

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

Tézisfüzet

Pereszlényi Anna

**Irodalmi szövegek használata az angol mint idegen-nyelv órákon
angolszakos hallgatók olvasási- és interpretációs készségeinek fejlesztésére -
Egy percepciókon és gyakorlatokon alapuló kutatás**

Neveléstudományi Doktori Iskola

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A doktori iskola vezetője: Prof. Dr. Zsolnai Anikó, DSc, habil.

Nyelvpedagógia PhD Program

A program vezetője: Prof. Dr. Krisztina Károly, DSc, habil.

Témavezető: Dr. Holló Dorottya, PhD, habil.

Budapest, 2023

1 Bevezetés

Az elsőéves angolszakos hallgatóknak különböző elvárásoknak kell megfelelniük, különböző kihívásokkal kell szembenézniük, amikor elkezdik egyetemi tanulmányaikat, például angol irodalmat kell olvasniuk és irodalomórákon kell részt venniük. A magyarországi középiskoláktól nem várható el, hogy diákjaikat felkészítsék ezekre a speciális kurzusokra, mivel az érettségire és az EFL nyelvvizsgákra való felkészítésre kell összpontosítaniuk. Ebből kifolyólag az elsőéves angol szakosok általában nehézségeket tapasztalnak a célnyelvi olvasással kapcsolatban. A nyelvi nehézségeken kívül a diákok más akadályokba is ütközhetnek, mivel a különböző műfajok különböző megközelítési módokat tesznek szükségessé (Hall, 2005). Az angol szakos hallgatóknak más olvasási stratégiákra van szükségük irodalmi szövegek olvasásakor, mint amelyeket az EFL-tankönyvben szereplő szöveg olvasásakor alkalmaznak. Az olvasással kapcsolatos problémáikra az egyik megoldás az irodalmi szövegek használata az egyetemi angol nyelvórákon. Annak ellenére, hogy az irodalmi szövegekben rejlő lehetőségeket újra felfedezték az idegennyelv-oktatásban (Bloemert et al., 2017), ez a terület Magyarországon még mindig egy kevésbé vizsgált terület.

A kutatás fő célja az irodalmi szövegek angol nyelvórai használatának vizsgálata volt. A kutatás az angolszakos egyetemista hallgatókra és egyetemi oktatókra összpontosított, így a témát mind hallgatói, mind oktatói szempontból vizsgáltam. Mivel az irodalom nyelvórai használata szükségessé teszi a különböző olvasási készségek és stratégiák alkalmazását, a kutatás további célja volt a hallgatók olvasási szokásainak, olvasási készségeinek és stratégiáinak vizsgálata. A projekt négy kutatásból állt, amelyeket egy budapesti egyetemen végeztem.

2 A kutatás háttere

2.1 Az *irodalom* fogalma

Az *irodalom* fogalmának meghatározása kihívást jelentő feladat. Amint arra Ross (1993) rámutatott, a fogalom folyamatosan változik, a különböző irodalmi irányzatok változtatják és újraértelmezik a fogalmat. A meghatározásokat két csoportra oszthatjuk: ontológiai és funkcionális definíciókra. Az ontológiai csoportba tartozók az irodalmat statikus, változatlan fogalomként tárgyalják, és arra törekednek, hogy megtalálják azokat a közös jellemzőket, amelyek meghatározzák azt (Carter, 2007; Parkinson & Reid Thomas, 2000), mint például az irodalmi szövegek nyelvezete, amelyet gyakran a hétköznapi nyelvtől eltérőnek tartanak (Hall, 2005). A funkcionális definíciók az irodalom funkcióira és az olvasó szerepére helyezik a

hangsúlyt (Parkinson & Reid Thomas, 2000). Az idegen nyelvi kontextusban az irodalmat tananyagként kezelik. A nyelv és az irodalom összefügg egymással (Brumfit & Carter, 1986), ezért az irodalmi szövegek kiváló lehetőséget nyújtanak a nyelvtanulásra.

Mivel a disszertációnak nem célja az *irodalom* definíciójának meghatározása, illetve változásainak bemutatása, a definíciók a fogalom háttérét adják. Ebben a disszertációban az irodalom és az irodalmi szövegek mind a klasszikusokat, mind a kortárs angol nyelvű szövegeket jelölik. Olyan szövegekről van szó, amelyek esztétikai, erkölcsi és oktatási céllal íródtak hagyományos és kísérleti irodalmi műfajok formájában. A hagyományos műfajok a kánonban szereplő műfajokra utalnak (például vers, regény). A kísérleti irodalmi műfajok nem képezik a kánon részét; ebbe a csoportba tartozik például a slam poetry, a young adult irodalom és a képregények.

2.2 Az irodalom szerepe az angolórán

Az irodalmi szövegek használata melletti érvek felsorolása előtt elengedhetetlen annak tisztázása, hogy a nyelvtanárok választása miért essen az irodalomra. Számtalan forrás áll egy angoltanár rendelkezésére, így felmerül a kérdés, hogy mi teszi egyedivé az irodalmi szövegeket és miért érdemes az irodalmat beépíteni a nyelvórákba.

Egyrészt egy irodalmi szöveget az különbözteti meg a többi szövegtől, hogy több rétegből tevődik össze. Öt réteget vagy szintet különböztethetünk meg (Littlewood, 1986). Az első szinten a nyelvre helyeződik a hangsúly, az olvasó a nyelvhasználat példáival szembesül. Ami az irodalmi szövegeket igazán megkülönbözteti más szövegtípusoktól, az a második szint, a stilisztikai változatosság. Az irodalmi szövegek különböző stílusokat mutatnak be a klasszikustól az informálisig, így lehetővé teszik az olvasó számára, hogy megismerje a különböző stílusok közötti különbségeket és hasonlóságokat. A harmadik réteg a szövegekben megismert fiktív világból áll: az olvasó szembesül azokkal a szituációkkal, karakterekkel és helyszínekkel, amelyeket a szöveg hozott létre. Az irodalmi szöveg negyedik szintjét elérve az olvasó szembesül a szöveg mögöttes jelentésével, például a szimbólumokkal, a szerző nézeteivel és céljaival. Az első négy szint szorosan kapcsolódik a szöveghez. Ötödik szintről akkor beszélhetünk, ha a szöveget időben és térben is elhelyezzük, vagyis elhelyezzük az irodalomtörténetben és a szerző életében. Ezek a szintek a szöveggel kapcsolatos különböző nézőpontokat jelentik. Ötödik szintről akkor beszélhetünk, ha az irodalmi művet időben és térben helyezzük el, vagyis elhelyezzük az irodalomtörténetben és a szerző életrajzának részeként tekintjük.

Amellett, hogy az irodalmi szövegek komplex, több rétegből álló szövegek, még egy másik jellemzőjük is megkülönbözteti őket más szövegfajtáktól. Az irodalmi szövegeket többféleképpen lehet értelmezni. A különböző interpretációkat nem csak a szociokulturális kontextus, hanem az olvasók mint egyének is befolyásolják (Widdowson, 2004). Az irodalmi szövegek ily módon egyéni, sajátos értelmezéseket tesznek lehetővé. Az irodalmi szövegek nyelvórai használatát még a szövegek irodalmi értéke is indokolja. Az egyszerűsített olvasmányok és a tankönyvek szövegei kifejezetten nyelvtanulók számára íródtak, viszont ezek az olvasmányok másolatok, nincs irodalmi értékük és így hatásuk az olvasóra (Short & Candlin, 1986).

Az irodalom helyét az idegennyelv-oktatásban a szövegek tulajdonságai mellett még számos más érv is támogatja. A szakirodalom alapján az irodalmi szövegek használata a következő területekre van pozitív hatással:

- nyelvtudás: nyelvi készségek, szókincs (Hall, 2005; McKay, 1982; McQuillan, 2020; Parkinson & Reid Thomas, 2000).
- olvasási készségek és olvasási stratégiák (Carter, 1986)
- kulturális ismeretek, kulturális tudatosság (Lazar, 1996; McKay, 1982)
- kritikai gondolkodási készség (Ghosn, 2002)
- érzelmek (empátia, tolerancia, személyes érintettség) (Delanoy, 2018; Ghosn, 2002; Kramersch, 1993; Lazar, 1996)

2.3 Olvasási készségek és stratégiák

Amint arra Afflerbach et al. (2008) rámutattak, az *olvasási készségek és stratégiák* kifejezések használata zavaros és következtelen. A készségek és stratégiák közötti különbséget nem könnyű meghatározni (Grabe, 2009), mivel a két fogalom gyakran konvergens, mindazonáltal fontos megjegyezni, hogy a két fogalom nem egészen azonos olvasási folyamatokat jelöl.

Számos meghatározás kiemeli, hogy az olvasási készségek tudattalanul aktiválódnak, míg az olvasó az olvasási stratégiákat tudatosan és szándékosan alkalmazza egy szöveg olvasása közben (Grabe, 2009; Paris et al., 1991). Ezzel szemben a készségek olvasás közben automatikusan aktiválódnak, és nem az olvasó tudatos döntésének köszönhetően (Paris et al., 1991). A stratégiákat egy tudatos döntés eredményezi, amit az olvasó egy probléma vagy nehézség megoldása érdekében hoz olvasás közben. Bár ezek a definíciók némi útmutatást

nyújtanak, a készségek és a stratégiák is összefüggenek egymással. A készségek általában automatikusak gyakorlott olvasók esetében, viszont fontos megjegyezni, hogy az olvasási készségeket kezdetben összpontosított figyelem és tudatos döntések kísérik (Grabe, 2009). Továbbá a stratégiák később készséggé fejlődhetnek (Grabe, 2009).

Különböző célból olvashatunk, ezek az olvasási célok különböző típusú olvasásokat eredményeznek; a különböző típusú olvasásokhoz pedig különböző olvasási készségekre van szükségünk (Grabe, 2009). Az egyetemi kurzusokon hat fő olvasási célt különböztethetünk meg (Grabe, 2009), amelyek különböző olvasási készségeket tesznek szükségessé. Ezek az alábbiak (Grabe, 2009):

- információkeresés (skimming, scanning)
- gyors megértés (skimming)
- tanulás (komplex készségek, mint például az információk rendszerezése és felidézése, háttérismeretek aktiválása)
- az olvasott információk integrálása (az információk szintetizálása és integrálása).
- az olvasott információ értékelés és felhasználása (összetett készségek, mint például az új információ összekapcsolása a háttérismeretekkel, a szövegre való reflektálás)
- általános szövegértés

Ezek az olvasási célok az angol szakos hallgatók számára is relevánsak, különösen akkor, amikor irodalmi vagy tudományos szövegeket kell olvasniuk az egyetemi óráikon. Mivel nyelvtanulókról van szó, az általános szövegértést szolgáló olvasás a mindennapi tevékenységük része. Fontos hozzátenni, hogy az általános szövegértési célú olvasást gyakran egyszerű folyamatnak tartják, azonban ez egyáltalán nem az (Grabe, 2009). Az idegen nyelvű szöveg megértése számos összetett olvasási folyamatot követel meg az olvasótól, amik gyakorlással automatikussá válnak. Az általános szövegértéshez kapcsolódó készségek és stratégiák minden nyelvtanuló számára nélkülözhetetlenek, mivel szilárd alapot képeznek a többi olvasási célhoz (Grabe, 2009).

Ugyan a készségek és a stratégiák között különbséget tehetünk, fontos megjegyezni, hogy mind a készségek, mind a stratégiák elengedhetetlenül szükségesek a sikeres olvasáshoz (Afflerbach et. al., 2008). A gyakorlott olvasóknak képesnek kell lenniük arra, hogy a szöveg és az olvasási helyzet által megkövetelt módon tudjanak váltani a kettő között: szilárd háttérismeretek vagy könnyű szöveg esetén az olvasók valószínűleg a készségeikre

támaszkodnak olvasás közben; egy igényes szöveg vagy feladat esetén azonban az olvasók olvasási stratégiákat használnak (Afflerbach et al., 2008). Az olvasási készségek és stratégiák tanításának és fejlesztésének fő célja olyan olvasók nevelése, akik képesek a különböző olvasási helyzetekben a szükséges és megfelelő stratégiák kiválasztására és alkalmazására (Paris et al., 1991).

2.4 A kutatás indoklása

Bár a kutatási projekt fő célja az angol nyelvórán használt irodalmi szövegek szerepének és lehetőségeinek vizsgálata volt, a kutatás azt is vizsgálta, hogy az elsőéves anglisztika alapszakos és angol tanárszakos hallgatók felkészültek-e az angol nyelvű irodalmi szövegek olvasására, illetve a készségeik egyeznek-e az oktatók által elvártakkal.

A középiskolai angol nyelvórák fejlesztenek ugyan bizonyos olvasási készségeket, de az órák legfontosabb célja a diákok nyelvi vizsgákra való felkészítése, nem pedig az anglisztika alapszakos tanulmányokra való felkészítés. Azonban az irodalmi szövegeket elsősorban irodalomként tárgyalják az angol irodalomkurzusokon feltételezve, hogy a hallgatók rendelkeznek az irodalom olvasásához és megvitatásához szükséges nyelvtudással, olvasási készségekkel és stratégiákkal. A kutatási projekt eredményei betekintést nyújtanak azokba a nehézségekbe, amelyekkel az elsőéves hallgatók az irodalomórákon szembesülnek, valamint megoldásokat kínálnak ezekre a problémákra. Az egyik lehetséges megoldás az irodalmi szövegek nyelvórai használata.

Magyar kontextusban az egyetemi hallgatók olvasási szokásait, olvasási készségeit és stratégiáit már korábban is vizsgálták (Hódi & Tóth, 2019; Kóródi & Herczeg, 2006; Nagy, 1998; Szűcs, 2017), azonban nem végeztek még olyan kutatást, amely az angol szakos hallgatók olvasási szokásait vizsgálta volna. Emellett olyan tanulmány sem született, amely az olvasási szokásokat és az olvasási készségeket együttesen kutatta volna. A jelen kutatás ezeket a hiányosságokat kívánja pótolni. Az irodalmi szövegek nyelvórai használatáról szintén kevés adat áll rendelkezésünkre. Bár néhány kutatás foglalkozott az irodalmi szövegek idegennyelv-oktatásban való használatával, illetve néhány tanulmány javasolt módszertani megoldásokat (Kovács, 2014; Lipócziné, 2019; Szénási, 2012;), a magyar kontextusban még nem készült olyan kutatás, amely az angol nyelvtanulók és angoltanárok irodalmi szövegek használatával kapcsolatos véleményét és tapasztalatait vizsgálta volna. A jelen projekt két kutatása ezt az űrt kívánja betölteni.

3 Kutatási módszerek

A disszertációhoz végzett négy kutatás fő célja az irodalmi szövegek angol nyelvórai használatának vizsgálata volt elsőéves anglisztika alapszakos és tanárszakos hallgatók, illetve a nyelvtanárok szemszögéből. A vizsgálatomhoz az alábbi kutatási kérdéseket (RQ) fogalmaztam meg:

1. Milyenek az elsőéves angol szakos egyetemi hallgatók olvasási szokásai?
 - 1.1. Melyek az elsőéves angolszakos egyetemi hallgatók olvasási preferenciái a műfajok tekintetében?
 - 1.2. Milyen tényezők motiválják az elsőéves angolszakos egyetemi hallgatókat az angol nyelvű olvasásra?
2. Hogyan vélekednek az elsőéves angolszakos egyetemi hallgatók az angol nyelvű szövegek közben alkalmazott olvasási készségeikről és stratégiáikról?
 - 2.1. Hogyan vélekednek az elsőéves angolszakos egyetemi hallgatók az az angol nyelvű szövegek közben alkalmazott olvasási készségeikről?
 - 2.2. Milyen olvasási stratégiákat használnak az elsőéves angolszakos egyetemi hallgatók angol nyelven való olvasás közben?
3. Milyen olvasási készségeket és stratégiákat várnak el a nyelvtanárok és az irodalomtanárok az angol szakos egyetemi hallgatóktól?
4. Hogyan vélekednek az angoltanárok és az irodalomtanárok az angol szakos egyetemi hallgatók olvasási készségeiről és stratégiáiról?
5. Hogyan járul hozzá az irodalmi szövegek használata az elsőéves angolszakos hallgatók nyelvi készségeinek fejlődéséhez?
 - 5.1. Hogyan vélekednek a nyelvtanárok az irodalmi szövegek angol nyelvórai használatáról és milyen tapasztalatokkal rendelkeznek?
 - 5.2. Hogyan vélekednek az elsőéves angolszakos egyetemi hallgatók az irodalmi szövegek nyelvórai használatáról?

Az első kutatási kérdés és a hozzá tartozó alkérdések célja a hallgatók magyar és angol nyelvű olvasási szokásainak feltárása volt: milyen típusú szövegeket olvasnak magyarul és angolul, milyen gyakran olvasnak mindkét nyelven, illetve milyen tényezők motiválják őket az angol nyelvű olvasásra. A második kutatási kérdés és annak alkérdései az angol nyelvű olvasás során alkalmazott olvasási készségeket és stratégiákat vizsgálja a tanulók szemszögéből. A harmadik kutatási kérdés a nyelvtanárok és az irodalomtanárok olvasási készségekkel és stratégiákkal kapcsolatos elvárásaival foglalkozik. A negyedik kutatási kérdés az

irodalomtanárok az irodalomórákon alkalmazott olvasási készségekkel és stratégiákkal kapcsolatos tapasztalatait vizsgálja. Az ötödik kutatási kérdés és annak alkérdései az irodalmi szövegek nyelvórai használatát vizsgálják mind az oktatók, mind a hallgatók szemszögéből.

Tekintettel arra, hogy a kutatási projekt összetett kérdésekkel foglalkozott, vegyes megközelítést alkalmaztam a kvalitatív és kvantitatív módszerek kombinálásával (Creswell, 2009). A kutatási projekt keretein belül négy kutatást végeztem. A kutatások összefoglalóját az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat

A kutatási projekt összefoglalója

Kutatások	Kutatási kérdések	Adatgyűjtési módszerek	Résztvevők	Adatelemzési módszerek
Kutatás 1.	Olvasási szokások (RQ 1; RQ 1.1; RQ 1.2) Olvasási készségek és stratégiák (RQ 2; RQ 2.1; RQ 2.2) Az irodalom használata (RQ 5; RQ 5.2)	hallgatói kérdőívek	253 elsőéves angolszakos hallgató	statisztikai elemzés (SPSS)
Kutatás 2.	Olvasási szokások (RQ 1; RQ 1.2) Oktatói elvárások (RQ 3) Olvasási készségek és stratégiák (RQ 4) Az irodalom használata (RQ 5; 5.1)	félig strukturált interjúk	4 irodalomtanár 4 nyelvtanár	tematikus tartalomelemzés
Kutatás 3.	Az irodalom használata (RQ 5; RQ 5.1; RQ 5.2)	akciókutatás tanulói visszajelzés kutatási napló	15-16 elsőéves angolszakos hallgató	leíró statisztikai elemzés interpretáló elemzés tematikus tartalomelemzés (kutatási napló)
Kutatás 4.	Az irodalom használata (RQ 5; RQ 5.1; RQ 5.2)	kiterjesztett akciókutatás félig strukturált interjúk tanulói visszajelzés	3 nyelvtanár és tanulók	leíró statisztikai elemzés interpretáló elemzés tematikus tartalomelemzés

Amint az 1. táblázatban látható, először egy kérdőíves vizsgálatot végeztem összesen 253 elsőéves, angolszakos hallgató bevonásával. Az eredmények segítségével az első, a második és részben az ötödik kutatási kérdést válaszoltam meg. A kérdőívekből nyert adatokat statisztikai elemzésnek vettem alá, az SPSS 28 program segítségével.

A második kutatás középpontjában a nyelvtanárok és az irodalomtanárok álltak; négy nyelvtanár és négy irodalomtanár bevonásával interjúkutatást végeztem. A vizsgálat a harmadik, a negyedik és részben az ötödik kutatási kérdésre kereste a választ. Összesen nyolc olyan oktató vett részt az interjúkutatásban, akik mindannyian elsőéves kurzusokat tartottak. Az adatokat tematikus tartalomelemzésnek vettem alá.

A harmadik és a negyedik fázis összekapcsolódott. A harmadik fázis akciókutatásból állt, amelynek során longitudinális osztálytermi vizsgálatot végeztem, amelyben irodalmi szövegekkel és a hozzájuk készített feladatlapokkal kísérleteztem az elsőéves nyelvgyakorlatcsoportjaimban. Minden óra után anonim visszajelzést kértem a diákoktól, illetve kutatási naplót vezettem. A visszajelzések adatait leíró statisztikai elemzésnek, a kutatási napló bejegyzéseit tematikus tartalomelemzésnek vettem alá.

A negyedik fázis egy kiterjesztett osztálytermi kutatás formájában zajlott három angol nyelvtanár bevonásával, akik az általam készített szövegeket használták az óráikon. A tanárok visszajelzéseket gyűjtöttek a diákjaiktól, majd interjút készítettem velük. A visszajelzések adatait leíró statisztikai elemzést végeztem; az interjúkat tematikus tartalomelemzésnek vettem alá. A harmadik és a negyedik vizsgálat - kiegészítve a korábban szerzett adatokkal - az ötödik kutatási kérdés megválaszolását célozta.

4 Főbb eredmények

4.1 Az elsőéves angol szakosok olvasási szokásai

Az első kutatási kérdés a hallgatók olvasási szokásainak feltárását tűzte ki célul a kérdőíves vizsgálat segítségével. A nyelveket tekintve a hallgatók mind magyarul ($M=2.24$, $SD=.96$; $M=1.79$, $SD=.85$), mind angolul ($M=2.47$, $SD=1.00$; $M=2.21$, $SD=.98$) többet olvasnak hétvégén, mint hétköznap. Nem találtam szignifikáns különbséget a tanulók tudásszintje és az olvasásra fordított idő mennyisége között. Gyenge összefüggést találtam a tanulók magyar és angol nyelven való olvasási ideje között. A válaszadókat a tanulmányaik alapján is összehasonlítottam, így a tanárszakosok és az angolszakosok közötti különbségeket is vizsgáltam. Az olvasásra fordított időt tekintve három szignifikáns különbséget találtam: magyar nyelven való olvasás hétköznap, angolul olvasás hétköznap és hétvégén. Az adatok

alapján a tanárszakos hallgatók többet olvasnak magyarul hétköznap ($M=1.97$, $SD=.93$), mint az angolszakosok ($M=1.58$, $SD=.67$). Mindazonáltal az angolszakos hallgatók mind hétköznap ($M=2.44$, $SD=1.02$), mind hétvégén ($M=2.71$, $SD=1.01$) több időt töltenek angol nyelvű olvasással, mint a tanárszakos hallgatók hétköznap ($M=2.05$, $SD=.94$) és hétvégén ($M=2.30$, $SD=.98$). Az adatok továbbá azt mutatják, hogy mindkét csoport többet olvas hétvégén, mint hétköznap. Az adatok alapján kijelenthető, hogy mindkét csoport többet olvas angolul, mint magyarul hétköznap, azonban úgy tűnik, hogy a tanárszakosok hétvégén valamivel többet olvasnak magyarul, mint angolul. Talán nem meglepő módon az angolszakosok mind hétköznap, mind hétvégén többet olvasnak angolul, mint magyarul.

A magyarul és angolul olvasott műfajok között nem találtam szignifikáns különbségeket, ami arra utal, hogy a nyelv nem befolyásolja a hallgatók műfaji preferenciáit. Viszont mérsékelt összefüggéseket találtam azzal kapcsolatban, hogy a hallgatók mindkét nyelven ugyanazokat a műfajokat olvassák és kerülik. Ami a diákok olvasási motivációját illeti, az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók többsége kedvtelésből olvas prózát; drámát viszont azért, mert kötelező. Érdekes különbséget találtam a versek esetében: a legtöbb tanuló kedvtelésből olvas verseket magyarul, angolul viszont azért, mert kötelező.

A fő műfajokat tekintve mind magyarul, mind angolul a regény a legkedveltebb műfaj a hallgatók körében, a következő a vers. Az alműfajokat nézve magyarul a romantikus történetek és a fantasztikus irodalom a legnépszerűbbek. Angolul a romantikus történeteket kedvelik a diákok, majd a fantasztikus irodalom következik. A magyarul olvasott romantikus történetek és az angolul olvasott sci-fi tekintetében szignifikáns különbség ($p < .05$) mutatkozott a férfiak és a nők között. A többi műfaj tekintetében nem találtam szignifikáns különbséget a két csoport között. A válaszadók néhány további műfajt is megemlítettek, például a klasszikus irodalmat, cikkeket és a képregényt (manga).

Az eredmények azt mutatják, hogy az olvasás iránti szeretet a legnagyobb hatással bíró tényező az angol nyelvű olvasási motivációt tekintve ($M=4.25$, $SD=1.02$), amelyet a tudással kapcsolatos tényezők követnek. A motivációs tényezők (azaz az amotivációt, az extrinzik motivációt és az intrinzik motivációt) összehasonlítása után látható, hogy az intrinzik motivációval kapcsolatos faktorok eredményezték a legmagasabb átlagértékeket. Az extrinzik motiváció, különösen az azonosított szabályozás szintén meghatározónak tűnik, míg az amotiváció nem tűnik általánosnak a diákok körében. A kérdőíves kutatás keretében a hallgatók arra is választ adtak, hogy miért nem töltenek több időt olvasással. A fő probléma, amely megakadályozza a tanulókat abban, hogy többet olvassanak angolul, az időhiány ($M=3.33$, $SD=1.35$), a legkevésbé meghatározó tényező pedig az olvasás iránti érdeklődés hiánya

($M=1.37$, $SD=.84$). Hasonlóképpen az időhiány befolyásolja a magyar nyelvű olvasás idejét is ($M=3.59$, $SD=1.30$). Az időhiányt más tanulmányokban is gyakran említik az olvasás akadályaként (Huang et al., 2014). A kérdőíves kutatás eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy az időhiány hatással van a tanulók olvasási idejére mind magyar, mind angol nyelven.

Az irodalomtanárok és a nyelvtanárok válaszai a diákjaik olvasási szokásaival kapcsolatban eltérőek voltak. Az oktatók leginkább a benyomásaikra hagyatkoztak, két irodalomtanár azonban meg szokta kérdezni a diákjait a kedvenc könyveikről. A hallgatók többsége a klasszikus magyar irodalmat említi, különösen a 20. századi irodalmat, illetve a populáris irodalmat. A nyelvtanárok ugyanezeket a példákat említették. Az interjú során a megkérdezettek arra is utaltak, hogy megváltoztak az olvasási szokások: az, hogy a diákok kis képernyőn olvasnak, hatással van az olvasási készségükre, illetve más narratívák népszerűbbé váltak az irodalmi szövegeknél (például filmek vagy videojátékok).

4.2 Az elsőéves angolszakos hallgatók olvasási készségei és olvasási stratégiái

A második kutatási kérdés a hallgatók a saját olvasási készségeikről és stratégiáikról alkotott véleményére összpontosított. A kérdőíves vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a hallgatók magabiztosak az olvasási készségeiket illetően, különösen a szöveg lényegének megértése ($M=4.14$, $SD=.76$), majd a szöveggel kapcsolatos véleményalkotás ($M=4.08$, $SD=.92$) tekintetében. A legkevésbé biztosnak a szövegelemzéssel kapcsolatos területeken érzik magukat: a szövegstílus ($M=3.40$, $SD=1.00$) és a szövegszerkezet azonosítása ($M=3.44$, $SD=.99$). Az olvasási stratégiákat tekintve a legtöbb diák a szövegértéshez kapcsolódó stratégiákat használ. A leggyakrabban használt stratégiák közé tartozik az ismeretlen szavak kikövetkeztetése szöveggörnyezet alapján ($M=4.37$, $SD=.78$) és a szöveg kihívást jelentő részeinek újraolvasása ($M=4.21$, $SD=1.00$). A legkevésbé használt stratégia a fontos információk kiemelése olvasás közben ($M=2.24$, $SD=1.26$), amit a szöveg lényegének összefoglalása követ ($M=2.34$, $SD=1.19$). A nők és a férfiak között is van néhány jelentős különbség. Például, a nők nagyobb valószínűséggel emelik ki a fontos információkat olvasás közben, mint a férfiak.

4.3 Az angol nyelv és irodalom oktatók elvárásai és tapasztalatai

A harmadik kutatási kérdés a tanárok elvárásaival foglalkozott. A tanárok elvárásai négy csoportra bonthatóak: tudás, hozzáállás, készségek és stratégiák. Mind a nyelvtanárok, mind az

irodalomtanárok a háttérismereteket, a megfelelő nyelvi készségeket, a kritikai gondolkodási készségeket, a szövegelemzési, szótári készségeket említették meg. A hasonlóságok mellett néhány figyelemre méltó különbség is megfigyelhető a két csoport között. Összességében a nyelvtanárok több olvasási stratégiát soroltak fel, több ismerettel rendelkeztek a stratégiákkal kapcsolatban, mint az irodalomtanárok. Egy másik különbség a szöveg lényegének megértésével kapcsolatos. Több nyelvtanár fontosnak tartja, hogy a tanulók megértsék a szöveg lényegét, míg az irodalomtanárok arra panaszkodtak, hogy a hallgatók nem értik szóról szóra a szöveget, hanem csak a lényegre koncentrálnak. Ahogy az egyik nyelvtanár kiemelte: úgy tűnik, a diákok hozzászórtak ahhoz, hogy csak a lényegre koncentrálnak, ami összefügghet azzal, hogy a középiskolai nyelvórákon erre tanították őket. Azonban ez komoly nehézségeket okozhat az egyetemi órákon, ahol alapos és mély szövegértésre van szükségük az irodalmi szövegek megértéséhez.

Az interjúkutatás résztvevőinek válaszai alapján párhuzam vonható a követelmények és a tényleges osztálytermi tapasztalatok között. A 2. táblázat tartalmazza mind az oktatók elvárásait, mind tapasztalataikat.

2. táblázat

A nyelvtanárok és az irodalomtanárok elvárásai és tapasztalatai

	Elvárások	Tapasztalatok
Tudás	<ul style="list-style-type: none"> • háttértudás • szövegstruktúra 	<ul style="list-style-type: none"> • háttértudás hiánya
Hozzáállás	<ul style="list-style-type: none"> • kritikus hozzáállás • kíváncsiság • nyitottság 	<ul style="list-style-type: none"> • érdeklődés és figyelem hiánya • motiváció hiánya • olvasáshoz való hozzáállás
Készségek	<ul style="list-style-type: none"> • nyelvi készségek • tanulási készségek • kritikus gondolkodás • véleményformálás és vélemény megvitatása • szövegelemzés 	<ul style="list-style-type: none"> • nyelvi problémák • tanulási készségek hiánya
Stratégiák	<ul style="list-style-type: none"> • ismeretlen szavak kikeresése • újraolvasás • a szöveg lényegének megismerése • szövegértés • a szöveg szóról szóra való megértése • jegyzetelési stratégiák 	<ul style="list-style-type: none"> • felületes olvasás (lényegre való fókuszálás) • kulcsszavak kikeresésével kapcsolatos problémák

-
- kérdések feltétele a szövegről
 - szótározás
 - a szöveg mint egész
 - kulcsszavak keresése
-

Amint az a 2. táblázatban látható, a tanárok elvárásai közül számos elem nem valósul meg a gyakorlatban. Az oktatók szerint sok elsőéves hallgatónak a nyelvi nehézségek okoznak problémákat a szövegértésben. E nyelvi problémák egy része a szókincshez kapcsolódik. Tapasztalataik alapján a hallgatók nem használnak szótárakat, sőt, néhányan nem tudják, hogyan kell szótárt használni. Az olvasással kapcsolatos problémák egy másik része a háttér- és fogalmi ismeretek hiányával függ össze. Azonban egy követelményt teljesítenek a diákok: véleményt alkotnak a szövegről és megvitatják azt. Az oktatók egyetértettek abban, hogy a legtöbb diákjuknak van véleménye az olvasott szövegekről, azonban nem mindig képesek azt megindokolni, mivel nem rendelkeznek a véleményük alátámasztásához szükséges háttérismeretekkel, vagy nem értik szóról szóra a szöveget.

4.4 Az irodalom használata az egyetemi angol nyelvórákon

A második, a harmadik és a negyedik vizsgálat eredményei betekintést nyújtottak az irodalom nyelvórákon való használatának előnyeibe és problémáiba. A kutatásban résztvevő angoltanároknak volt már tapasztalata az irodalmi szövegek nyelvórai használatával kapcsolatban. A tanárok mindannyian egyetértettek abban, hogy az irodalom kiváló tananyag lehet, azonban kihívást is jelent.

Az oktatók válaszait az 1. ábra mutatja be. Az előnyök között a nyelvvel kapcsolatos előnyöket említették, mint például a szókincsépítés, készségfejlesztés. A nem nyelvi jellegű előnyök között szerepelt a kreativitás és a motiváció. Továbbá az irodalmi szövegek sokoldalúsága is kiemelendő: a szövegeket sokféle célra, sokféleképpen be lehet építeni a nyelvórába. A harmadik és a negyedik kutatásban a szövegek ugyan megegyeztek, de a tanárok másképp közelítették meg azokat, más-más szempontokra összpontosítottak, ami különböző feladatokat és órákat eredményezett.

1. ábra

Az irodalmi szövegek nyelvórán való használatának előnyei és hátrányai (a második, a harmadik és a negyedik kutatás alapján)



A kutatásban résztvevő tanárok több okot is megneveztek, amelyek megakadályozzák az idegennyelv-tanárokat abban, hogy több irodalmi szöveget építsenek be az óráikba: elsősorban külső tényezőket (pl. időhiány és forráshiány) említettek. A felkészüléssel kapcsolatban a tanárok hangsúlyozták, hogy nehéz megfelelő és releváns szövegeket találni. Emellett a harmadik és a negyedik kutatásban résztvevő oktatók közül többen szembesültek a túltervezés problémájával. Az órákon tapasztalt problémák közül kiemelendő az eltérő olvasási tempó és a különböző nyelvi szintek által okozott nehézségek. Az oktatók hangot adtak azon félelmeiknek is, hogy diákjaikat nem érdekli az irodalom, ráadásul már vannak irodalomórák, így az irodalom a nyelvórán egyesek számára értelmetlennek tűnhet. Mindazonáltal ezt a meggyőződést nem erősítették meg a diákok reakciói a harmadik és a negyedik kutatásban.

A nyelvtanárok gyakorlata és véleménye alapján kijelenthető, hogy az irodalmi szövegek hasznosak lehetnek az angol nyelvórán, feltéve, hogy megfelelnek bizonyos kritériumoknak. A nyelvtanárok az alábbi kritériumokat említették: a szöveg hossza,

relevanciája, nyelvfejlesztési célokra való alkalmassága. Ezenkívül a kiválasztott szövegnek érdekesnek és élvezetesnek kell lennie, ami kihívást jelenthet, mivel a tanár és a diákok közötti generációs szakadék egyre szélesedik - ahogy arra az egyik nyelvtanár rámutatott.

A hallgatók többsége pozitívan vélekedik az irodalmi szövegek nyelvórai használatáról. Az eredmények alapján kijelenthető, hogy a hallgatók magabiztosabbak a nyelvi előnyökkel kapcsolatban (azaz a szókincsfejlesztésben és a nyelvi készségek fejlesztésében), mint más készségek tekintetében, még azokban az esetekben is, amikor az óra célja az interperszonális és intraperszonális készségek fejlesztése volt. A hallgatók válaszaik újabb előnyökre és problémákra hívták fel a figyelmet, mint például: új tudás (első és harmadik kutatás), a kontextus segít az új szókincs elsajátításában (harmadik kutatás), szórakoztató (első kutatás), nyitottabbá tesz más kultúrák iránt (első kutatás), motiváló (első kutatás). A hátrányok között a hallgatók a következőket említették: elavult nyelvezet (első és harmadik kutatás), nyelvi nehézségek (harmadik kutatás), demotiváló (első kutatás), a hallgatóknak vannak irodalomóráik (első kutatás), nem minden hallgató számára megfelelő segédanyag (első kutatás). Ezek a válaszok megerősítették az idegennyelv-tanárok azon elképzeléseit, hogy sok múlik a diákok hozzáállásán és érdeklődésén. Mindenképpen kiemelendő, hogy a harmadik kutatásban részt vevő diákok pozitívabban álltak az irodalomhasználathoz, mint a kérdőíves vizsgálatban részt vevő diákok.

5 Összegzés

5.1 A legfontosabb eredmények összefoglalása

A vizsgálatokból kiderült, hogy a nyelvtanárok és az irodalomtanáraik elvárásai nincsenek összhangban az osztályteremben tapasztaltakkal, illetve az elsőéves irodalom- és nyelvi kurzusokon súlyos olvasási problémák merülnek fel. A kérdőíves vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az elsőéves angolszakos hallgatók többsége olvas szabadidejében, bár az olvasásra szánt időt tekintve még van lehetőség a fejlődésre. Vannak bizonyos olvasási stratégiák, amelyeket a hallgatók elkerülnek, például a fontos információk kiemelése a szövegben; emellett vannak olyan készségek és stratégiák, amelyeket a többség nem alkalmaz magabiztosan, például a szöveg stílusának azonosítása. Az olvasással kapcsolatos elvárások tekintetében az oktatók négy területet említettek: a tudást (pl. háttérismeretek), az attitűdöket (pl. nyitottság), a készségeket (pl. szövegelemzés) és a stratégiákat (pl. szókincs utánanézése). A két akciókutatás azt vizsgálta, hogy mi célból és miként használhatóak fel az irodalmi szövegek a nyelvórán nyelvi és személyes fejlődés céljából. A kapott eredmények azt

bizonyítják, hogy a nehézségek ellenére az irodalom fontos forrás a nyelvórán. Például az akciókutatásban részt vevő diákok pozitívan nyilatkoztak az irodalom használatáról. A hallgatók többsége egyetértett abban, hogy az irodalom színesebbé teheti az órákat, és fejlesztheti a nyelvi készségeket. Ugyan a negyedik kutatásban részt vevő tanárok az irodalmi szövegek előnyei mellett érveltek, megemlítették az ezzel járó nehézségeket is (pl. a megfelelő szövegek és források hiánya).

5.2 Főbb pedagógiai implikációk

A legfontosabb pedagógiai implikációk az angolszakos hallgatók tanulmányi programjait érintik. A kutatási projekt több olvasási problémára is rávilágított. Az irodalomkurzusok többségén az irodalmi szövegeket irodalomként kezelik és nem idegen nyelven írt szöveggént (Paran, 2008), ami számos problémát és nehézséget jelent a nyelvtanulók számára. A kutatási projektben résztvevő oktatók tisztában vannak számos problémával és akadállyal, amivel hallgatóik szembesülnek.

Az oktatók úgy látják, hogy diákjaik főként azért küzdenek a szövegértéssel, mert nem rendelkeznek megfelelő nyelvtudással. A nyelvi problémákon túl a hallgatók olvasási készségekkel és stratégiákkal kapcsolatos problémákkal is szembesülnek. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók ismerik az általános szövegértést érintő készségeket és stratégiákat, az irodalomórákon azonban komoly nehézségeik vannak. A problémák némelyike megoldható, azonban bizonyos változtatásokra van szükség. Az interjúkutatás bepillantást engedett az irodalomóra felépítésébe: a tanárok maguk választhatják ki a szövegeket és a módszereket az óráikon. Így bizonyos különbségek figyelhetők meg a kurzusok között: egyes oktatók plusz tananyagokat (például feladatlapokat) biztosítanak, megpróbálnak más médiumokat is bevinni az óráikba a megértés érdekében, mások pedig nem nyújtanak plusz segítséget. Az elsőéves hallgatóknak azonban több útmutatásra van szükségük az órákon (például feladatlapokra és kérdésekre). Az egyik oktató felvetette, hogy tanulókkal kapcsolatos készségfejlesztő kurzusra is szükség lenne az egyetemen. Bár az elsőéves angolszakos hallgatók végeznek egy ilyen kurzust, a nyelvtanáraik és irodalomtanáraik véleménye szerint mégsem sajátítják el a szükséges tanulási készségeket és stratégiákat (pl. jegyzetelés, szótár használata).

Bár a kutatási projekt középpontjában az elsőéves egyetemi hallgatók álltak, fontos megemlíteni a középiskola szerepét, ugyanis az eredmények egy része a hallgatók korábbi tanulmányi tapasztalataihoz kapcsolódik. Az eredmények arra utalnak, hogy a kihívások egy része, amellyel az elsőéves hallgatók az egyetemi kurzusokon szembesülnek, elkerülhető lenne a középiskolai órákon történő célzott fejlesztés segítségével. Például a hallgatók nem

rendelkeznek az irodalmi szövegek olvasásához és megértéséhez szükséges háttérismeretekkel, ez pedig riasztó annak tükrében, hogy a középiskolában történelmet, földrajzot és irodalmat tanulnak, így feltételezhető, hogy az egyetemi tanulmányaikat némi háttérismerettel felvértezve kezdik meg. A tény, hogy az elsőéves hallgatók általában nincsenek tisztában a történelem és az irodalom fontos alakjaival és eseményeivel arra utal, hogy a problémák gyökerei a korábbi oktatásban keresendők. Annak ellenére, hogy a magyar diákok tanulnak történelmet és irodalomtörténetet, úgy tűnik, hogy a megszerzett ismereteket nem tudják az egyetemen, azaz más kontextusban előhívni.

Ami az irodalmi szövegek nyelvórai használatát illeti, a vizsgálatok eredményei alátámasztják azt az állítást, hogy az irodalomnak helye van az angol nyelvtanórán. A harmadik és a negyedik kutatás eredményei alátámasztják az irodalom mint (tan)anyag sokoldalúságát. A számos előny mellett sem lehet figyelmen kívül hagyni azokat a problémákat, amelyekkel az oktatók szembesültek a harmadik és a negyedik kutatásban. Az egyik leggyakoribb probléma a megfelelő szövegek hiánya, ami elrettentheti a nyelvtanárokat attól, hogy irodalmi szövegeket használjanak a nyelvóráikon. Ezért célszerű lenne egy megfelelő szöveggyűjtemény és egy feladatbank összeállítása.

5.3 A kutatás korlátai és további kutatási irányok

Bár a vizsgálatok újszerű eredményeket hoztak, a kutatási projektnek vannak bizonyos korlátai. Az első probléma a kontextussal kapcsolatos. A vizsgálatot elsősorban egy budapesti egyetemen, részben pedig egy másik, szintén budapesti egyetemen végeztem. Egyrészt az, hogy a kutatást egy kontextusban végeztem lehetővé tette, hogy mély betekintést nyerjek a kutatási témákba. Másrészt a kutatás kiterjesztése (pl. más városokban lévő egyetemek bevonása) tágíthatta volna a kutatás fókuszát. Egy másik probléma, az első és a harmadik kutatásban résztvevő hallgatókkal kapcsolatos. Ha ugyanazok a hallgatók vettek volna részt mindkét kutatásban, véleményüket és gondolataikat alaposabban össze lehetett volna hasonlítani. Azonban ez több okból kifolyólag sem volt lehetséges. Először is a kérdőíves kutatást a félév közepén kellett elvégezni, mert több kérdés is az *Angol nyelvgyakorlat 1. c.* őszi félévben meghirdetett tárgy óráira vonatkozott. Másodsor, az első kutatás adataira szükség volt a későbbi tanulmányok elvégzéséhez. Az utolsó fő probléma a Covid járvánnyal kapcsolatos. Az osztálytermi kutatásokat el kellett halasztani a világjárvány és a lezárások miatt, amelyek 2020 tavaszán történtek. A részleges korlátozások később is megmaradtak, azonban az akciókutatást nem lehetett már tovább halasztani, ezért a longitudinális vizsgálatot hibrid tanítási formában végeztem, ahol a személyes és az online órák is helyet kaptak. Az online órák megnehezítették,

sőt egyes esetekben lehetetlenné tették a tanulók megfigyelését, ami befolyásolta a kutatási naplóban rögzített megfigyelések részletességét.

A jelen kutatás eredményei további kutatási lehetőségekre is rámutattak. Először is érdekes lenne megvizsgálni hogyan változik a diákok megítélése, ha rendszeresen használnak irodalmi szövegeket a nyelvórákon. Ehhez egy olyan átfogó kutatásra lenne szükség, amely felméri a diákok előzetes véleményét az irodalom nyelvórai használatáról, majd felméri a diákok véleményét egy olyan kurzus után is, amelybe irodalmi szövegeket építettek be. Annak megállapítására, hogy a tanulók nyelvtudásában történt-e változás az irodalmi szövegeknek köszönhetően, további vizsgálatokra van szükség. Érdekes lenne megvizsgálni, hogy a harmadik kutatásban résztvevő hallgatók alkalmazzák-e a gyakorolt olvasási stratégiákat, vagy használják-e az irodalmi foglalkozásokon elsajátított nyelvi elemeket.

Célszerű lenne osztálytermi megfigyelést is végezni mind a nyelvi kurzusokon, mind az irodalomórákon. A megfigyelést betekintést nyújtana az órák felépítésébe, a szövegfeldolgozás módszereibe és a hallgatók olvasással kapcsolatos problémáiba, illetve az oktatók megoldásaiba.

Érdekes lenne a jelen kutatást kiterjeszteni középiskolai közegre is. Egy kérdőíves vizsgálat a középiskolák végzős diákjainak bevonásával több információt szolgáltatna az irodalom középiskolai oktatásban való használatáról. Továbbá egy fókuszcsoportban végzett interjú további adatokkal egészíthetné ki az első kutatás eredményeit. Az interjú több információt szolgáltatna az elsőéves diákok olvasási szokásairól, készségeiről és stratégiáiról, illetve mélyebb megértést nyújtana azokról az olvasási problémákról, amelyeket az elsőéves hallgatók az irodalomórákon találnak.

Bár a jelen kutatás az irodalom nyelvórai használatára összpontosított, érdekes lenne egy, a tanulási készségeket vizsgáló utótanulmányt végezni. Az interjúkutatás résztvevői utaltak a megfelelő tanulási készségek hiányára; a jelen kutatási projekt fókuszában azonban nem szerepeltek a tanulási készségek, ezért ebben a kérdésben további vizsgálatokra van szükség.

A disszertáció témájához kapcsolódó publikációk

- Divéki, R., & Pereszlényi, A. (2021). Materials design for using literature to nurture global citizens in the EFL classroom: A pilot study. In J. Szdovska, É. Illés, Zs. Soproni, Á. Farkas, *ENGaged Spotlight on Learning - 29th IATEFL Hungary Conference: Conference selections* (pp. 68-92). IATEFL, Hungary. <https://iatefl.hu/wp-content/uploads/2022/07/Engaged-Final-2019.pdf>
- Pereszlényi, A. (2020). Using literary texts in the EFL classroom: A pilot study on first-year English majors' reading preferences and perceptions. *WoPaLP*, 14, 80-105. <https://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W14Pereszlenyi.pdf>
- Pereszlényi, A. (2022). First-year English majors' reading habits, reading skills and strategies from EFL and English literature tutors' perspective: An interview study. *Hungarian Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1556/063.2022.00158>

Más publikációk

- Divéki, R., Farkas, A., & Pereszlényi, A. (2021). *Nyelvtanulással a boldogulásért: Zárókiadvány 2018-2021*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Pereszlényi, A. (2022). Using Netflix in the EFL classroom: An Example. *Humanising Language Teaching*, 24(6). <https://www.hltnmag.co.uk/dec22/using-netflix-in-the-efl-classroom>
- Pereszlényi, A. (2022). Bringing pub quizzes into the classroom. *Humanising Language Teaching*, 24(6). <https://www.hltnmag.co.uk/dec22/bringing-pub-quizzes>

Bibliográfia

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Bloemert, J., Paran, A., Jansen, E., & van de Grift, W. (2017). Students' perspective on the benefits of EFL literature education. *The Language Learning Journal*, 47(3), 371-384. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2017.1298149>
- Brumfit, C. J., & Carter, R. A. (1986a). English literature and English language. In C. J. Brumfit & R. A. Carter (Eds.), *Literature and language teaching* (pp. 2-22). Oxford University Press.
- Carter, R. (1986). Linguistic models, language, and literariness: Study strategies in the teaching of literature to foreign students. In C. J. Brumfit & R. A. Carter (Eds.), *Literature and language teaching* (pp. 110-133). Oxford University Press.
- Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986 – 2006: A review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 3-13. <https://doi.org/10.1111/j.14734192.2007.00130.x>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Delanoy, W. (2018). Literature in language education: Challenges for theory building. In J. Bland (Ed.), *Using literature in English language education: Challenging reading for 8–18 year olds* (pp. 141-159). Bloomsbury Academic.
- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172-179. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. Palgrave Macmillan.
- Hódi, Á., & Tóth, E. (2019). Elsőéves egyetemi hallgatók szövegértés-fejlettsége és olvasási attitűdjei [First year university students' reading comprehension and attitude towards reading]. *Iskolakultúra*, 29(1), 55-67. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.1.55>
- Huang, S., Capps, M., Blacklock, J., & Garza, M. (2014). Reading habits of college students in the United States. *Reading Psychology*, 35, 437-467.
- Kovács, R. (2014). Magas kultúra a Magyar mint idegen nyelv órán: az irodalmi szövegek felhasználásának lehetőségei. [Culture in the Hungarian as a foreign language classroom: The use of literary texts.]. *Hungarológiai Évkönyv*, 15(1), 70-83.
- Kóródi, M., & Herczegh, J. (2006). Egyetemi és főiskolai hallgatók olvasásszociológiai vizsgálata három felsőoktatási intézményben. [Investigating the reading habits of

- university and college students in three institutions.] *Képzés és munkaerőpiac*, 2, 406-416. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/szerzok/herczegh-judit>
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Lazar, G. (1996). Exploring literary texts with the language learner. *TESOL Quarterly*, 30(4), 773-776. <https://doi.org/10.2307/3587934>
- Lipócziné, S. Cs. (2019). Az irodalom és az idegennyelv-oktatás lehetséges metszéspontjai. [The possible overlaps between literature and teaching foreign languages.]. *Gradus*, 6(2), 153-157.
- Littlewood, W. T. (1986). Literature in the school foreign-language course. In C. J. Brumfit & R. A. Carter (Eds.), *Literature and language teaching* (pp. 177-184). Oxford University Press.
- McKay, S. (1982). Literature in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4), 529-536.
- McQuillan, J. (2020). Harry Potter and the prisoners of vocabulary instruction: Acquiring academic language at Hogwarts. *Reading in a Foreign Language*, 32(2), 122-142. <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/item/445>
- Nagy, A. (1998). Diplomagyár és/vagy értelmiségképzés: Főiskolai és egyetemi hallgatók olvasási kultúrája, könyvtárhasználati szokásai. [Mass education or/and nurturing intellectuals: University and college students' reading habits and library use.]. *Könyvtári Figyelő*, 3-4, 432-443.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence based survey. *Language Teaching*, 41(4), 465-496. <https://doi.org/10.1017/S026144480800520X>
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Vol 2* (pp. 609-640). Routledge.
- Parkinson, B., & Thomas, H. R. (2000). *Teaching literature in second language*. Edinburgh University Press.
- Ross, T. (1993). Literature. In I. R. Makaryk (Ed.), *Encyclopedia of contemporary literary theory: Approaches, scholars, terms* (pp. 581-583). University of Toronto Press.
- Short, M. H., & Candlin, C. N. (1986). Teaching study skills for English literature. In C. J. Brumfit & R. A. Carter (Eds.), *Literature and language teaching* (pp. 89-110). Oxford University Press.
- Szénási, M. (2012). Irodalom az idegennyelv-oktatásban. (Literature in foreign language teaching.) *Módszertani Közlemények*, 52(3), 30-39.

Szűcs, Á. (2017). The metacognitive reading strategy awareness of first year EFL BA students: A mixed methods study. *Working Papers in Language Pedagogy*, 11, 60-79.
<http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W11Szucs.pdf>

Widdowson, H. G. (2004). *Text, context, pretext: Critical issues in discourse analysis*. Blackwell Publishing.