

Papp Z. Attila – Márton János

Peremoktatásról varázstalanítva. A Csángó Oktatási Program értékelésének tapasztalatai

1. Bevezető

2012 folyamán egy Kárpát-medencei szintű, szórványoktatással foglalkozó projekt keretében¹ kísérletet tettünk a Moldvában zajló Csángó Oktatási Program pedagógiai munkájának értékelésére is. Kísérletünk több szempontból ellentmondásos világban zajlott, hiszen közismertek a csángók körül szünni nem akaró politikai, ideológiai és nyelvpolitikai viták, amelyeknek gyakran a csángók magyarsághoz való tartozásának a kérdése is tétje. A nyelvi szempontból nagymértékben asszimilálódott, ugyanakkor erőteljesen vallásos és pre-modern nemzeti identitással is bíró moldvai csángók folyamatosan a magyar és román nemzetépítés keresztútjében élnek, amely gyakran a mindennapi interakciókban is tetten érhető.² Az már mondhatni csak hab a tortán, hogy kutatásunk időszakában magán az oktatási programon belül is részben konfliktusokkal járó átalakítások zajlottak.³

A több szakaszban zajlott értékelésünk során interjúkat készítettünk a program működtetőivel, résztvevő pedagógusokkal, gyerekekkel és szüleikkel is. Ugyanakkor arra is törekedtünk, hogy a programhoz tartozó összes

1 A kutatás címe: *A magyar nyelv iskolarendszeren és tanrenden kívüli oktatása a Kárpát-medencében*. Támogató: Teleki László Alapítvány.

2 A hosszas szakirodalomból lásd két viszonylag friss áttekintés: Peti Lehet – Tánczos Vilmos (ed.): *Language Use, Attitudes, Strategies. Linguistic Identity and Ethnicity in the Moldavian Csangó Villages*. The Romanian Institute for Research on National Minorities, Cluj-Napoca, 2012. Tánczos Vilmos: *Madárnyelven. A moldvai csángók nyelvéről*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár, 2011.

3 Ezek sajtóvisszhangját lásd például: <http://itthon.transindex.ro/?hir=28109>; <http://itthon.transindex.ro/?hir=28154>; <http://itthon.transindex.ro/?cikk=16764>; <http://itthon.transindex.ro/?hir=29161>. Újabb fejleményeket lásd: <http://itthon.transindex.ro/?hir=37633>.

képzési helyszínen a gyerekekkel magyar nyelvi kompetenciákat mérő kérdőíveket is töltsünk ki. Jelen írásban csak ezen utóbbi kutatási szakasz eredményeit ismertetjük. Célunk tehát nem az, hogy a Csángó Oktatási Program történetiségét bemutassuk,⁴ hanem az, hogy feltérképezzük, egy adott időpontban mit állapíthatunk meg a programban résztvevők nyelvi kompetenciáiról, illetve az ezt befolyásoló tényezők mértékéről, a magyar nyelvi képzés hatékonyságáról és mozgásteréről. A kutatás kontextualizálása céljából azt azonban meg kell említenünk, hogy e régióban az iskolai oktatás elindulása a 19. század végére tehető, és ez mindig román nyelven zajlott. Igaz, a második világháború után, 1947-ben, a Magyar Népi Szövetség szervezésében több településen volt magyar nyelvű oktatás, azonban ezt – Sztálin halála után – az 1953/1954-es tanév elején Lészped és Gyimesbükk kivételével mondhatni egy csapásra megszüntették.⁵

2. A Csángó Oktatási Program rövid áttekintése

A rendszerváltást követően, 1990-ben megalakult Sepsiszentgyörgyön a Moldvai Csángómagyarok Szövetsége (MCSMSZ), amely a csángó közösség képviseletét és érdekeinek védelmét tűzte ki célul. Tízéves működés után, a 2000/2001-es tanévtől kezdődően az MCSMSZ elindította a Csángó Oktatási Programot, kezdetben két településen, Klézsén és Pusztinán, három pedagógus segítségével. A program kezdetben a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége szakmai (és adminisztratív) felügyelete mellett zajlott, majd fokozatosan került át az MCSMSZ irányítása alá. Az első években a magyar nyelvórák iskolán kívüli helyszíneken zajlottak, és ezek szervezése kemény ellenállásba ütközött a helyi és megyei hatóságok, valamint a katolikus egyház helyi képviselőinek részéről, akik nem egyszer a

4 Ezzel kapcsolatosan lásd például Hegyeli Attila: *Tíz éves a Moldvai Csángó Oktatási Program. Rövid bemutató*. <http://www.csango.ro/index.php?page=oktatas> [letöltve 2012. december 18-án]. *A moldvai csángó oktatási program helyszínei a kezdetektől napjainkig*. http://www.csango.ro/uploads/pdf/torteneti_attekintes.pdf [letöltve: 2012. december 18-án]. A dokumentum az MCSMSZ által kiadott *Tíz év Moldvában. Csángó Oktatási Program 2000-2010* (Zelegor Kiadó, Kézdivásárhely, 2010) című kötet mellékletének aktualizált változata. A magyar nyelv oktatásának lehetőségeiről lásd még: Tánzos Vilmos: Hozzászólás a moldvai csángó „magyarórák” kérdéséhez. In: Uő: *Madárnyelven. A moldvai csángók nyelvéről*. Id. kiad. 243–252.

5 Részletesebben lásd Vincze Gábor (szerk.): *Asszimiláció vagy kivándorlás? Források a moldvai magyar etnikai csoport, a csángók modern kori történelmének tanulmányozásához (1860–1989)*. Teleki László Alapítvány, Budapest – Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár, 2004.

nyíltan magyarelles kirohanásoktól vagy a megfélemlítő rendőri intézkedések alkalmazásától sem riadtak vissza.⁶ Ennek ellenére évről évre újabb helyszínekkel sikerült bővíteni az oktatási programot: elsőként a 2001/2002-es tanévtől kezdődően öt helyszínnel bővült a települések listája (Buda, Diószén, Külsőrekecsin, Somoska és Trunk), ahol szintén iskolán kívüli foglalkozások keretében zajlott az oktatás. A 2002/2003-as tanév áttörést jelentett az oktatási program szempontjából: két helyszínen (Buda és Kléze) elindult a magyar nyelvű oktatás az állami iskola keretei között is, egy-egy csoportban, összesen 32 (14+18) gyerekkel. Ebben a tanévben egyébként már tíz helyszínen zajlott az iskolán kívüli nyelvoktatás. A következő, 2003/2004-es tanévben az állami iskolai oktatás helyszínei is bővültek: ebben az évben már nyolc településen volt magyar nyelvoktatás az iskolában, és tizenkét helyszínen volt iskolán kívüli oktatás. Tizenkét évvel a Csángó Oktatási Program elindítása után, a 2011/2012-es tanévben összesen huszonnégy helyszínen zajlott iskolán kívüli foglalkozás, ebből pedig tizenhét helyszínen az állami iskolában is tanulták a gyerekek a magyar nyelvet és irodalmat.⁷ A 2012/2013-as tanévre újabb helyszínekkel bővült a program, így tehát összesen huszonhat helyszínen van iskolán kívüli foglalkozás, tizennyolc helyszínen pedig az iskolában is van magyaróra.

A következő két táblázatban helyszínek szerinti bontásban tüntettük fel az iskolai keretek között, és az azon kívül zajló magyar oktatás fontosabb számadatait, a 2012/2013-as tanévre vonatkozóan. Mindkét adatsor esetében a pedagógusoktól, valamint az Oktatási Program koordinátorától kapott adatokra támaszkodtunk.⁸

6 Hegyeli: i. m.

7 *A moldvai csángó oktatási program helyszínei a kezdetektől napjainkig*. Id. kiad.

8 A pedagógusoktól kapott adatokat személyesen, a kérdőívek lekérdezésekor, valamint telefonon és e-mailben gyűjtöttük össze. A pedagógusoktól külön adatsorként kértük az iskolán kívüli foglalkozásokon és az iskolai magyarórákon részt vevő diákok számát. Azokon a helyszíneken, ahonnan nem kaptuk meg közvetlenül a pedagógusoktól az adatokat, az Oktatási Program koordinátorától kapott adatokra támaszkodtunk, ezt pedig a táblázatban is jeleztük. Az általunk összegyűjtött adatok és a koordinátoról kapott – egyébként szintén a pedagógusok által beküldött, oktatási helyszínek szerinti bontásban szereplő – adatok között kisebb eltérés van, ez többnyire annak tudható be, hogy a programba beiratkozó diákok száma a tanév közben is folyamatosan változik, vannak újabb beiratkozók, illetve a foglalkozásokat kevésbé látogató, kimaradó diákok egyaránt, így a különböző időpontokban történő adatszolgáltatás ezeket a változásokat is tartalmazta.

1. táblázat. Az iskolán kívüli oktatásban részt vevő diákok száma, települések szerinti bontásban (2012/2013-as tanév)

Ssz.	Település	Diákok száma		Iskolán kívüli magyar oktatás kezdete
		Saját gyűjtés	Oktatási koordinátor adatai	
1	Lészped	43	43	2002/2003
2	Lujzikalagor	115	109	2006/2007
3	Csík	109	106	2004/2005
4	Külsőrekecsin	103	104	2001/2002
5	Pusztina	85	116	2000/2001
6	Dumbravén	85	82	2008/2009
7	Frumósza	82	82	2002/2003
8	Buda	82	87	2001/2002
9	Somoska	76	74	2001/2002
10	Diószén	72	98	2001/2002
11	Trunk	72	87	2001/2002
12	Magyarfalu	70	105	2002/2003
13	Gajdár	68	71	2005/2006
14	Lábnik	65	62	2003/2004
15	Diószeg	51	54	2007/2008
16	Tyúkszer*	51	51	2008/2009
17	Klézse*	49	49	2000/2001
18	Kostelek*	46	46	2002/2003
19	Szítás	41	41	2008/2009
20	Nagypatak	38	34	2007/2008
21	Bogdánfalva	36	48	2010/2011
22	Pokolpatak*	34	34	2007/2008
23	Ferdinándújfalú	31	32	2009/2010
24	Bahána	24	22	2011/2012
25	Forrófalva	18	18	2011/2012
26	Bákó*	16	16	2005/2006
	ÖSSZESEN	1562	1671	

* Nem rendelkezünk közvetlenül a pedagógusoktól kapott adatokkal.

Az állami oktatásban részt vevő diákokra vonatkozóan az alábbi (2. számú) táblázatból tájékozódhatunk. Ebben egy korábbi, a 2011/2012-es tanévre vonatkozó adatsort is feltüntettünk, amikor a Csángó Oktatási Program még az MCSMSZ irányítása alatt működött.

2. táblázat. *Az iskolai magyar oktatásban részt vevő diákok száma, települések szerinti bontásban (2012/2013-as tanév)*

Ssz.	Település	Diákok száma			Magyar oktatás kezdete az állami iskolában
		2012/2013-as tanév (Saját gyűjtés)	2012/2013-as tanév (Oktatási koordinátor adatai)	2011/2012-es tanév	
1	Külsőrekecsin	153	159	211	2003/2004
2	Lészped	115	115	146	2003/2004
3	Magyarfalu*	105	105	127	2003/2004
4	Lábnik	88	83	101	2004/2005
5	Frumósza	76	76	89	2003/2004
6	Pusztina	75	75	61	2002/2003
7	Trunk	74	88	53	2006/2007
8	Dumbravén**	50	50	-	-
9	Kostelek*	46	46	40	2003/2004
10	Klézse*	40	40	34	2004/2005
11	Gajdár	35	22	60	2010/2011
12	Buda*	34	34	54	2002/2003
13	Somoska	32	33	46	2003/2004
14	Diószén	32	39	54	2004/2005
15	Bogdánfalva	29	32	13	2011/2012
16	Csik*	18	18	22	2005/2006
17	Pokolpatak***	12	12	-	-
18	Forrófalva	10	10	-	2012/2013
19	Nagypatak	9	12	11	2010/2011
20	Bákó*	7	7	12	2006/2007
21	Tyúkszer	-	-	-	2006/2007****
22	Lujzikalagor	-	-	-	-
23	Diószeg	-	-	-	-

24	Szítás	-	-	-	-
25	Ferdinándújfalú	-	-	-	-
26	Bahána	-	-	-	-
	ÖSSZESEN	1040	1056	1134	

* Nem rendelkezünk közvetlenül a pedagógusoktól kapott adatokkal.

** A dumbravéni gyerekek a külsőrekecsini iskolában járnak magyaróra.

*** A pokolpataki gyerekek a klézsei iskolában járnak magyaróra.

**** Tyúkszeren csak 2006/2007-ben volt egy csoport az állami iskolában, a következő tanévekben viszont már nem.

Az 1. táblázat adataiból láthatjuk, hogy a 2012/2013-as tanévben a Csángó Oktatási Program keretében kb. 1670 gyerek vesz részt iskolán kívüli foglalkozásokon. A pedagógusok elmondása szerint valójában ez a szám ennél magasabb, ugyanis a rendelkezésünkre bocsátott összesítések elsősorban azokat a diákokat tartalmazták, akik többnyire rendszeresen látogatják az iskolán kívüli foglalkozásokat. Rajtuk kívül viszont vannak, akik csak alkalmanként vesznek részt a foglalkozásokon, a tavaszi/őszi mezei mezőgazdasági munkálatok idején kevésbé, a karácsonyi/húsvéti ünnepek környékén pedig gyakrabban.

Ami az állami iskolarendszer keretében szervezett magyarórákon részt vevő diákok számát illeti (2. táblázat), láthatjuk, hogy a 2002/2003-as tanévhez képest – amikor sikerült bevinni az iskolába a magyar órát –, az iskolai oktatás keretében magyarul tanuló diákok száma több mint harmincszorosára nőtt: míg 2002/2003-ban 32 diákkal indult el az iskolai magyar oktatás két helyszínen, a 2012/2013-as tanévben kb. 1050 diák tanult az iskolarendszer keretében szervezett magyarórákon. Ez a szám valamivel alacsonyabb, mint a 2011/2012-es tanévben regisztrált diáklétszám: akkor 1134 gyerek tanult magyarul az iskolai oktatás keretében. Tizenkét évvel a Csángó Oktatási Program elindítása után tehát egy tanévben meghaladja a kétezret a csángóföldi helyszíneken iskolai vagy iskolán kívüli magyar oktatásban részt vevő gyerekek száma. Ez a mintegy 9000 magyarul értő és beszélő csángó gyerek⁹ közel negyedét jelenti.

Néhány éve a 14. életévüket betöltött, nyolcadik osztályt elvégzett diákok számára a Csángó Oktatási Program keretében megpróbálják biztosítani a magyar tannyelvű középiskolákban való továbbtanulást. Mivel Bákó megyében nem működik magyar tannyelvű középiskola, a továbbtanulás

⁹ Hegyeli: i. m.

legközelebb székelyföldi iskolákban – például Csíkszeredában és Székelyudvarhelyen – biztosítható. A továbbtanulás elsősorban a jobb tanulmányi eredményekkel rendelkező diákok számára biztosított, nyilván amennyiben a családjuk is ebbe beleegyezik. A középiskola elvégzése után is lehetőség nyílik magyar tannyelvű felsőfokú képzésben való részvételre: a magyarországi Oktatási és Kulturális Minisztérium évente 10 helyet biztosít magyarországi egyetemen, főiskolán továbbtanulni szándékozó csángó diákok számára, míg a romániai magyar egyetemeken való továbbtanulás az MCSMSZ által biztosított ösztöndíj révén volt elérhető.¹⁰ A nyolcadik osztály elvégzése után továbbtanuló diákok számát tanév szerinti bontásban a 3. táblázatban tüntettük fel. Az adatok szerint kilenc tanévben kumulálva 562 diák tanult tovább magyar tannyelvű középiskolában a Csángó Oktatási Program keretében. Ez azonban nem a tényleges diáklétszámot jelenti, mivel az egyes tanévek adatai tartalmazzák az előző években továbbtanulók számát is. Az oktatási program koordinátora szerint a kilenc év alatt mintegy 150 tanuló folytatta magyar nyelven tanulmányait.

3. táblázat. *A 8. osztály után magyar nyelven továbbtanuló diákok száma, éves bontásban¹¹*

Tanév	Továbbtanuló diákok száma
2003/2004	46
2004/2005	47
2005/2006	60
2006/2007	55
2007/2008	64
2008/2009	85
2009/2010	77
2010/2011	67
2011/2012	61
<i>KUMULÁLT DIÁKLÉTSZÁM</i>	562
ÖSSZESEN (ténylegesen továbbtanuló)	150*

* Oktatási koordinátor becslése

¹⁰ Uo.

¹¹ Forrás: http://www.csango.ro/uploads/pdf/torteneti_attekintes.pdf

3. A Csángó Oktatási Program szakmai hatékonyságának értékelése a diákok körében végzett kérdőíves felmérés alapján

Kutatásunk keretében törekedtünk képet kapni a Csángó Oktatási Program szakmai hatékonyságáról. Az oktatási hatékonyság vizsgálatát standardizált módon két összefüggő szinten igyekeztünk elemezni. Egyrészt arra próbáltunk választ kapni, hogy a programban résztvevők milyen nyelvi kompetenciákkal rendelkeznek, és ezért e szinten a tanulók szókincsére, szövegértésére helyeztük a hangsúlyt. Másrészt a kérdőíves felmérés során gyűjtött háttér adatok lehetőséget adtak arra is, hogy az oktatás hatékonyságát a pedagógiai hozzáadott-érték meghatározásával mérjük.

A kérdőív összeállítása során több szakmai kihívással találkoztunk. Helyi tereptapasztalataink, illetve háttérinterjúink alapján is nyilvánvalóvá vált, hogy az egyes helyszínek sok tekintetben eltérnek egymástól. Volt, ahol a gyerekekkel csak román nyelven sikerült interjút készíteni, máshol meg a magyar nyelv megértése nem okozott különösebb gondot, és volt, ahol életkor szerint homogén csoporttal találkoztunk, máshol meg vegyes volt a megkérdezett gyerekcsoport összetétele. Ezen egyszerű tényeknek köszönhetően máris felmerült az a kérdés, milyen nyelven készítsük el a kérdőívet, illetve lehet-e életkor- vagy osztályspecifikus kérdőíveket használni? Végül mindkét szempont alapján, azaz a használt nyelv és az alkalmazott tesztek jellegét tekintve vegyes kérdőív mellett döntöttünk.

Első megközelítésben lehet, meglepő, hogy egy - többek között - magyar nyelvi szintet mérő tesztet nem csak magyarul állítottunk össze, de ennek komoly módszertani okai vannak. A kérdőív ugyanis három részből tevődött össze: 1. szocio-demográfiai és egyéb háttér adatok (románul); 2. magyar nyelvismeretre, szövegértésre vonatkozó rész; 3. egy matematikai-logikai kompetenciát mérő rész (románul). Mivel értékelésünk során nem volt mód bemeneti és kimeneti mérésre, ezért a nyelvi kompetenciákat más kompetencia-területtel kell összevetnünk. Ennek során azt akarjuk tesztelni, hogy az általában vett matematikai-logikai gondolkodásnak van-e pozitív hatása a magyar nyelvi kompetenciákra. Háttérbeszélgetéseink alapján ugyanis többször elhangzott, hogy a moldvai csángók körében szervezett, iskolarendszeren kívüli oktatás sok szempontból a formális román oktatási rendszer hiányosságait¹² is igyekszik pótolni.

12 A nemzetközi kompetenciamérések, az ún. PISA-vizsgálatok rendre kimutatják, hogy a romániai 15 éves tanulók európai összehasonlításban sereghajtónak számítanak. Lásd a www.pisa.oecd.org honlapon elérhető kiadványokat.

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

Fontos megemlítenünk azt is, hogy a háttéradatok szintjén nem kérdeztünk rá a nemzetiségre vagy etnikai hovatartozásra, hiszen tudatában vagyunk, hogy e kérdésre a moldvai csángók pre-modern nemzeti identitása mellett¹³ nem kaphattunk volna érvényes válaszokat, egyszersmind az identitás firtatása saját külső, kutatói pozíciókra is visszahatott volna, növekedett volna a kutatással szembeni bizalmatlanság is. Ugyanakkor részletesen rákérdeztünk a nyelvhasználatra, és azt tudakoltuk, hogy a szülőkkel, nagyszülőkkel, testvérekkel és barátokkal magyarul, románul avagy csángóul/csángósan szoktak-e beszélgetni.

A kérdőív második és harmadik része tesztfeladatokat tartalmazott. Mivel a tesztek kitöltése életkor szempontjából heterogén csoportot célt meg, a feladatok hierarchikusan egymásra szerveződtek, a könnyebbeiktől a nehezebbek felé haladtunk. A három nyelvi tesztfeladat nehézségi fokait a Csángó Oktatási Program működtetői által rendelkezésünkre bocsátott tantervek függvényében állítottuk össze. Mivel írott tesztről van szó, a szóbeli közlések értékelésére nem nyílt alkalom, és a hangsúlyt a szavak, rövid állítások, illetve egy szövegrészlet elolvasására és megértésére helyeztük.¹⁴ A nyelvi tesztben az íráskészséget is mértük, ugyanis kissé módosított módon ezúttal magyarul is rákérdeztünk a jövőtervekre. Ennek végső soron hármas célja volt: egyrészt az íráskészség értékelése, másrészt az említett, a magyar

13 Lásd ezzel kapcsolatosan Tanczos Vilmos: „Hát mondja meg kend, hogy én mi vagyok!” A csángó nyelvi identitás tényezői: helyzetjelentés a 2011-es népszámlálás kapcsán. In: Uő: *Madárnyelven. A moldvai csángók nyelvéről*. Id. kiad. 253–284.

14 A teszteseteket Balogh Andrea – Magyarai Sára: *Nyelvi szintfelmérő tesztgyűjtemény* (Temesvár, 2010) című munkájából válogattuk.

kultúrával kapcsolatos rejtett tanterv hatásának elemzése, harmadrészt pedig lehetőség nyílik arra is, hogy a román és magyar/csángó nyelven megfogalmazott elképzeléseket egybevessük a válaszok konzisztenciájának mérése szempontjából is.

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

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

Az összesített szövegértési és matematikai mutatókat többváltozós statisztikai módszerrel hoztuk létre,¹⁵ és a nemzetközi PISA-tesztekhez hasonló módon sztenderdizáltuk, azaz úgy alakítottuk ki, hogy átlaguk 500 pont és szórásuk 100 legyen. Eszerint minden gyerek teljesítményét egy pontszámmal tudjuk jellemezni, és ezen értékek mintegy 95 százaléka a 300-700 pontos intervallumba esik.

A kutatás során 25 faluban (26 helyszínen), összesen 470 tanulóval töltöttük ki a tesztek. Annak megállapítása, hogy e 470-es minta milyen mértékben reprezentatív életkor, nem, osztály és település szerint, a célcsoportra vonatkozó részletes adatok hiányában egyértelműen nem dönthető el. Mivel azonban a Csángó Oktatási Program (Bákón kívüli) összes települése érintett a kutatásban, az összesített adatok reprezentálják település szinten az összes érintett résztvevő gyereket.¹⁶ A minta nagyságát figyelembe véve, illetve azt a tényt is, hogy ez a populáció (célcsoport) mintegy 35

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

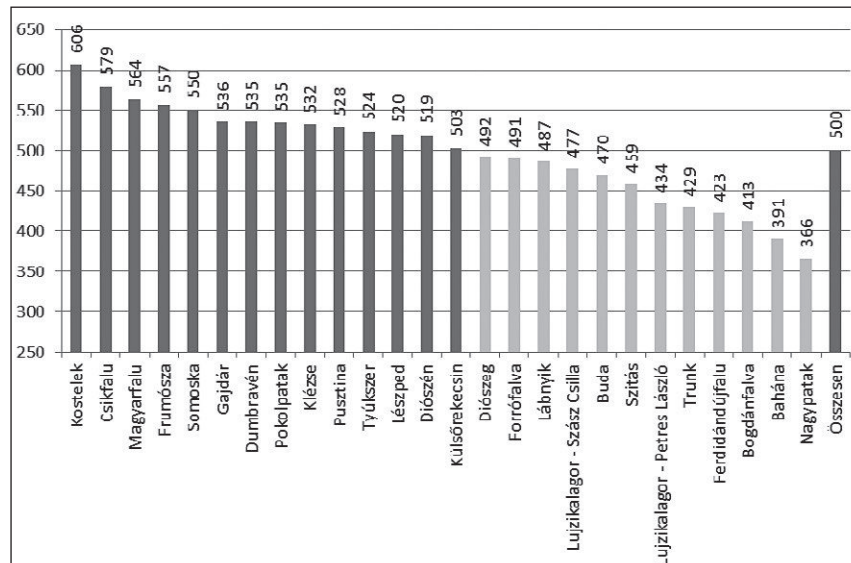
16 Ha a mintát súlyozzuk a településekre/helyszínekre vonatkozó tanulói létszám szerint, ugyanazokat a trendeket és átlagértékeket kapjuk, mint a súlyozatlan adatok esetében.

százalékát is kiteszi, azt is kijelenthetjük, hogy a hibahatár 95 százalékos megbízhatósági szinten $\pm 3,8$ százalékpont.

3.1. A megfigyelt nyelvi kompetenciaszintek

Vizsgáljuk meg először a nyelvi kompetencia/szövegértés átlagértékeit település szinten. Láthatjuk, hogy a sort Kostelek vezeti, ahol a szövegértés a minta átlagához képest több mint egy szórás egységnivel kimagaslik.¹⁷ Utána Csík, Magyarfalu, Frumósza, Somoska következik, átlagértékeik több mint fél szórás egységgel magasabbak az átlagos 500 ponthoz képest. A sor végén Nagypatak és Bahána több mint 100 ponttal (egy szórás egységgel) lemaradtak a program átlagához képest, és kisebb-nagyobb mértékben a többi (az 1. ábrán halványan jelölt) település is statisztikai értelemben szignifikánsan lecsúszott az átlaghoz képest. Ugyanakkor megállapíthatjuk azt is, hogy a település önmagában már 24,6 százalékban megmagyarázza a helyszínek közötti nyelvi szintek közötti különbséget (lásd az ábra alatti statisztikákat).

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



* Anova-teszt szignifikancia szintje: 0,000; Eta-négyzet: 0,246

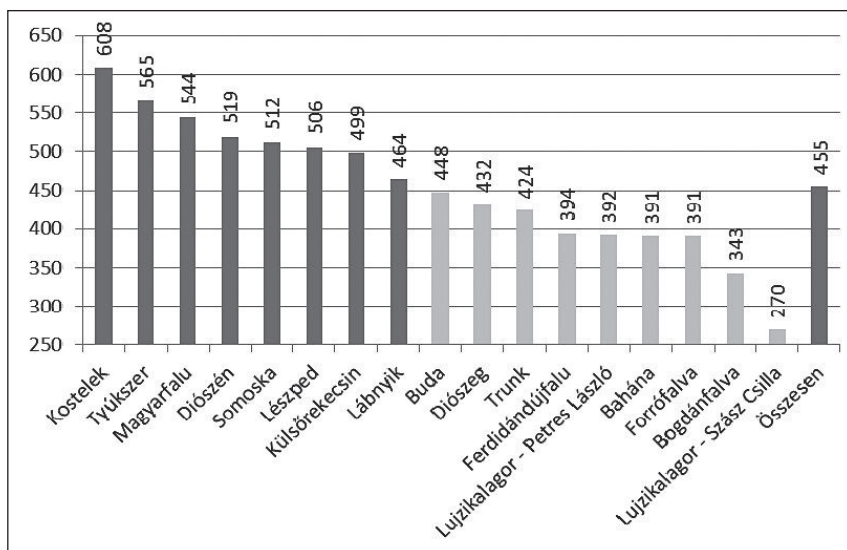
Az összesített adatok azonban sok szempontból félrevezetőek lehetnek, hiszen egy-egy település átlagát nyilván meghatározza – sok más tényező

¹⁷ Ez valójában könnyen érthető, hiszen ezen a településen a vasárnapi templomi szertartások is magyarul zajlanak.

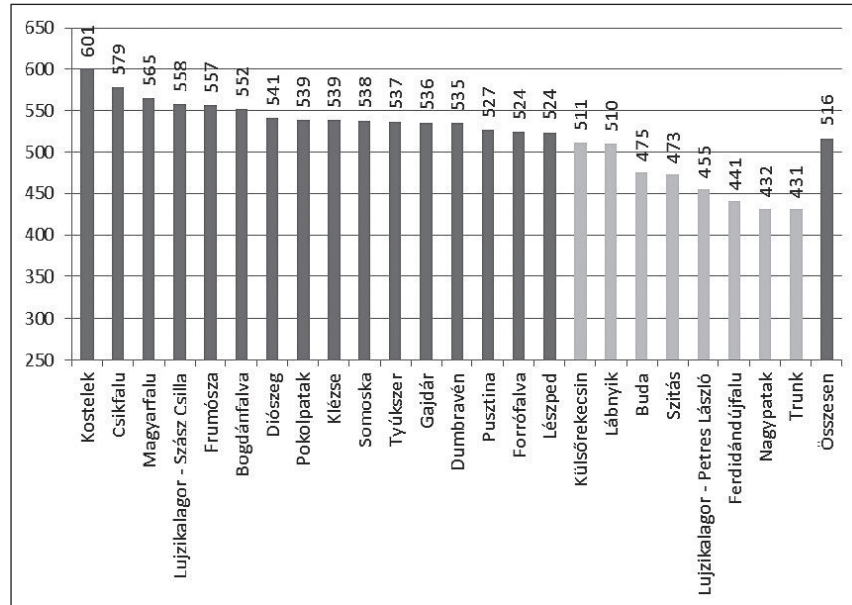
mellett – az is, hogy a tesztet kitöltők hányadik osztályosok. Vizsgáljuk meg ezért külön bontásban a II-IV., illetve az V-VIII. osztályosok adatait. Mivel e csoportokban nem értünk el minden településen kellő számban tanulókat, értelemszerűen kevesebb falu átlagát vizsgálhatjuk. Megjegyzendő továbbá, hogy mivel bizonyos településeken kevés kisiskolás töltötte ki a tesztet, vagy a gyerekek között is nagyok lehetnek a különbségek, ezért sok helyen magas a hibahatár is (a II-IV. osztályosok szintjén Lujzikalagor, Forrófalva és Bogdánfalva, az V-VIII. osztályosok körében pedig Nagypatak, Frumósza esetében például +/- 100 pont is lehet).

E módszertani megfontolások figyelembevételével azért mégis fontos az osztálycsoport szerinti bontásban is megvizsgálni az átlagokat (2. és 3. ábrák). Annál is inkább, mert bizonyos települések minden iskolai szinten szignifikánsan átlag fölött, mások pedig következetesen átlag alatt teljesítettek. Kostelek, Magyarfalva, Somoska, Tyúkszer, Lészped különböző mértékben, de átlag fölött, míg Trunk, Ferdinándújfalu, Buda és az egyik lujzikalagori képzési helyszín diákjai mindkét iskolai szinten átlag alatt teljesítettek. Beazonosíthatunk ugyanakkor vegyes teljesítményt mutató helyszíneket is: a másik lujzikalagori helyszín, Bogdánfalva, Forrófalva, Diószeg például az alsósok tekintetében átlag alatt, a felsősök tekintetében pedig átlag fölött, míg Külsőrekecsin, Lábnyik a kisebb osztályosokkal átlag fölött, a nagyobbakkal pedig átlag alatt teljesített.

2. ábra. Szövegértés átlagai települések szerinti bontásban (II-IV. osztály)



* Anova-teszt szignifikancia szintje: 0,000; Eta-négyzet: 0,45

3. ábra. Szövegértés átlagai települések szerinti bontásban (V-VIII. osztály)

* Anova-teszt szignifikancia szintje: 0,000; Eta-négyzet: 0,236

Érdekes megfigyelni az ábrák alatti statisztikai mutatókat is: mint említettük, az egész program tekintetében az általunk mért magyar nyelvi kompetenciák szintjét 24,6 százalékban megmagyarázza az, hogy hol zajlik ez a képzés. A II-IV. osztályosok szintjén viszont ez az érték majdnem megduplázódik, azaz 45 százalékban meg lehet „jósolni” egy adott településhez tartozó gyerek magyar nyelvi szintjét, míg az V-VIII. osztályosok körében ez a magyarázottság újra lecsökken 23,6 százalékra. Ezt végső soron a Csángó Oktatási Program sikereként is értelmezhetjük, hiszen míg a telephelyek közötti különbségek alsóbb szinteken nagyon nagyok, ezek a különbségek, úgy tűnik, közel felére csökkennek a gimnazisták (V-VIII. osztályosok) esetében.

Annak érdekében azonban, hogy jobban megértsük, mi rejtőzik az általunk mért nyelvi szintek mögött, röviden bemutatunk néhány idevágó adatot. Az első tesztkérdés során a gyerekeknek hat kifejezéshez egy vonallal hozzá kellett rendelniük a megfelelő ábrát. A hat kifejezés közül kettőt szándékosan csángósan írtunk. Ez a feladat a gyerekek elemi szókincsét, szövegfelismerését méri, és azt találtuk, hogy mintegy 85 százalékuk teljes értékű, azaz mind a hat kérdés esetében helyes választ kaptunk. Kissé más-képp vizsgálva ugyanezt, azt is megállapíthatjuk, hogy átlagosan 5 és fél

helyes választ adtak a tanulók, és ez az átlag szignifikánsan alacsonyabb a fiúk körében, a külföldön dolgozó anyák gyerekeinél, a saját könyvvel és otthoni számítógéppel nem rendelkezők körében. Azok esetében is átlagosnál alacsonyabb értéket kaptunk, akik nem járnak az iskolarendszerű oktatásba. Könnyen belátható módon továbbá azok esetében szignifikánsan magasabb átlagértéket kaptunk, akik használják a magyar vagy csángó nyelvet a különféle személyközi kapcsolataikban. Ha a nyelvhasználati adatok magyarázó erejét egyesítve vizsgáljuk,¹⁸ azt állapíthatjuk meg, hogy ezen a szinten leginkább a csángó nyelvhasználat segíti a nyelvi kompetenciát.¹⁹

A második tesztkérdés esetében szignifikáns hatást csakis a csángó nyelvhasználat elterjedtsége mutatott, és érdekes módon a magyar nyelv hatása ezen a szinten nem érvényesül. Ezt úgy értelmezhetjük, hogyha valaki már legalább egy helyzetben használja a magyar nyelvet, az mondhatni elégséges ahhoz, hogy e nyelvi szinten jól vagy átlag fölött teljesítsen, és ezen az már nem változtat, ha kettő, három vagy akár mind a négy megadott társadalmi kontextusban használja a nyelvet. A magyar nyelv szignifikáns hatása a legnehezebb szövegértési feladat szintjén azonban megjelenik, de ezúttal is a csángó nyelvhasználat fejt ki a legélesebb hatást: e szövegértési feladatok teljesítését a csángó nyelvhasználat 10 százalékban megmagyarázza.²⁰

Megjegyzendő az is, hogy a magyar nyelvhasználók és a csángó nyelvhasználók köre nem ugyanaz, és a két nyelvhasználati szokás között is jelentős eltérések vannak. Be lehet azonosítani azok alcsoportját, akik valamilyen szinten használják a csángó nyelvet, de azt állítják, a magyart egyáltalán nem használják (a megkérdezettek 22 százaléka), illetve fordítva is, azonosítható egy, csak magyarul beszélő és csángó nyelvet egyáltalán nem használó csoport (a válaszadók 28 százaléka). Ha a szövegértést ezeken a nyelvhasználati csoportokon belül vizsgáljuk, újra azt találjuk, hogy a csángó nyelvet használók szignifikánsan magasabb szövegértési pontszámot érnek el, mint azok, akik csak magyarul beszélnek valamelyik társadalmi helyzetben (535, illetve 496).

A teszt során rákérdeztünk arra is, hogy a gyerekek hol szeretnének élni. A románul feltett kérdésre a gyerekek mintegy kilenc, az ugyanezt ma-

18 Az eredeti kétváltozós (nem használta/használta) nyelvi kérdések egyesítése után egy új változót kapunk, amely értéke nulla (egyáltalán nem használja az adott nyelvet) és négy között (mind a négy felsorolt helyzetben, azaz szülővel, nagyszülővel, testvérrel, baráttal használja az adott nyelvet) változhat.

19 Szign. 0,003; eta-négyzet 0,034.

20 Szign. 0,000; eta-négyzet: 0,104.

gyarul firtató kérdésre a válaszadó tanulók mintegy 18 százaléka válaszolta azt, hogy Magyarországon szeretne élni. Míg Magyarország, mint célpont megjelölés nagy ingadozást mutat, és vélhetően a magyar nyelven adott válasz arányában benne van a külső megfelelés is, a mindkét nyelven feltett kérdésre a gyerekek egységesebben, mintegy 18–20 százalékban azt választották, hogy valahol (egy Magyarországon kívüli) más helyen fognak élni.²¹ Érdekes az is, hogy a kivándorlási szándékok hogyan rétegződnek a kompetenciák szintjén: az átlagos értéket mutatók otthon maradnának, a legjobb eredményeket elérők Magyarországra, a legalacsonyabb szinteket mutatók pedig harmadik országba mennének (mintegy megerősítve a romániai kivándorlók „Európa cselédjei” stigmáját.)

4. táblázat. *A jövőkép (kivándorlási szándék) országai és az ezekhez társítható magyar nyelvi és matematikai kompetenciák*

	Unde vei trăi?	Hol fogsz élni?		
			magyar nyelvi komp.	matematikai komp.
	%	%		
Romániában	71	64	500	503
Magyarországon	9	18	529	534
Külföldön (nem Magyarországon)	20	18	489	486

3.2. Az oktatás hatékonysága a pedagógiai hozzáadott érték szerint

A magyar nyelvi kompetenciáknak, akár csak más iskolai kompetenciáknak, külső és belső meghatározottságai egyaránt lehetnek. A külső meghatározottság azokat a kontextuális tényezőket jelenti, amelyek az iskolával ugyan szorosan nem függnék össze, de hatásuk számbavétele elengedhetetlen a kompetenciaszintek magyarázatakor. Speciális kutatási helyzetünkben itt kiemelt helyen kell említenünk az egyes falvak magyar nyelvi állapotát, a gyerekek társadalmi nyelvhasználati szokásait (kivel, milyen nyelven

²¹ Módszertanilag fontos közölnünk, hogy a jövőképet nyitott kérdésekkel vizsgáltuk, a válaszokat pedig utólag kódoltuk. Az is lényeges, hogy a román és magyar nyelven is feltett kérdések a kérdőívben más-más helyeken (tehát nem egymás után) szerepeltek.

szoktak beszélni). Szintén e csoportba sorolhatjuk a gyerekek családi, szocio-ökonómiai háttérét is.

A belső meghatározottság tekintetében kétségtelenül az életkor és ezzel összefüggésben az osztály és az a tény, hogy hány éve tanul magyarul, a magyar nyelvi órákon való iskolarendszerű vagy azon kívüli részvétel, de akár a gyerek önértékelése és jövőtervei is befolyásolják a teljesítményt. Mindazt, amit nem tudunk megmagyarázni belső vagy külső tényezőkkel, feltételezhetjük, hogy maga az iskola vagy a magyar nyelvi képzés „teszi hozzá” vagy „veszi el”, és ezt pedagógiai hozzáadott értéknek nevezzük. A pedagógiai hozzáadott érték (PHE) tehát a különféle háttérváltozók által magyarázatlanul hagyott iskolai teljesítményre utal, amelyet statisztikai módszerekkel is meg tudunk ragadni.²²

Vizsgáljuk meg a továbbiakban, hogy a magyar nyelvi kompetenciákat milyen háttérváltozókkal tudjuk megmagyarázni. Az iskolai teljesítményeket a nemzetközi kompetenciamérésekben elsősorban egy ún. családháttér-indexszel szokták magyarázni. A családháttér-index egy olyan összetett mutató, amely a szülők iskolai végzettségét, munkaerő-piaci helyzetét, és a család különféle javakkal való ellátottságát tartalmazza. Kérdőívünkben mi is rákérdeztünk néhány, családi háttérre utaló tényezőre, és amelyek szignifikáns hatást mutattak, azokból létrehoztunk egy standardizált változót. A szövegértésre háttérváltozóink közül a saját könyvvel és számítógéppel való rendelkezés, valamint a külföldön dolgozó anya léte fejtett ki szignifikáns hatást: az előbbi kettő (61, illetve 22 ponttal) növelte, utóbbi pedig (47 ponttal) csökkentette a nyelvi kompetencia szintjét.²³ E három változó összesen mintegy kilenc százalékban magyarázza meg a szövegértés és magyar nyelvtudás mértékét.

Ahhoz, hogy az oktatás hatékonyságát fel tudjuk térképezni, ki kell kiszámolnunk egy ún. pedagógiai hozzáadott értéket (PHE). Statisztikai értelemben a PHE azokat az értékeket jelenti, amelyeket az egyes diákoknak el kellene érniük a családháttér-index becslése szerint. A PHE-értékek tehát azt mutatják meg, hogy a becsléshez képest alul- vagy felülteljesít-e egy diák.

22 A pedagógiai hozzáadott érték (PHE) kiszámolásának több módszere is van. Jelen kutatásban mi a regressziós becslésekre alapuló eljárást választottuk. A PHE különféle kiszámításainak jó áttekintését lásd OECD: *Measuring improvements in learning outcomes – best practices to assess the value-added of schools?* 2008.

23 Érdekes módon a nemzetközi, illetve e kutatásunk kárpataljai adataival szemben, a könyvek száma nem fejt ki szignifikáns hatást az iskolai teljesítményre. A szülők iskolai végzettségére nem kérdeztünk rá, mivel azt feltételeztük, hogy a – főleg az alsóbb osztályokba járó – gyerekek nem tudnak megbízható válaszokat adni.

Ha igaz az például, hogy a családi háttér szignifikánsan kihat az iskolai teljesítményekre, akkor teljesen nyilvánvaló, hogy a tehetősebbek jobban, a szegényebb közegből származó gyerekek pedig gyengébben teljesítenek. A tényleges teljesítmények összehasonlítása ezért megtévesztő lehet, hiszen nem biztos, hogy a különbségek a pedagógiai munka eredményességének köszönhetők, hanem lehet, hogy a családi háttérbeli különbségeknek. Teljesen nyilvánvaló ugyanis, hogy jobb háttérrel rendelkező gyerekekkel könnyebb magasabb teljesítményt (pontszámokat) elérni, mint az ingerszegény közegből származó gyerekekkel. A PHE tehát annak kifejeződése, hogy a családi háttérhez mennyit tesz hozzá, avagy mennyit vesz el az iskolában/képzésben a pedagógus/oktató.²⁴

A nemzetközi PISA-mérésekben továbbá figyelembe vesznek egy ún. méltányossági indexet is, amely azt fejezi ki, hogy egy egységnyi elmozdulás a családháttér-index szintjén hatványozott elmozdulást okoz-e a teljesítmények szintjén. Magyarán: ez az index azt fejezi ki, a tehetősebbek egyre jobban teljesítenek-e, vagy az iskolai teljesítmények inkább kiegyenlítődnek.²⁵

Kutatási terepeinken ugyanakkor nagyfokú nyelvi asszimilációs állapottal is számolni kell, ezért az is nyilvánvaló, hogy a magyar nyelv szint összefüggésbe hozható azzal is, hogy magát a nyelvet milyen gyakran használja a gyerek. Mint láttuk, szignifikáns hatása a csángó nyelv használatának van, ezért a PHE kiszámításakor ezt is figyelembe kell vennünk. Továbbá, mivel célcsoportunk meglehetősen heterogén, azt is figyelembe kell vennünk, hány éve tanul magyarul a gyerek, hiszen könnyen feltételezhető, hogy aki több éve tanul magyarul, az jobban is ismeri a nyelvet. A magyar nyelv tanulására fordított idő hatását tehát ki kell szűrni, mert félrevezető lenne az egy éve tanuló gyerek teljesítményét összevetni azzal, aki például tíz éve tanul magyarul. Hasonló módon a heti óraszám hatását is le kell vonnunk a pedagógiai hatékonyság meghatározásakor, hiszen az is nyilvánvaló, hogy ha valaki hetente több órát tanul, elméletileg jobban kell tudnia magyarul, mint az, aki például csak egy órát tanul.

Lineáris regressziós becslésünk alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a tanulók magyar nyelvi kompetenciáit 30 százalékban szignifikánsan meghatározza e néhány tényező. A családi háttér tiszta hatása nem túl erős (béta: 0,128), és láthatjuk azt is, legnagyobb magyarázó erőt két tényező fejt ki: a

24 Statisztikailag a PHE kiszámítása regressziós becslések reziduálisait jelenti.

25 Statisztikailag ez azt jelenti, hogy a lineáris regressziós modellbe nem csak a családháttér-indexet, hanem annak négyzetét is betesszük. A méltányossági index e családháttér-index négyzetének standardizálatlan B értéke. Ha ez az érték negatív, akkor az oktatási rendszer a méltányosság, ha pozitív, akkor a méltánytalanság irányában mutat.

magyar nyelv tanulására fordított (években számolt) idő, illetve az a tény, hogy hányadikos a gyerek. A magyar nyelv ismeretének tanítása láthatóan a méltányosság irányában mutat, azaz e kompetenciabeli különbségek szignifikánsan tompulnak a magasabb családháttér-index felé mozdulva (méltányossági index: mínusz 7,422).

5. táblázat. *A szövegértést szignifikánsan befolyásoló tényezők (lineáris regressziós modell)*

Modell	Standardizálatlan együtthatók		Standardizált együtthatók	t	Sig.
	B	Standard hiba	Beta		
1 (Konstans)	371,258	15,940		23,290	0,000
csángóul beszélők	11,958	4,012	0,128	2,981	0,003
családháttér-index	13,390	5,852	0,136	2,288	0,023
méltányosság (csh négyzet)	-7,422	3,921	-0,112	-1,893	0,059
Hányadik osztályos vagy?	12,611	2,452	0,221	5,142	0,000
Hány éve tanulsz magyarul?	9,067	1,566	0,259	5,791	0,000
Hány magyar órát van egy héten?	4,071	1,407	0,119	2,892	0,004

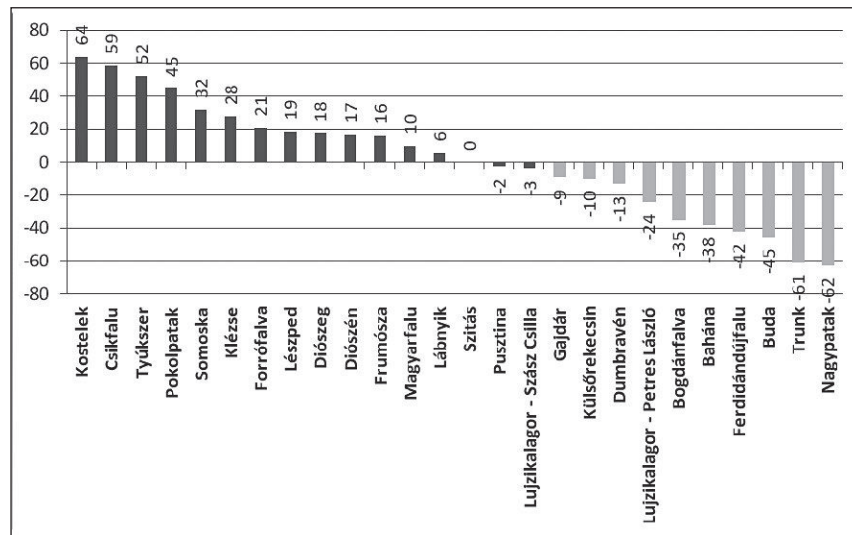
Függő változó: szövegértés

A fenti modell (5. táblázat) alapján kiszámíthatjuk a hozzáadott pedagógiai értéket, amely nem más, mint a modell által meg nem magyarázott rész (a modell ún. reziduálisai). Az alábbi ábrán halvánnyal jelölt települések PHE-értékei szignifikánsan átlag alattiak, azaz az ott tanuló gyerekek fenti modellben jelzett tulajdonságaik alapján (családi háttér stb.) elviekben jobban kellene teljesíteniük, mint ahogy azt a tesztekkel mértük. Az összesített rangsorban Nagypatak, Trunk, Buda, Ferdinándújfalva mintegy fél szóráségségnyivel (40–62 ponttal) csúszik le az adottságai alapján várható értékektől. A lista másik pólusán Kostelegen és Csíkfalun kívül Klézse és környéke (Tyükszer, Pokolpatak, Somoska, Forrófalva) teljesített önmagához képest szignifikánsan magasabban, de ugyanakkor Lészped, Diószeg, Diószén, Frumósza is.

Érdeemes összevetni a 4. ábra adatait az 1. ábrán közölt adatokkal is. Magyarfalva például az összesített rangsorban kimagaslóan teljesített, ám a

PHE-értéke csak nagyon picivel magasabb, mint az átlag. Annak ellenére, hogy Diószeg, Forrófalva és kis mértékben Lábnyik is az összesített kompetencia értékek alapján átlag alatt teljesített, az ottani pedagógiai munka ezen értékekhez szignifikánsan többet tesz hozzá, és így a pozitív tartományba kerültek.

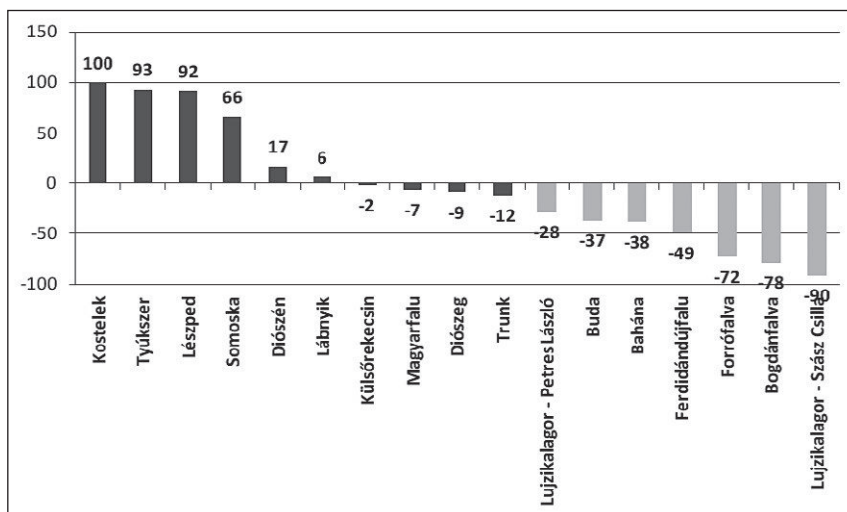
4. ábra. Pedagógiai hozzáadott érték települések szerint



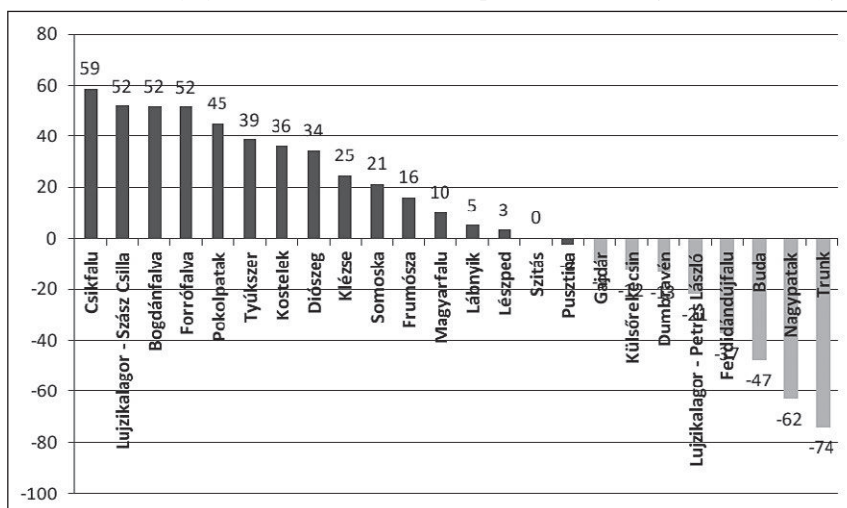
Az alsóbb osztályokban a települések közötti eltérések még markánsabban (lásd 5. ábra). Kostelek, Tyúkszer és Lészped közel egy szórásegységgel felültejesít a gyerekek adottságaihoz képest, míg az egyik lujzikalagori helyszín, illetve Bogdánfalva és Forrófalva 72–90 ponttal lemarad ahhoz képest, amit elméletileg teljesíthetne.

A magasabb osztályokban Csikfalva esetében legmagasabb a PHE-érték, de ugyanakkor Lujzikalagor egyik képzési helyszíne, valamint Bogdánfalva, Forrófalva, Pokolpatak és Tyúkszer is pozitív értékeket mutat. Látható ugyanakkor, hogy a korábbi adatsorokban kimagaslóan teljesítő Kostelek esetében a hozzáadott pedagógiai érték ugyan a pozitív tartományba esik, de már nem tekinthetjük kirívónak. Hasonló módon Frumósza és Magyarfalva is, noha az abszolút értékek szintjén e korosztályban jóval átlag fölött teljesített, a PHE-értéke kismértékben magasabb az átlaghoz képest. A másik póluson megállapíthatjuk, hogy Nagypatak, Trunk, Buda, Ferdinándújfalva, Lujzikalagor másik helyszíne minden szempontból átlag alatt teljesített.

5. ábra. Pedagógiai hozzáadott érték települések szerint (II-IV. osztály)



6. ábra. Pedagógiai hozzáadott érték települések szerint (V-VIII. osztály)



3.3. A magyar nyelvoktatás hatékonyságát befolyásoló kontextuális tényezők

A magyar nyelvi kompetencia ugyanakkor minden bizonnyal összefügg a település szintű magyarok arányával is. Az eddigi modellben ugyanis azt vizsgáltuk, milyen egyéni faktorok befolyásolják a nyelvi kompetenciát, ez-

úttal azonban megvizsgálhatjuk azt is, a települési szintre összesített adatok hogyan függenek össze a településen lakók magyar nyelvismeretével és/vagy -használatával.²⁶

A településszinten elért magyar nyelvi kompetenciákat 40 százalékból statisztikai biztonsággal meg tudjuk magyarázni pusztán azzal, hogy hány éve van képzés a faluban, illetve mekkora a magyarul beszélők aránya. Az alábbi modellben (6. táblázat) láthatjuk, a településen működő magyar nyelvi képzés egy évnyi „régisége” – ha a másik tényező hatását kizárjuk – 4,5 pont növekedést eredményez a magyar nyelvi szint növekedésében, míg a magyarul beszélők aránya szintjén 1 százalékponti elmozdulás 1,2 pontot jelent. Mivel a képzés régisége és a magyarul beszélők aránya között létezik összefüggés, az egyes tényezők hatását az ún. parciális korrelációk jelzik, az alábbi (7. számú) ábrán ezen értékeket tüntettük fel.

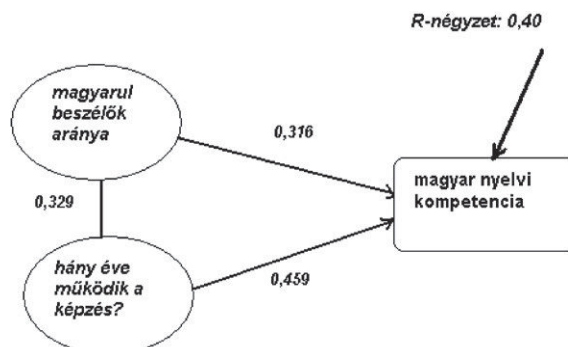
6. táblázat. *A kontextuális változók hatása a magyar nyelvismeretre (lineáris regressziós modell)*

Modell	Standardizálatlan együtthatók		Standardizált együtthatók	t	Sig.
	B	Standard hiba	Beta		
1 (Konstans)	9454,145	1102,680		8,574	0,000
hány éve működik a képzés?	4,517	0,549	0,316	8,226	0,000
magyarul beszélők aránya - összeshez képest	1,264	0,106	0,459	11,939	0,000

Függő változó: szövegértés

²⁶ Az egyes települések vonatkozásában Tánzos Vilmos adatait használtuk (lásd Tánzos Vilmos: A moldvai csángók magyar nyelvismerete 2008–2010-ben. *Magyar Kisebbség*, 2010. 3–4. sz. 62–156.). Az alábbi modellben Kostelek nem szerepel, mert e falu vonatkozásában nem állt rendelkezésünkre részletes adatsor (felhasználhattunk volna népszámlálási adatokat, de Tánzos adatai nem ilyen jellegűek), továbbá Klézse adatait Budával és Tyúkszerrel, Külsőrekecsint pedig Dumbravénnyel összevontuk.

7. ábra. A kontextuális változók hatása a magyar nyelvismeretre



3.4. Pedagógiai hozzáadott érték az egyéni és kontextuális változók függvényében

Láttuk korábban, hogy a magyar nyelvismeret szintjére szignifikáns hatással van az egyéni változók némelyike (5. táblázat), valamint néhány általunk fontosnak gondolt kontextuális tényező (6. táblázat). Vizsgáljuk meg, hogyha az egyéni és kontextuális tényezőket egy közös modellbe akarjuk tenni, milyen mértékben és hogyan tudjuk megmagyarázni a csángó gyerekek (magyar) nyelvismeretét.

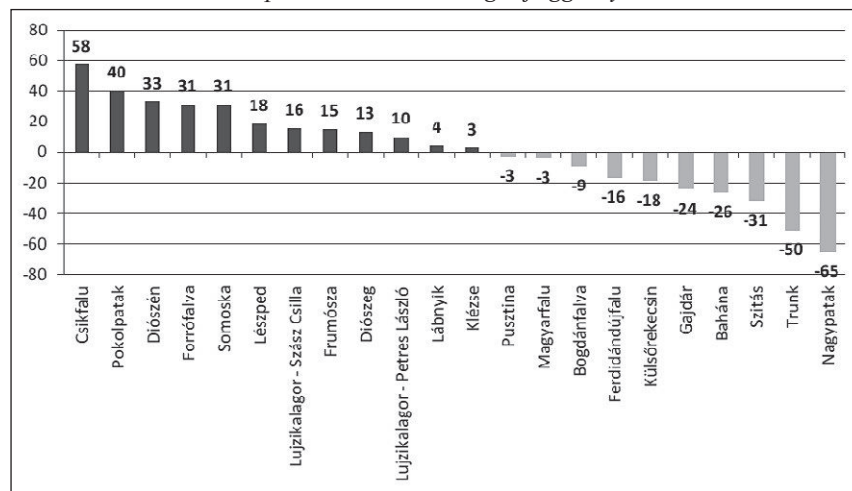
7. táblázat. Az egyéni és kontextuális tényezők hatása a szövegértésre

		Standardizálatlan együtthatók		Standardizált együtthatók		
Model		B	Standard hiba	Beta	t	Sig.
1	(Konstans)	346,272	11,564		29,943	0,000
	csángóul beszélők	14,905	4,540	0,150	3,283	0,001
	családi háttér-index	21,596	6,330	0,137	3,412	0,001
	méltányossági index (CSH-négyzet)	-17,327	5,343	-0,146	-3,243	0,001
	hányadik osztályos vagy?	12,710	1,692	0,250	7,511	0,000
	hány éve tanulsz magyarul?	11,188	1,237	0,374	9,042	0,000
	heti hány magyarórát van?	5,738	1,124	0,174	5,107	0,000
	magyarul beszélők aránya - összeshez képest	0,290	0,095	0,105	3,041	0,002
	hány éve működik a képzés?	-1,087	0,531	-0,076	-2,048	0,041

Függő változó: szövegértés

Először is azt tudjuk megállapítani, hogy az egyéni és strukturális tényezők 70,6 százalékban szignifikánsan megmagyarázzák a gyerekek nyelvi kompetenciáit. Továbbá azt láthatjuk a 7. táblázat együtthatói alapján, hogy az összes bevont változó statisztikailag szignifikáns hatást mutat. Fontos észrevenni azt is, hogy a két kontextuális változó másképp viselkedik az összesített modellben: egyrészt hatásuk elhalványul a többihez képest, másrészt pedig a helyi képzés „régisége” nem mutat pozitív hatást. Viszont az a tény, hogy a gyerek mióta tanul magyarul, illetve hányadikos, szignifikáns erős hatást mutat. Ez egyrészt érthető, másrészt arról is árulkodnak ezek az összefüggések, hogy a magyar nyelvoktatás több éves pusztá léte az egyes helyszíneken nem járul hozzá a magyar nyelvi kompetenciák erősödéséhez, mert ehhez egyéni hozzájárulás szükségeltetik (az, hogy a gyerek hány éve tanul magyarul, mondhatni, elnyomja a helyi képzés hatását). Ez azt is jelenti, hogy a helyi „magyar iskola”, azaz a képzés önmagában nem tud megerősödni, ennek hátterében pedig a településsel kapcsolatos kontextuális, ám belső okok is lehetnek (például az egyes helyszíneken oktató pedagógusok cserélődnek, belső konfliktusok stb.).

8. ábra. Pedagógiai hozzáadott érték a tanulók egyéni és település szintű adottságai függvényében



Ha mindezeket a tényezőket, azaz ha a település külső és belső adottságait is figyelembe véve számoljuk ki a pedagógiai hozzáadott értékeket, akkor 95 százalékos biztonsággal megállapíthatjuk, hogy a településsel kapcsolatos kontextuális adottságokhoz, illetve a tanulók szociális hátteréhez

képest Csíkfalu, Pokolpatak, Diószén, Forrófalva, Somoska, Lészped, Lujzikalagor, Frumósza, Diószeg, Lábnyik és Klézse átlag fölött teljesített. A többi település a külső és belső adottságaihoz képest a vártnál alacsonyabban teljesített.²⁷

4. Összegzés

A Csángó Oktatási Program keretében a 2012/2013-as tanévben 26 helyszínen zajlott magyar oktatás, ezek közül 18 helyszínen az állami iskolában, fakultatív órák keretében, önálló tantárgyként tanulják a gyerekek a magyar nyelvet. Az iskolán kívüli foglalkozásokon részt vevő gyerekek száma 1700–1800 körülire tehető, míg az állami oktatási rendszerben magyarul tanuló diákok száma kb. 1050.

A helyszínen készült interjúk tapasztalatai alapján három nagy kihívásra hívhatjuk fel a figyelmet, amelyekkel a programnak szembe kell néznie: a pedagógiai végzettséggel rendelkező tanárok alacsony száma, a tanárok körében tapasztalható fluktuáció, valamint az utánpótlás kérdésének megoldatlansága. A 2012 májusában készült interjúk elsősorban a 2011/2012-es tanévre jellemző állapotokra mutattak rá, viszont a 2012 október-novemberi helyszíni látogatásaink során hasonló problémákkal szembesültünk.

Nyelvi szintfelmérő tesztünket a Csángó Oktatási Program 25 helyszínen tettük ki, ott, ahol iskolán kívüli magyar foglalkozások zajlanak. A kérdőívet összesen 470 gyerek töltötte ki, a programban részt vevő, legalább második osztályos gyerekek mintegy 35 százaléka. A teszt a szocio-demográfiai és egyéb háttér adatokra vonatkozó rész mellett egy magyar nyelv ismeretre, szövegértésre vonatkozó részből, valamint egy matematikai-logikai kompetenciát mérő részből állt.

A sztenderdizált szövegértési mutatók átlagainak települések szerinti vizsgálatából azt láthattuk, hogy Kostelek magasan kiemelkedik e téren a többi település közül, ezt pedig Csík, Magyarfalu, Frumósza és Somoska követi. A lista másik végén Nagypatak és Bahána található. A település, mint változó önmagában 24,6 százalékban magyarázza a helyszíneken mért nyelvi szintek közötti különbségeket.

A magyar nyelvi kompetenciák közötti eltéréseket külső és belső tényezők befolyásolják. Előbbiek közé az iskolával szorosan össze nem függő kontextuális tényezőket sorolhatjuk (helyszínek magyar nyelvi állapota, gyerekek társadalmi nyelvhasználati szokásai, a gyerekek családi és szocio-

²⁷ Megjegyzendő, hogy bizonyos képzési helyszínek adatai összevonva jelennek meg, Kostelek pedig hiányzik az összesítésből (lásd 31. lábjegyzet).

ökonómiai háttére), utóbbiak közé pedig olyan tényezőket, mint az életkor, osztály, magyar nyelvtanulás ideje (hány éve tanul magyarul a gyerek), az iskolarendszerű és az azon kívüli magyar oktatásban való részvétel, a gyerekek önértékelése és jövőtervei.

A külső tényezők közül a nyelvi kompetenciaszint elsősorban a nyelvhasználati szokásokkal mutat szignifikáns kapcsolatot: a csángó nyelvhasználat mindhárom szövegértési feladat esetében a legerőteljesebb hatást fejti ki, e feladatok teljesítését pedig 10 százalékban magyarázza. Hasonlóképpen: 9 százalékban magyarázza a nyelvi kompetenciákat az ún. családiráter-index (a mi esetünkben ehhez a saját könyv és számítógép birtoklását és a külföldön dolgozó anya létét soroltuk). Szintén befolyásolja a nyelvtudás szintjét további három változó is: hányadik osztályos a gyerek, hány éve tanul magyarul és hány magyar órája van egy héten. A felsorolt ún. egyéni változóknak a szövegértésre kifejtett hatását egy lineáris regressziós modellben vizsgálva megállapíthatjuk, hogy ezek a tényezők a diákok magyar nyelvi kompetenciáit 30 százalékban statisztikailag is szignifikánsan magyarázzák.

A fenti modell által nem magyarázott részt egy ún. pedagógiai hozzáadott érték (PHE) keretében vizsgálhatjuk településenként, ami azt jelzi, hogy a szóban forgó tényezők alapján milyen szinten kellene az egyes diákoknak teljesíteni, és ehhez képest hogyan teljesítenek, azaz a pedagógusok mennyit tesznek hozzá/vesznek el az egyes helyszíneken a tényezők befolyásoló hatásához/hatásából. Az összesített mutatók szerint Nagypatak, Trunk, Buda és Ferdinándújfalú az adottságaik alapján várható szint alatt, míg Kostelek, Csík, Klézse, Tyúkszer, Pokolpatak, Somoska és Forrófalva önmagukhoz képest szignifikánsan jobban teljesítettek.

A pedagógiai hozzáadott értéket ún. kontextuális, települési szintű változók szerint is magyaráztuk egy másik lineáris regressziós modellben, és azt láttuk, hogy a magyar nyelvi kompetenciákat az egyes települések szintjén 40 százalékban magyarázza az, hogy hány éve van magyar képzés a faluban, illetve mekkora a magyarul beszélők aránya a településen, azaz milyen a falu nyelvéllapota.

Egyetlen modellben összesítve az egyéni változóknak és a kontextuális tényezőknek a gyerekek magyar nyelvismereti szintjére kifejtett hatását egyrészt azt láthatjuk, hogy ezek a tényezők együttesen 70,6 százalékban magyarázzák a gyerekek nyelvi kompetenciáit, statisztikailag szignifikáns hatást fejtve ki. Ugyanakkor az is kirajzolódik, hogy a kontextuális tényezők közül a magyar nyelvoktatás régisége egy adott településen nem képes a magyar nyelvi kompetenciákat erősíteni a gyerekek egyéni hozzájárulása

nélkül, továbbá a képzés megerősödését egy-egy településen olyan kontextuális, de belső tényezők is hátráltathatják, mint a pedagógusi fluktuáció vagy belső konfliktusok.

Ebből az is következik, hogy egy adott képzés csak a helyi világba ágyazottan fejthet ki jótékony hatást, a képzések önmagukban csak akkor lehetnek sikeresek, ha az iskola/képzés egyfajta magyar kulturális-társadalmi helyszínné is válik a gyerekek számára. Ezt továbbgondolva azt is megfogalmazhatjuk, hogy olyan szakképzett pedagógusokra van szükség, akik valamilyen mértékben „kulturális menedzserként” is működnek – de vigyázat, az eddigi tapasztalatok is azt sugallják, hogy a „csak” kulturális menedzserként végzett pedagógusi munka nem lehet hatékony.

Az összesített – tehát belső és külső adottságokat egyaránt figyelembe vevő – modell keretében vizsgálva a pedagógiai hozzáadott értéket, azt láthatjuk, hogy a következő települések teljesítettek adottságaikhoz képest szignifikánsan jobban: Csíkfalva, Pokolpatak, Diószén, Forrófalva, Somoska, Lészped, Lujzikalagor, Frumósza, Diószeg, Lábnyik és Klézse.

A gyerekek körében végzett szintfelmérés egyfajta próbának minősül: valószínű, ha az idő- és pénzügyi keretek lehetővé tennék, akkor egyrészt jó lenne rendszeresíteni és teljes körűvé tenni a mérést, illetve az általunk összeállított teszthez képest hosszabb és életkor-specifikusabb tesztek is lehetne alkalmazni. A teljes körűvé tétel, illetve a hosszabb tesztek alkalmazása egyaránt az adatok megbízhatóságának és érvényességének növelését is szolgálná. Sőt, ha évente legalább két időpontban – tanév elején és tanév végén – bemeneti és kimeneti mérést lehetne végezni a gyerekek magyar nyelvi szintjének fejlődéséről, még pontosabb képet kapnánk a program hatékonyságáról. A mérések eredményeinek település szintű elemzése sem lenne öncélú, hanem eszköz a pedagógiai hozzáadott érték elemzésére, és a szükséges támogató beavatkozások megalapozására.

Az elemzésünkben közölt adatsorok végső soron azt hivatottak jelezni, hogy periférikus oktatási helyzetben is lehet és kell is ilyen méréseket végezni, hiszen csak így alkothatunk képet az oktatás/képzés hatékonyságáról, eredményességéről. Talán a romániai magyar kisebbségi oktatás egészére is kijelenthető: ha az oktatás belső folyamatait nem adatoljuk, esélyt sem adunk a tényleges oktatásfejlesztésnek, és a mérésekre épülő varázstalanítás hiányában marad az oktatás misztifikálása.