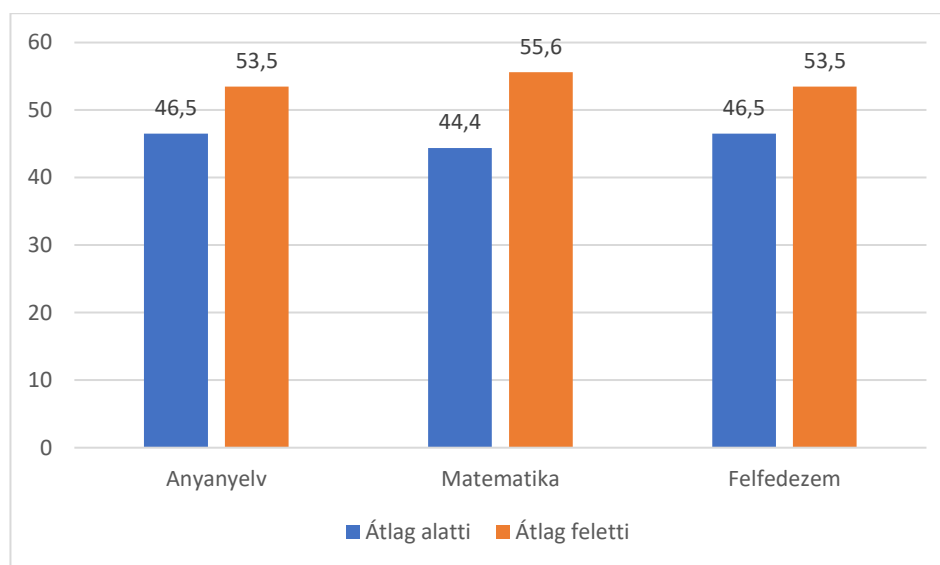
8. ábra: Iskolán kívüli foglalkozásokon való részvétel (N=144)



Forrás: saját szerkesztés

A szövegértési kompetenciát tekintve az eddig megkérdezett tanulók döntő többsége (53,5%) átlag feletti eredményt ért el. A logikai kompetencián az eddig megkérdezettek 55,6%-a ért el átlag feletti teljesítményt. Az anyanyelv és a felfedezem a világot tantárgyak esetében a diákok 53,5%-a az átlag feletti eredményt ért el, míg 46,5%-uk az átlag alatt teljesített. Az eredmény arra enged következtetni, hogy mindhárom tantárgyból a diákok többsége jól teljesít, matematikából voltak a legeredményesebbek, ebben az esetben tapasztalhatók legnagyobb arányban az átlag feletti eredmények. Az eloszlásokat az alábbi ábra szemlélteti.

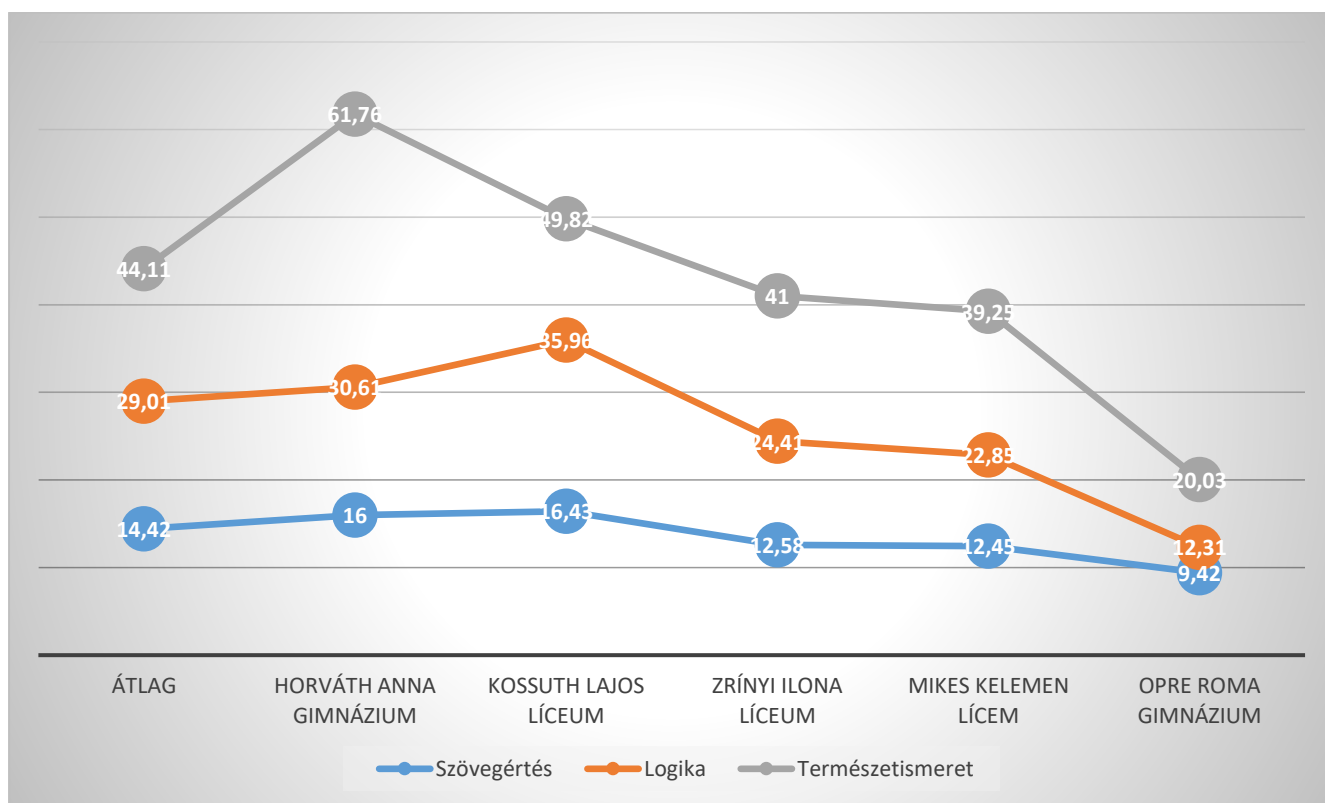
9. ábra: A szövegértés, logikai és természetismereti kompetenciamérés eredményei



Forrás: saját szerkesztés.

A mérés során kirajzolódott, hogy különbségek tapasztalhatók a tanulók eredményeiben a vizsgált iskolák mentén. A legeredményesebbnek a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum és a Beregszászi Horváth Anna Gimnázium bizonyult. A leggyengébben az Opre Roma Gimnázium tanulói teljesítettek. Feltehetően ennek háttérében az ott tanuló gyerekek hátrányos helyzete és halmozottan hátrányos helyzete áll, ami negatívan hat a tanulmány eredményekre. Széll tanulmányában (2014) rámutatott, hogy a magas roma tanulói arány kedvezőtlenül befolyásolhatja a tanulói teljesítményt és csökkentheti a pedagógusok munkájának elismertségét.

10. ábra: A mérés átlagpontszámai iskolánként (% , N=144)



Forrás: saját szerkesztés.

Több kutatás (Csapó, 1998; Bourdieu, 1999; Pusztai, 2004; Uő., 2009) igazolja, hogy erős kapcsolatot mutatható ki az iskolai teljesítmény és a szocio-demográfiai háttér mutatói között. Mindez jelenlegi kutatásunkban is beigazolódott, ugyanis szignifikáns különbséget tapasztaltunk a szülők iskolai végzettsége és az eddig kapott eredmények között. A szövegértési kompetencia és az anya iskolai végzettsége összevetésénél kirajzolódik, hogy az átlag alatt teljesítők körében felülreprezentáltak azok aránya, akik édesanyja csupán általános iskolai végzettséget és szakmunkás képesítést szerzett. Az átlag fölött teljesítők között a diplomás édesanyával rendelkezők vannak túlsúlyban (69,2%). Az anyanyelvi kompetencia eredményeire nem csupán az anya, hanem az apa iskolai végzettsége is szignifikáns hatást gyakorol. A szövegértési mérésen átlag alatt teljesítők döntő többségének édesapja szakmunkás végzettséggel rendelkezik. Az átlag fölött teljesítők esetében felülreprezentáltak azok aránya, akik apja felsőfokú végzettséggel rendelkezik.

5. táblázat: Az anya, az apa iskolai végzettsége és a szövegértési kompetencia eredményeinek összevetése (%)

		Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
Anya iskolai végzettsége	Általános iskola	<u>45,3</u>	7,9	34,961	0,000
	Érettségi	23,4	30,3		
	Szakiskola	<u>18,8</u>	28,9		
	Egyetem/főiskola	12,5	<u>32,9</u>		
Apa iskolai végzettsége	Általános iskola	<u>46,2</u>	8,3	26,384	0,000
	Érettségi	18,5	22,2		
	Szakiskola	13,8	22,2		
	Egyetem/főiskola	21,5	<u>47,2</u>		

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

Forrás: saját szerkesztés.

Az apa és az anya iskolai végzettsége a logikai kompetencia eredményeire is szignifikánsan hat. Az átlag fölött teljesítők több mint felének diplomás az édesanyja.

6. táblázat: Az anya, az apa iskolai végzettsége és a logikai kompetencia eredményeinek összevetése (%)

		Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
Anya iskolai végzettsége	Általános iskola	<u>45,9</u>	8,9	34,961	0,000
	Érettségi	23	25,3		
	Szakiskola	26,2	27,8		
	Egyetem/főiskola	4,9	<u>38,0</u>		
Apa iskolai végzettsége	Általános iskola	<u>46,0</u>	9,5	26,384	0,000
	Érettségi	20,6	20,3		
	Szakiskola	9,5	<u>25,7</u>		
	Egyetem/főiskola	23,8	<u>44,6</u>		

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

Forrás: saját szerkesztés.

Az apa és az anya iskolai végzettsége a természetismereti kompetencia eredményeire is szignifikánsan hat. Az átlag fölött teljesítők több mint felének diplomás az édesanyja.

7. táblázat: Az anya, az apa iskolai végzettsége és a természetismereti kompetencia eredményeinek összevetése (%)

		Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
Anya iskolai végzettsége	Általános iskola	<u>41,3</u>	11,7	19,719	0,001
	Érettségi	25,4	23,4		
	Szakiskola	20,6	32,5		
	Egyetem/főiskola	12,7	<u>32,5</u>		
Apa iskolai végzettsége	Általános iskola	<u>43,9</u>	9,9	21,155	0,001
	Érettségi	18,2	22,5		
	Szakiskola	13,6	<u>22,5</u>		
	Egyetem/főiskola	24,2	<u>45,1</u>		

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

Forrás: saját szerkesztés.

Kutatásunk során tehát egyértelműen kirajzolódott, hogy a szülők iskolai végzettsége szignifikánsan hat az iskolai teljesítményre. Kertesi – Kézdi (2012) szerzőpáros rámutat, hogy a különböző családok elvárásai is eltérőek: míg a magasabb iskolai végzettségű szülők számára a diplomaszerzés a fő cél, addig az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők inkább a szakiskolai képzésben látják a lehetőséget.

Az apa külföldi munkavállalása szignifikánsan hat a vizsgált tanulók matematika kompetenciamérésen elért eredményeire. A logikából átlag felett teljesítők között felülreprezentáltak azok aránya, akiknek édesapja itthon tartózkodik. Az átlag alatt teljesítők 81,8%-ának édesapja külföldön dolgozik, feltehetően már két éve, az orosz–ukrán háború kitörése óta nem tudtak hazalátogatni családjukhoz.

8. táblázat: Az apa munkahelye és a logikai kompetenciamérés eredményeinek összevetése (%)

		Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
Hol dolgozik az apa	Itthon Kárpátalján	18,2	<u>44,4</u>	3,802	0,051
	Külföldön	81,8	55,6		

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

Forrás: saját szerkesztés.

Kutatások igazolják (Jeynes, 2003; Uő. 2005; Uő. 2007; Róbert 2004; Ho – Willms, 1996; Fan – Chen, 2001; Catsambis, 2001; Desforges – Abouchar, 2003) hogy a szülői bevonódás szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az iskolai teljesítményre, s a szülői támogatás növeli a gyerekek belső motivációját és

önbizalmát, a szülőkkel való rendszeres megbeszélések és a házi feladatban nyújtott segítség fokozza a tanulással töltött időt és javítja annak minőségét, a kognitív stimuláció fejleszti a kritikus gondolkodást és problémamegoldó készségeket, a pozitív tanulási környezet biztonságot és támogatást nyújt, és a szociális és érzelmi támogatás segít a gyerekeknek jobban kezelni az iskolai kihívásokat. Ez a megállapítás jelen kutatásban is igazolódni látszik, ugyanis a matematika eredményekre szignifikánsan pozitívan hat, ha a gyerekek a szülőkkel megbeszélnek az iskolában történeteket, az aktuális olvasmányokat és ha a családtagok segítenek a házi feladatban. Tehát azok a gyerekek, akikkel átlag feletti mértékben megbeszélnek az iskolában történeteket, az aktuális olvasmányokat és a családtagok segítenek a házi feladatban, átlag feletti pontszámot értek el matematikából.

9. táblázat: A matematika eredmények és a szülői bevonódás különbségei

Matematika eredmények	Átlag alatt	Átlag felett	Mean	F	Sig	N
Az iskolában történetek megbeszélése	2,89	3,25	3,09	3,638	0,058	144
Aktuális olvasmány megbeszélése	1,87	2,57	2,26	4,579	0,002	
Családtagok segítenek a házi feladatban	2,67	3,16	2,94	6,790	0,010	

Forrás: saját szerkesztés.

Az anyanyelvi kompetencia terén az aktuális olvasmányok megbeszélése és a családtagok házi feladatban nyújtott segítsége hat szignifikánsan a megkérdezett tanulók eredményességére. Feltehetően az olvasmányok és a házi feladatok megbeszélése a szülőkkel fejleszti a szövegértési készséget, bővíti a szókincset, és ösztönző környezetet teremt. A megbeszélések ösztönzően hathatnak, a tanulók új szavakat és kifejezéseket tanulhatnak, kritikai gondolkodásra ösztönzik őket, és erősítik az érzelmi kapcsolatot a családtagokkal. Mindezek a tényezők növelhetik a tanulók motivációját és elkötelezettségét az anyanyelvi készségek fejlesztése iránt, ezzel hozzájárulva a jobb anyanyelvi teljesítményhez.

10. táblázat: Az anyanyelvi kompetencia eredménye és a szülői bevonódás különbségei

Anyanyelv eredmények	Átlag alatt	Átlag felett	Mean	F	Sig	N
Aktuális olvasmány megbeszélése	1,87	2,57	2,26	12,214	0,000	144
Családtagok segítenek a házi feladatban	2,67	3,16	2,94	6,790	0,010	

Forrás: saját szerkesztés.

A felfedezem a világot elnevezésű tárgyból elért eredményekre szintén pozitívan hat a családtagok segítségnyújtása a házi feladatban, továbbá ebből a tárgyból az eredményekre szignifikánsan pozitívan hat a ház körüli munkavégzés. Feltehetően a ház körüli munka gyakorlatot ad a tárgyhoz kapcsolódó ismeretekhez. A közös munkavégzés továbbá közös tanulási élményeket teremthet. A ház körüli munkák során a problémamegoldó képességek fejlesztése és az interdiszciplináris tanulás lehetősége is hozzájárulhat a tantárgyban elért jobb eredményekhez.

11. táblázat: A természetismereti kompetencia eredménye és a szülői bevonódás különbségei

Felfedezem a világot eredmények	Átlag alatt	Átlag felett	Mean	F	Sig	N
Családtagok segítenek a házi feladatban	1,25	1,55	1,41	4,470	0,036	144
Ház körüli munka	2,37	2,95	2,63	4,297	0,044	

Forrás: saját szerkesztés.

Nyitrai és szerzőtársai (2019) rámutatnak, hogy az iskolai aspektusra fókuszáló szülői bevonódás hat leghangúlyosabban az iskolai teljesítményre. Ez a megállapítás jelen kutatásban is beigazolódott, ugyanis az iskolai cselekményekhez fűződő bevonódás mind a logikai, mind az anyanyelvi, mind a természetismereti kompetenciára pozitív hatást gyakorolt.

A szövegértési kompetencia eredményeit továbbá szignifikánsan befolyásolja, hogy a tanuló jár-e különóra (p=0,000). Az átlag fölött teljesítők több mint felét (51,3%) iskolán kívül korrepetálják. Az átlag alatt teljesítők 91,3%-a nem jár különóra.

12. táblázat: A különóra és a logikai kompetenciamérés eredményeinek összevetése (%)

	Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
Jár különóra	8,7	51,3	11,462	0,000
Nem jár különóra	<u>91,3</u>	48,7		

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

Forrás: saját szerkesztés.

Számos kutatás (Schiefele et al., 2012, Józsa G.– Józsa K., 2014) igazolta, hogy az olvasási motiváció pozitívan hat a szövegértésre. Ez a megállapítás jelen kutatásban is beigazolódott ($p=0,012$), ugyanis a szövegértésből átlag alatti pontszámot elérők között felülreprezentált azok aránya, akik ritkán kölcsönöznek könyvet. Az átlag felett teljesítők közel fele rendszeresen jár könyvtárba.

13. táblázat: A könyvtárlátogatás és a szövegértési kompetenciamérésen elért eredmények összevetése (%)

		Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
Könyvtárlátogatás gyakorisága	soha	<u>38,8</u>	10,4	18,448	0,001
	ritkán	40,3	46,8		
	többször	16,4	28,6		
	rendszeresen	4,5	<u>14,3</u>		

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

Forrás: saját szerkesztés.

Hasonlóképpen az otthoni könyvek száma is pozitívan hat az anyanyelvi kompetencia eredményeire. Felülreprezentált azoknak az eredménye, akiknek csupán 0-50 darab az otthoni könyvek száma. Szignifikánsan magasabb azok aránya, akik a szövegértési kompetenciamérésen átlag fölött teljesítettek és az otthoni könyvtáruk több mint 150 könyvből áll.

A megkérdezett tanulók óvodai előkészítője mindhárom kompetenciaterületen szignifikánsan befolyásolta az elért pontszámokat. Mindhárom területen felülreprezentált azok aránya, akik jártak óvodába és átlag fölötti pontszámot értek el. Ezzel beigazolódott első hipotézisünk, miszerint azok a tanulók érnek el magasabb eredményt, akik az iskolai évek megkezdése előtt jártak óvodába. Ennek mentén eredményeink összhangban vannak Melhuish et al. (2008) megállapításaival, miszerint a sikeres iskolai teljesítményt megalapozza az iskolaelőkészítést segítő utolsó óvodai év.

14. táblázat: Az óvodai részvétel és az eredmények összevetése (%) N=144.

	Járt-e óvodába	Átlag alatt	Átlag fölött	Chi-négyzet	Sig
Matematika	igen	67,2	<u>93,8</u>	16,956	0,001
	nem	<u>32,8</u>	6,3		
Szövegértés	igen	67,2	<u>94,8</u>	18,500	0,001
	nem	<u>32,8</u>	5,2		
Természetismereti	igen	68,7	<u>93,5</u>	14,953	0,001
	nem	<u>31,3</u>	6,5		

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

Forrás: saját szerkesztés.

A nyelvi tárgyak népszerűsége pozitívan hat az anyanyelvi kompetencia eredményeire: akik teljes mértékben szeretik a magyar és az angol nyelvet, átlag feletti eredményt értek el anyanyelvből.

15. táblázat: Az anyanyelvi kompetencia eredménye és a tanult tárgyak népszerűségének különbségei

Anyanyelv eredmények	Átlag alatt	Átlag felett	Mean	F	Sig	N
magyar nyelv szeretete	2,37	1,09	1,05	6,758	0,021	144
angol nyelv szeretete	2,13	2,58	2,37	6,790	0,010	

Forrás: saját szerkesztés.

A megkérdezett tanulók nemi megoszlása szignifikánsan nem hatott az elért eredményekre. A szociodemográfiai tényezők, mint a családi háttér és a szülők iskolai végzettsége, nagyobb hatással lehetnek a teljesítményre, mint a nemi megoszlás.

A dolgozat utolsó részében regressziós modellbe vontuk be a fentiekben vizsgált változókat. A regressziós modellekbe azokat a változókat vontuk be, amelyek a kétváltozós elemzések (Chi-négyzet próba, ANOVA) során szignifikáns kapcsolatot mutattak a függő változóval. Ennek megfelelően 15 tényezőt vontunk be a magyarázó változók közé. A társadalmi háttérváltozókból bevontuk a szülők iskolai végzettségét, valamint azt a tényezőt, hogy az apa itthon vagy külföldön dolgozik. A szülői bevonódás változói közül a regressziós modellekbe bevontuk az iskolában történtek megbeszélését, az aktuális olvasmányok megbeszélését, valamint azt, hogy a családtagok segítenek-e a házi feladat elkészítésében. A tanulási tényezők közül a regressziós modellekbe bevontuk, hogy a tanuló jár-e különóra, szereti-e az adott tárgyakat, valamint hogy szokott-e könyveket kölcsönözni. Arra kerestük a választ, hogy a felsorolt változók egy modellbe történő bevonása után, egymás hatásának

kontrollálásával mely tényezők gyakorolnak önállóan szignifikáns hatást a tanulói eredményekre. Ennek mentén három különböző regresszióelemzést végeztünk, melyekben a függő változó a logika, az anyanyelv és a természetismereti kompetenciaterületeken elért eredmények voltak. Az elemzések célja az volt, hogy feltárjuk, mely tényezők gyakorolnak szignifikáns hatást az egyes tantárgyi teljesítményekre, figyelembe véve a változók közötti kontrollált összefüggéseket. Elsőként azt vizsgáltuk, hogy mely tényezők befolyásolják szignifikánsan a matematikai eredményeket. A logisztikus regressziók esetében a változókat kétértékűvé kódoltuk el. A modell szignifikáns ($p=0,000$), magyarázó ereje 38,3%-os (Nagelkerke $R^2=0,38$), s öt változó befolyásolja szignifikánsan a logikai eredményeket. A matematikai teljesítményre vonatkozó regressziós elemzés alapján a társadalmi háttér és a szülői bevonódás jelentős hatással van a tanulók eredményeire, miközben bizonyos tanulási tényezők is relevánsak lehetnek. Az apa iskolai végzettsége kiemelkedően erős befolyásoló tényező, hiszen a diplomás apa 9,27-szeresére növeli annak esélyét, hogy a gyermek jobb eredményt érjen el, mint azok, akiknek az édesapja nem diplomás. Az anya iskolai végzettsége szintén fontos szerepet játszik, mivel ha diplomás az anya, nagyobb az esély a jobb matematikai teljesítmény elérésére. Ezek az eredmények a kétváltozós elemzéseinkhez és a szakirodalmi forrásokhoz hasonlóan alátámasztják a szülők iskolázottságának meghatározó szerepét a gyermekek iskolai sikerében. A szülői bevonódás szempontjából az aktuális olvasmányok megbeszélése szignifikáns tényezőnek bizonyult, hiszen több mint háromszorosára növeli a jobb eredmény esélyét. Ez arra utal, hogy az aktív szülői részvétel és a tanulási folyamatok iránti érdeklődés pozitívan befolyásolja a tanulók teljesítményét. Hasonlóképpen, a magyar nyelv szeretete szignifikáns hatással bír, mivel a tanulók háromszor nagyobb eséllyel érnek el jobb matematikai eredményeket, ha pozitív kapcsolatuk van az anyanyelvükkel. Az óvodai részvétel szintén előnyös, bár a hatása kisebb. Érdekes módon azonban néhány tényező, mint például az apa külföldi munkavállalása, a könyvkölcsönzés, vagy a különóra (matematika), a többváltozós elemzésben már nem bizonyult szignifikáns hatásúnak ebben a modellben. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a társadalmi háttér és a szülői bevonódás bizonyos formái sokkal fontosabbak a tanulók teljesítményében, mint a külső tényezők, például a magántanár vagy a tanulók egyéb tanulási szokásai. Összességében elmondható, hogy a matematikai eredmények szempontjából a szülők iskolai végzettsége és a szülői részvétel specifikus formái bizonyultak a legmeghatározóbb tényezőknek.

16. táblázat: A társadalmi háttérváltozók, a szülői bevonódás és a tanulási tényezők hatása a matematikai teljesítményre (N=144)

		Matematikai teljesítményt befolyásoló tényezők	
		Exp. B	Sig
Társadalmi háttérváltozók	Anya iskolai végzettsége (0 nem diplomás, 1 diplomás)	,233*	,021
	Apa iskolai végzettsége (0 nem diplomás, 1 diplomás)	9,269**	,004
	Édesapa munkavállalása (0 itthon, 1 külföld)	1,214	,687
Szülői bevonódás	Iskolában történtek megbeszélése (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,227	,684
	Aktuális olvasmány megbeszélése (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	3,319*	,037
	Családtagok segítenek a házi feladatban (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	2,068	,151
	Közös házi munka (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,429	,135
	Könyvkölcsönzés (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	2,294	,123
Tanulási tényezők	Szereti a magyar nyelvet (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	3,318*	,032
	Szereti az angol nyelvet (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,679	,287
	Járt-e óvodába (0 nem járt, 1 járt)	,124*	,011
	Magántanár segít a házi feladatban (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,964	,950
	Különóra matek (0 nem jár, 1 jár)	2,811	,156
	Különóra idegen nyelv (0 nem jár, 1 jár)	,365	,232
	Különóra magyar nyelv (0 nem jár, 1 jár)	,397	,403

Forrás: saját szerkesztés.

Az anyanyelvi kompetencia eredményeit vizsgálva a modell szignifikáns ($p=0,004$), magyarázó ereje közepesnek mondható, hiszen a Nagelkerke R Square értéke szerint a variancia 31,5%-át magyarázza. A regressziós elemzés alapján a magyar nyelvi teljesítményre legnagyobb pozitív hatást az gyakorolja, ha a diák könyvtárba jár és kölcsönöz könyveket. A könyvkölcsönzés ténye több mint háromszorosára növelte annak esélyét, hogy a tanulók jobb eredményeket érjenek el, ami a tanulók olvasási szokásainak és az otthoni tanulási környezet fontosságára utal. Továbbá a magyar nyelvi különóra hatása szignifikáns ($p=0,05$). A magyar nyelv különórán való részvétel 1,18-szorosára növeli az esélyt a jobb eredményre. Az óvodai részvétel szintén szignifikáns tényezőként jelent meg, azonban ebben az esetben negatív hatás mutatkozik. A társadalmi háttérváltozók, például az anya és apa iskolai végzettsége, valamint az apa munkavállalása nem mutattak szignifikáns kapcsolatot a magyar nyelvi teljesítménnyel. Ez arra utal, hogy a nyelvi eredményeket elsősorban nem a családi háttér strukturális tényezői, hanem inkább a tanulók egyéni tanulási szokásai és a tanulási környezet határozhatják meg. Az eredmények összességében azt jelzik, hogy a magyar nyelvi teljesítményre a tanulási szokások és a tanulók által közvetlenül megtapasztalt tanulási élmények gyakorolnak nagyobb hatást, míg a családi háttér szerepe ebben az esetben kevésbé meghatározó.

17. táblázat: A társadalmi háttérváltozók, a szülői bevonódás és a tanulási tényezők hatása a magyar nyelvi kompetencia teljesítményre (N=144)

		Magyar nyelvi teljesítményt befolyásoló tényezők	
		Exp. B	Sig
Társadalmi háttérváltozók	Anya iskolai végzettsége (0 nem diplomás, 1 diplomás)	,526	,287
	Apa iskolai végzettsége (0 nem diplomás, 1 diplomás)	1,528	,525
	Édesapa munkavállalása (0 itthon, 1 külföld)	1,334	,528
Szülői bevonódás	Iskolában történtek megbeszélése (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,063	,901
	Aktuális olvasmány megbeszélése (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,560	,403
	Családtagok segítenek a házi feladatban (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,924	,866
	Közös házi munka (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,349*	,051

Tanulási tényezők Tanulmányi adatok	Könyvkölcsönzés (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	3,455	,019
	Szereti a magyar nyelvet (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,780	,628
	Szereti az angol nyelvet (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,340	,531
	Járt-e óvodába (0 nem járt, 1 járt)	,094**	,007
	Magántanár segít a házi feladatban (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,391	,563
	Különóra matek (0 nem jár, 1 jár)	1,248	,758
	Különóra idegen nyelv (0 nem jár, 1 jár)	1,481	,742
	Különóra magyar nyelv (0 nem jár, 1 jár)	,180*	,050

Forrás: saját szerkesztés.

A természetismereti teljesítményre vonatkozó regressziós elemzés eredményei alapján az óvodába járás bizonyult az egyetlen szignifikáns tényezőnek, amely pozitív hatást gyakorolt az eredményekre. Az óvodába járás több mint kétszeresére növeli annak esélyét ($\text{Exp}(B)=2,230$), hogy a tanuló jobb teljesítményt érjen el a természetismereti kompetenciamérésben ($p = 0,029$). Ez arra utal, hogy az óvodai nevelésnek jelentős szerepe lehet az alapvető ismeretek és készségek megalapozásában, amelyek később hozzájárulnak a természetismereti eredmények javulásához. A többi változó azonban (szülői háttér, szülői bevonódás vagy a tanulási tényezők) nem bizonyultak szignifikánsnak. A különórák, amelyek más tantárgyak esetében gyakran jelentős tényezők, itt nem mutattak pozitív összefüggést jelen modellben. A könyvkölcsönzés, valamint a magyar és angol nyelv iránti szeretet is csak enyhe, nem szignifikáns növekedést mutatott az esélyekben. A természetismereti teljesítményt leginkább az óvodai részvétel befolyásolja, míg más változók, amelyek a családi háttérrel vagy a tanulási környezettel kapcsolatosak, kevésbé meghatározóak.

18. táblázat: A társadalmi háttérváltozók, a szülői bevonódás és a tanulási tényezők hatása a természetismereti kompetencia teljesítményre (N=144)

		Természetismereti teljesítményt befolyásoló tényezők	
		Exp. B	Sig
Társadalmi háttérváltozók	Anya iskolai végzettsége (0 nem diplomás, 1 diplomás)	1,213	,729
	Apa iskolai végzettsége (0 nem diplomás, 1 diplomás)	1,107	,870
	Édesapa munkavállalása (0 itthon, 1 külföld)	1,466	,385
Szülői bevonódás	Iskolában történtek megbeszélése (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,789	,622
	Aktuális olvasmány megbeszélése (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,050	,922
	Családtagok segítenek a házi feladatban (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,242	,635
	Közös házi munka (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,712	,498
	Könyvkölcsönzés (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,245	,656
	Szereti a magyar nyelvet (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,706	,481
	Szereti az angol nyelvet (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,385	,483
	Járt-e óvodába (0 nem járt, 1 járt)	,230*	,029
Tanulási tényezők	Magántanár segít a házi feladatban (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,708	,527
	Különóra matek (0 nem jár, 1 jár)	,364	,191
	Különóra idegen nyelv (0 nem jár, 1 jár)	,343	,195
	Különóra magyar nyelv (0 nem jár, 1 jár)	,000	,999

Forrás: saját szerkesztés.

V. Összegzés

Kutatásunkban a beregszászi magyar tannyelvű iskolák alsó tagozatos diákjai körében végeztünk kompetenciavizsgálatot magyar nyelvből, matematikából és természetismeretből. Jelen vizsgálatban arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk, melyek azok a szociodemográfiai háttérjellemzők, amelyek szignifikánsan hatnak a tanulók tanulmányi eredményeire. Különös figyelmet fordítottunk arra, hogy feltárjuk a szülők iskolai végzettségének, az iskolai évek megkezdése előtti óvodai részvételnek, a szülői bevonódásnak, a különórákon való részvételnek, a könyvtárba járás gyakoriságának és a könyvkölcsönzés gyakoriságának hatását. Vizsgáltuk továbbá, hogy az apa külföldi munkavállalása és életvitelszerű külföldi tartózkodása milyen mértékben befolyásolja a diákok eredményeit. A kétváltozós elemzéseken túl többváltozós regressziós modellekben is megvizsgáltuk a különböző tényezők hatását. A kutatás célja, hogy hiteles képet kapjunk a kárpátaljai magyar tannyelvű közoktatás helyzetéről, az Új ukrán iskola elnevezésű oktatási reform eredményességéről, valamint arról, hogy mely társadalmi háttérváltozók gyakorolnak mélyebb hatást a tanulók eredményeire.

A kutatás alapján elmondható, hogy első – *Azok a tanulók érnek el magasabb eredményt, akik az iskolai évei megkezdése előtt jártak óvodába* – és második hipotézisünk, mely szerint – *A szülők iskolai végzettsége jelentős hatással van a tanulók kompetenciamérésének eredményeire* – beigazolódott, mivel az óvodai nevelésben részesült diákok szignifikánsan jobb eredményeket értek el és a szülők iskolai végzettsége jelen mintában is befolyásolta a kapott eredményeket.

Emellett a szülői bevonódás is pozitívan hat az eredményekre; azok a tanulók, akik szülei aktívan részt vesznek az iskolai életükben, rendszeresen segítenek a házi feladat elkészítésében, és megbeszélik az iskolai eseményeket és olvasmányokat, jobb eredményeket érnek el. A kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy a szociodemográfiai tényezők és a családi háttér jelentős szerepet játszanak a tanulók iskolai teljesítményében.

Jelen mérésben a megkérdezett tanulók nemi megoszlása szignifikánsan nem hatott az elért eredményekre egyik kompetenciaterületen sem. A kapott eredmények alapján harmadik hipotézisünk – *A fiúk magasabb pontszámot érnek el matematikából a lányoknál* nem nyert igazolást.

A kutatás során kapott eredmények alapján elmondható, hogy az eredményekre még szignifikánsan hat a különórákon való részvétel, a könyvtárba járás és könyvkölcsönzés gyakorisága, valamint negatívan befolyásolja az apa külföldi munkavállalása és életvitelszerű külföldön tartózkodása. Az aktív szülői részvétel növeli a gyerekek motivációját, továbbá segítheti a tanulási nehézségek leküzdését. A stabil és támogató családi környezet, ahol a szülők magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, és rendszeresen részt vesznek gyermekeik oktatási folyamataiban, tovább javítja a tanulók eredményeit.

Ezek az eredmények hangsúlyozzák a családi háttér és a szülői bevonódás fontosságát az iskolai teljesítmény szempontjából, valamint rámutatnak arra, hogy a szociodemográfiai tényezők komplex módon befolyásolják a diákok oktatási sikerét.

A vizsgált téma mindeztáig nem képezte hiteles forrásokon alapuló vizsgálódás tárgyát. A kutatás segítségével hiteles képet alakíthatunk ki a kárpátaljai magyar tannyelvű közoktatás helyzetéről, az *Új ukrán iskola* nevű oktatási reform eredményességéről. A kiválasztott téma felkutatása segítségével adatokat kapunk arra vonatkozóan, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű közoktatásban résztvevő tanulók eredményeire mely társadalmi háttérváltozók gyakorolnak mélyebb hatást. A beregszászi alsó tagozatos tanulók kompetenciáit vizsgáló kutatás rámutathat az *Új ukrán iskola* erősségeire, illetve gyengeségeire.

A kutatás jelenleg is zajlik, és az idei (2024/2025), valamint a tavalyi (2023/2024), tanévben is elvégezzük a vizsgálatot a beregszászi negyedikes tanulók körében. Jelen dolgozat a 2023/2024-es tanévre vonatkozó adatokat tartalmazza. A következő lépésben, amikor már két évfolyam adatai állnak a rendelkezésünkre, s ezáltal nő a minta elemszáma, lehetőség nyílik arra, hogy a többváltozós regresszió eredményeit még pontosabban elemezzük és értelmezzük. Így vizsgálhatóvá válik, hogy az összefüggések mennyire stabilak, illetve hogy a nagyobb mintán hogyan befolyásolja az eredmények szignifikanciáját és magyarázóerejét.

Irodalomjegyzék

Bacsikai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom peremén: Alacsony státusú diákokat tanító eredményestanárok*. Belvedere Meridionale, Szeged.

Balázsi Ildikó – Takácsné Kárász Judit – Lak Ágnes Rozina – Ostorics László – Szabó Livia Dóra – Vadász Csaba (2017): *Országos kompetenciamérés 2016*. – Oktatási Hivatal, Budapest.

Bálint Julianna (1998): *Minőség, -tanuljunk és tanítsunk*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (2002): A rendszerszintű oktatási felmérések néhány tanulsága. In: *Új Pedagógiai Szemle* 52(2), 31–37.

Beregszászi Anikó – Dudics Lakatos Katalin – Híres-László Kornélia – Pösze Andrea (2023): A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola első évfolyamos hallgatóinak körében végzett szövegértési kompetenciavizsgálat eredményeiből. In: *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica*, 1, 26–43.

Bourdieu, Pierre (1999): *Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke*. In: Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 156-178.

Buda András (2011): *Értékelési filozófiák és pedagógiai mérés*. Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok, Debrecen.

Catsambis, S. (2001): Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. In: *Social Psychology of Education*, 5(2), 149–177.

Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2003): *A tudás és a kompetenciák*. In: Mosontori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.

Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. In: *Iskolakultúra*, 19(3–4). 3–13.

Desforges, C. – Abouchaar, A. (2003): *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review, Research Report 433*. Department for Education and Skills, London.

Fan, X. & Chen, M. (2001): Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. In: *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1–22.

Falusi Katalin – Vajnai Viktória (2012): *Kulcskompetenciák komplex fejlesztése*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Gereben Ferenc (1999): *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében*. MTA Kisebbségkutató Műhely – Osiris Kiadó, Budapest.

Hegedűs, Roland (2016): Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. In: *Iskolakultúra*, 26(12), 16–30.

Ho, E. – J.D. Willms (1996): Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade In: *Achievement. Sociology of Education*, 69(2), 126–141.

Jeynes, W. H. (2003): A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. In: *Education and urban society*, 35(2), 202– 218.

Jeynes, W. H. (2005): A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. In: *Urban education*, 40(3), 237– 269.

Jeynes, W. H. (2007): The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. In: *Urban education*, 42(1), 82– 110.

Józsa Gabriella (2014): A szövegértés. Az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. In: *Magyar Pedagógia* 114 (2), 67-89.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2012): A roma és nemroma tanulók teszteredményei közti különbségekről és a különbségek okairól. MTA Közgazdaságtudományi Intézete, Budapest.

Kremen = Кремень В. Г. (2008): Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. – Київ: Педагогічна думка – С.267-311.

Mihály Ildikó (2002): *OECD- szakértők a kulcskompetenciákról*. – Országos Közoktatási Intézet. In: *Új Pedagógia Szemle*.

Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere. A célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. In: *Iskolakultúra*, 11 (9). pp. 22-38

Nyitrai Erika – Harsányi Szabolcs Gergő – Koltói Lilla – Kovács Dóra – Kövesdi Andrea – Mátyás Gábor – Nagybányai-Nagy Olivér – Pusker Máté – Simon Gabriella – Smohai Máté – Takács Nándor – Takács Szabolcs (2019): Szülői bevonódás és az iskolai teljesítmény kapcsolata az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatainak tükrében. In: *Psychologia Hungarica* VII(4), 7–51.

Orosz Ildikó – Pally Katalin (2024): Úton az európai oktatáshoz. In: Pusztai Gabriella – Engler Ágnes – Hrabéczy Anett – Bencze Ádám (szerk.): *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban. Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére*. Center for Higher Education Research & Development – Hungary, Debrecen.

Papp Z. Attila (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. In: *Educatio* (1), 3–23.

Pedagógiai lexikon (főszerkesztő: Báthory Zoltán - Falus Iván) (1997): Keraban Kiadó, II. kötet, 266. (a szócikk szerzője Vajda Zsuzsa), Budapest.

Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Radványi Katalin (2011): A kompetencia alapú fejlesztés értelmezése a kognitív képességek jelentős elmaradása esetén. In: *Gyógypedagógiai Szemle* 39(1), 1–21.

Róbert, Péter (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi, T., Tóth, I. Gy., & Vukovich. Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*, TÁRKI, Budapest 193–205.

Schiefele, U. – Schaffner, E. – Moller, J. – Wigfield, A. (2012): Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. In: *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463.

Széll Krisztián (2014): Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*, 23(2), 336–343.

Vass Vilmos (2009): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Vass Vilmos (2017): *Kompetenciafejlesztés a 21. században*. Selye János Tanárképző Kara, Komárom.

Hivatkozott dokumentumok:

Az alsó tagozat koncepciója: Міністерства Освіти і Науки України. Концепція початкової освіти // Початкова школа (2016) - № 6. – С. 1-4.

Ukrajna oktatási törvénye: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [Letöltés ideje: 2024. 03. 01.].