

# **DOKTORI DISSZERTÁCIÓ**

**Tézisfüzet**

**Nagy-Kolozsvári Enikő**

**A gyermekirodalom alkalmazása az angol mint idegen nyelv  
oktatásában a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban**

**Neveléstudományi Doktori Iskola**

**Eötvös Loránd Tudományegyetem**

**A Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Zsolnai Anikó, DSc, habil.**

**Tanulás, tanítás és szaktárgyi pedagógiák program**

**A program vezetője: Dr. habil. Lénárd Sándor**

**Témavezető: Prof. Dr. Győri János**

**Budapest, 2024**

<sup>1</sup>ADATLAP  
a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Nagy-Kolozsvári Enikő

MTMT-azonosító: 10044944

A doktori értekezés címe és alcíme: A gyermekirodalom alkalmazása az angol mint idegen nyelv oktatásában a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban

DOI-azonosító2: DOI: 10.15476/ELTE.2024.180

A doktori iskola neve: Neveléstudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Tanulás tanítás és Szaktárgyi Pedagógiák Program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Prof. Dr. Győri János

A témavezető munkahelye: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar,  
Interkulturális Pszichológiai és Neveléstudományi Intézet

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként<sup>3</sup>

a) hozzájárok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom a Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét, Barna Ildikót, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;<sup>4</sup>

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;<sup>5</sup>

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.<sup>6</sup>

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt:

.....  
*Nagy-Kolozsvári Enikő*  
.....  
a doktori értekezés szerzőjének aláírása

<sup>1</sup> Beiktatta az Egyetemi Doktori Szabályzat módosításáról szóló CXXXIX/2014. (VI. 30.) Szen. sz. határozat. Hatályos: 2014. VII.1. napjától.

<sup>2</sup> A kari hivatal ügyintézője tölti ki.

<sup>3</sup> A megfelelő szöveg aláhúzendó.

<sup>4</sup> A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.

<sup>5</sup> A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adatra vonatkozó közokiratot.

<sup>6</sup> A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.

## 1. Bevezetés

A gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való alkalmazásának előnyeivel számos kutató foglalkozott (Enever, 2006; Láng, 2009; Wright, 2009; Kovács & Trentinné Benkő, 2011; Maley, 2012; Ellis & Brewster, 2014; Ahlquist & Lugossy, 2015; Bland & Lütge, 2015; Pardede, 2021). Az idegennyelvű gyermekirodalmi művek nemcsak a tanulók nyelvi készségeit fejleszthetik már egész fiatal korban, hanem többek között kreativitásukat, empátikus képességeiket, erkölcsi fejlődésüket, kritikus gondolkodásukat, kulturális ismereteiket, mindemellett motiváló erővel is bírnak (Garvie, 1990; Kurtán, 2001; Ghosn, 2002; Nikolov, 2004; Savvidou, 2004; Enever, 2006; Wright, 2009; Ellis & Brewster, 2014). Azonban a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való alkalmazásának számos lehetséges előnye ellenére is azt mondhatjuk, hogy az iskolai gyakorlat még napjainkban sem egyértelműen elkötelezett az autentikus gyermekirodalmi művek használatát tekintve, csak kevés általános iskolai angoltanár és még kevesebb középiskolai tanár van igazán tisztában az autentikus gyermekirodalomban rejlő irodalmi és interkulturális kommunikatív kompetenciát fejlesztő potenciállal (Bland, 2015; Graham et al., 2020). Lima (2010) szerint sok helyen az irodalmi művek, színtezett olvasmányok, rövid történetek, versek egyáltalán nem jelennek meg az idegennyelv-órákon. Ám a mai, tudásalapú társadalom nemcsak ösztönzi, de el is várja a pedagógusoktól az idegennyelvek oktatásának interdiszciplináris megközelítését és mindez gyermekirodalmi szövegek segítségével megfelelő oktatást biztosíthatna a tanulóknak és megalapozhatná az egész életen át tartó, akár idegennyelven zajló tanulás folyamatát is (Bland, 2015).

Ugyanakkor azt is ki kell emelni, hogy a kutatóknak csak elenyésző része említi azokat a nehézségeket, amelyekkel ez az oktatási megközelítés jár. Keveset tudunk a problémákról, amelyekkel a nyelvtanárok szembesülnek, miközben kiválasztják a gyermekirodalmi művet, megtervezik, megszervezik és levezetik ezeket az órákat, ugyanis ez időigényes és plusz teherrel jár. Ezen felül nem ismerjük azokat az okokat és tényezőket, amelyek gátolják a gyermekirodalmi művek szélesebb körben való elterjedését az angol mint idegennyelv órákon. Különösen igaz ez kutatásom kontextusában, Ukrajnában, Kárpátalján, a helyi magyar tannyelvű iskolákra vonatkozóan. A szakirodalmi áttekintés szerint Ukrajnában, szinte egyáltalán nem foglalkoznak sem a kutatók, sem a pedagógusok ennek a témának a tudományos vizsgálatával.

Ebből következik tehát, hogy szükséges egy olyan kutatás, melynek során legfőbb célom az, hogy megvizsgáljam a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban tanító angol

nyelvtanárok, angol szakos tanárjelöltek és a kárpátaljai iskolákban tanuló gyermekek szüleinek autentikus gyermekirodalmi művek használatára vonatkozó nézeteit, attitűdjeit és a használat gyakorlati jellemzőit. A projekt öt kutatásból állt, amelyeket Kárpátalján végeztem 2018 és 2024 között.

## **2. A kutatás elméleti háttere**

### **2.1. A gyermekkor és a fiatal nyelvtanulók fogalmi meghatározása**

A gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való hatékony alkalmazásának megértéséhez fontos meghatározunk, a dolgozat kontextusában, mit értünk gyermekkor alatt.

A gyermekkor meghatározása az angol mint idegennyelv-tanulás során azért kiemelkedően fontos, mert ez hozzájárulhat ahhoz, hogy jobban megértsük a tanulók kognitív és nyelvi fejlődési szakaszait. Ez a megértés lehetővé teszi az oktatási módszerek és anyagok adaptálását a fiatal nyelvtanulók egyedi igényeihez és képességeihez (Shin & Crandall, 2014). Összességében a gyermekkor nyelvtanulás szempontjából való definiálása megkönnyíti a célzott, életkornak megfelelő nyelvoktatási programok kialakítását és a jobb nyelvtanulási tapasztalatok szerzését.

Pinter (2006) életkori sajátosságai alapján, három csoportba sorolja a gyermekkorú nyelvtanulókat: kb. 3-5 éves kor között; 5/7 – 11/12 éves kor között; és 13 évesnél idősebb gyerekek, akikre a fiatal felnőtt kifejezést is használja a szerző.

Cameron (2001) az 5-12 éves kor között lévő gyerekeket nevezi fiatal nyelvtanulónak míg Scott és Ytreberg (1990) pedig 5 és 10/11 éves kor között véli fiatal nyelvtanulónak a gyerekeket. A gyermekirodalom jelentőségét hangsúlyozó tanulmányában Bland (2019) fiatal nyelvtanulóként kezeli a 6-12 év közötti gyerekeket, ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy ezt az időszakot a gyermekek életében a gyors fejlődés jellemzi, így nem szabad figyelmen kívül hagyni, mekkora különbség van valójában egy hatéves és egy önálló, akár osztálytermen kívüli nyelvtanulásra is képes tizenkétéves gyermek között. Az ötéves aluli gyermekekre általában a nagyon fiatal nyelvtanuló kifejezést használja a szakirodalom.

Ahlquist és Lugossy (2015) szerint nagyon fiatal tanulónak tekinthetjük az 5-9 éves gyerekeket, akiknek egyik legfontosabb jellemzője, hogy holisztikusan tanulnak az egész testük segítségével, ezért is részesítik előnyben a mozgásos tevékenységeket, mint pl. a zene, tánc, dráma. Kognitív szempontból még nem elég érettek ahhoz, hogy pl. nyelvtant tanuljanak. A 10-13 év közötti gyermekeket Ahlquist és Lugossy (2015) fiatal nyelvtanulónak nevezi. Ez a korosztály már képes absztrakt fogalmakat megérteni és következtetéseket levonni, de a

mozgásos tevékenységeket még szintén kedvelik. A 13-16 év közötti tanulókat pedig idősebb nyelvtanulóknak tekinti Ahlquist és Lugossy (2015).

Dolgozatomban a Cameron (2001) által meghatározott és a szakirodalomban többször is előforduló kategóriát veszem alapul, tehát fiatal nyelvtanulókét tekintek azokra a gyerekekre, akik 5 és 14 éves kor között tanulnak angolt az iskolákban. Ezt magyarázza a kutatás kontextusa, ugyanis Ukrajnában a kötelező iskolai oktatás hatéves korban kezdődik, így ezt az életkort tekintem fő kiindulási pontnak. Egyes esetekben pedig az is előfordul, hogy korkedvezményrel már ötéves korban elkezdhetik az első osztályt. Az pedig, hogy egészen 14 éves korig tekintek a tanulókra fiatal nyelvtanulóként, azzal magyarázható, hogy a gyermekirodalmi művek még 12-13 éves korban is érdekesek és motiválóak lehetnek, másrészt pedig Kárpátalján viszonylag korlátozott számú a kutatásba bevonható alapsokaság nagysága.

## **2.2. A gyermekirodalom fogalmi konceptualizációja**

Azt, hogy mit értünk gyermekirodalom alatt, nem olyan egyszerű meghatározni, hiszen mint sok más fogalom esetében is, ebben sincs szakmai konszenzus. A Britannica Enciklopédia online szócikke szerint:

*„a gyermekirodalom a fiatalok szórakoztatására vagy oktatására készült írott művekből és a hozzájuk tartozó illusztrációkból áll. A műfaj a művek széles skáláját öleli fel, beleértve a világirodalom klasszikusait, a kizárólag gyermekek számára írt képeskönyveket és a könnyen olvasható történeteket, valamint a meséket, altatódalokat, fabulákat, népdalokat és még sok másot”* (Children's literature, 2024) (saját fordítás).

McDowell (1973) ennél egy tágabb definíciót fogalmaz meg, mely szerint a gyermekirodalom azokra a könyvekre vonatkozik, amelyeket az adott társadalom által gyermekeknek nevezett csoport számára írtak és olvasnak.

Tomlinson és Lynch-Brown egy kicsit pontosabban definiálja a gyermekirodalmat, mint „kifejezetten a születéstől a serdülőkorig terjedő korosztály számára írt jó minőségű könyvek összességét, amelyek prózai és verses, szépirodalmi és nem szépirodalmi műveken keresztül a gyermekek számára fontos és érdekes témákat tárgyalnak” (Tomlinson & Lynch-Brown, 2002, p. 2) (saját fordítás).

Ghosn a gyermekirodalmi műveket kifejezetten a szépirodalomra korlátozza, és véleménye szerint azokat a szövegeket sorolhatjuk ide, „amelyeket a gyermekek kedvtelésből olvasnak és nem didaktikai céllal” (Ghosn, 2002, p. 172).

Összességében a gyermekirodalom fogalmára irányuló definíciók három fő szempont szerint csoportosíthatók: elsősorban a célközönség szempontja szerint, másrészt a szöveg szándéka, valamint a szöveg minősége alapján.

Maley (2001) tanulmányában fontos megkülönböztetést tesz az irodalom tanulmányozása és az irodalom idegen-nyelvtanításban való alkalmazása között. Brumfit (1989) szerint az irodalom tanulmányozása azt jelenti, hogy a szöveget művészeti alkotásnak tekintjük, s ennek megfelelően kezeljük, míg a nyelvtanításban a szövegre úgy tekintünk, mint az emberek által használt nyelvre, melyet nyelvtanulási célokra lehet alkalmazni. Dolgozatomban ez utóbbira fókuszálok, vagyis úgy tekintek a gyermekirodalmi művekre, mint idegennyelv-oktatásra alkalmas szépirodalmi szövegek összességére, különös tekintettel a mesékre, rövid történetekre.

### **2.3. Az autentikus irodalom fogalma**

Az idegennyelv-oktatásban az sem egyszerű feladat, hogy pontosan meghatározzuk, mit tekintünk autentikus irodalomnak. A szakirodalomban számos definíciót találhatunk, mint pl. Widdowson megfogalmazása, aki szerint „az autentikusság az anyanyelvi nyelvhasználat valóságára vonatkozik: esetünkben az angol nyelvű kommunikációra, amelyet egy angol nyelvű közösség valósít meg” (Widdowson, 1996, p. 68) (saját fordítás). Autentikusnak tekintjük általában tehát azokat az anyagokat, melyek anyanyelvi beszélőktől származnak s anyanyelvi beszélőknek szántak, konkrétan meghatározott oktatási, nyelvoktatási cél nélkül. Fontos azonban még megjegyezni, hogy azt az álláspontot, hogy csak az anyanyelvi beszélők által előállított szövegek tekinthetők autentikusnak, néhány kutató megkérdőjelezte (Tan, 2005; Pinner, 2014).

Richards és Schmidt egy kicsit árnyaltabban definiálja az autentikus anyagok fogalmát, kifejezetten a nyelvtanulás szempontjából így fogalmaznak:

*„A nyelvoktatásban olyan anyagok használata, amelyeket eredetileg nem pedagógiai célokra fejlesztettek ki, például magazinok, újságok, reklámok, híradások vagy dalok használata. Az ilyen anyagokról úgy vélik, hogy realiztikusabb és természetesebb példákat tartalmaznak a nyelvhasználatra, mint a tankönyvekben és más, kifejezetten erre a célra kifejlesztett tananyagokban találhatóak.”* (Richards & Schmidt, 2013, p. 43) (saját fordítás).

Swaffar pedig kifejezetten az idegennyelv-tanulás szempontjából definiálja az autentikus szöveg fogalmát. Szerinte:

*„az idegennyelv-oktatásban az autentikus szöveg ... olyan szöveg, amelynek az elsődleges célja a jelentés közvetítése. Más szóval, egy ilyen szöveg lehet olyan, amelyet egy adott nyelv anyanyelvi beszélőinek írtak, hogy más anyanyelvi beszélők olvassák (pl. hogy tájékoztasson, meggyőzzön, köszönetet mondjon stb.), vagy lehet olyan szöveg, amelyet a nyelvtanulók csoportjának szánnak. Itt nem az a lényeges szempont, hogy kinek íródott, hanem az, hogy autentikus kommunikációs célt tartanak szem előtt.”* (Swaffar, 1985, p. 17) (saját fordítás).

Peacock (1997) tanulmányában nem definiálja egyértelműen mit ért autentikus anyag alatt, de az egyértelmű, hogy célkultúra-specifikusnak tekinti őket. A kultúra pedig központi szerepet játszik egy nyelv megismerésében. Holló (2019) szerint az irodalmi szövegek alkalmazása az egyik legalkalmasabb eszköz a kultúra megismerésére a nyelvtanulók számára, annak szövegszerűsége miatt. Úgy véli: „nagy élmény idegen nyelvet tanulók számára irodalmat olvasni a célnyelven” (Holló, 2019, p. 56).

A szakirodalom alapján tehát látható az irodalmi művek sokszínűsége és eltérő jellege, azonban a kutatók abban egyetértenek, hogy az irodalomnak, főként az autentikus műveknek helye és fontos szerepe van az osztályteremben. Dolgozatomban tehát az autentikus gyermekirodalmi műveket helyezem a fókuszba, s ezen belül is a rövid történetek, mesék szerepét vizsgálom.

#### **2.4. A gyermekirodalom szerepe az idegennyelv-oktatásban**

Stewig és Norberg (1995) megfogalmazása szerint az irodalomnak három fő funkciója van az oktatásban: a) hogy irodalmi tapasztalatot nyújtson, b) információt közvetítsen, c) fejlessze a nyelvtanuláshoz szükséges készségeket, mint például a memória, sorba rendezés, leírás, kifejezőkészség, szövegértés, interpretálás, elemzés, szintetizálás és értékelés.

A gyermekirodalmi művek, mesék, történetek relevánsak és motiválóak a gyerekek számára, mivel olyan témákat dolgoznak fel, amelyek érdekesek és megkapóak, saját tapasztalataiknak megfelelő kapcsolódási pontokat tartalmaznak, valamint figyelembe veszik a gyermekek fejlődési szükségleteit. Olyan témákról írnak, mint a barátság, szeretet, segítőkészség, öröm, szomorúság, siker, bátorság, kirekesztés stb., segítve az emberek közötti kapcsolatok fejlődését. A történetmesélés és a történetek megbeszélése pedig hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók megtanulják az egymás meghallgatásának és tiszteletének fontosságát és a különböző álláspontok elfogadását (Ghosn, 2013). Ahogy Illés összefoglalja: „A másság elfogadására, az egyéni világlátásra, a kreatív nyelvi kifejezésre a kommunikatív nyelvtanítás

egyik száműzöttje, az irodalom készíthet fel hatékonyan” s azt is kiemeli, hogy „az irodalom emellett mindenféle témában és műfajban kínál olvasnivalót, s a tanár kedvére választhat ki olyan műveket, amelyek megfelelnek a nyelvtanulók igényeinek és motiváló erővel hatnak rá” (Illés, 2013, p. 13).

A történetekkel, mesékkal való ismerkedés, Lugossy (2006) szerint, a gyermekek oktatási-nevelési folyamatának egy másik összetevőjére is hatással van, mégpedig a nyelvhasználatra való szocializálásra. Ebben az értelemben a mesék, történetek azért jelentősek, mert segítségükkel a gyerekek olyan szavakat és szerkezeteket tanulnak meg, szövegkörnyezetben használva, melyek a saját életükben is relevánsak lehetnek. Donaldson (1987) és Tomlinson (2003) megfogalmazása szerint, a gyermekkori tanulás általában, a nyelvtanulás pedig különösen, olyan értelmes kontextusban történik, amelyet a gyermekek saját tapasztalataikhoz tudnak kötni. A történetmesélés és a történetolvasás olyan szituációk, amelyek szociálisan és lingvisztikai szempontból is ismerősek és érthetőek a gyerekek számára. A gyerekek többsége, már egészen kicsi kortól fogva, anyanyelvén jól ismeri a történetmesélés vagy olvasás mikéntjét, kereteit, menetét és értelmezési lehetőségeit. Ez a jártasság lehetővé teszi, hogy a már meglévő tudásukra és készségeikre építsenek az idegennyelvű történetekkel való ismerkedés során, ami olyan biztonságos környezetet teremt, ahol a gyerekek nem szoronganak, így az affektív szűrő is alacsony (Krashen, 1985), lehetővé téve a természetes módon való tanulást, elsajátítást. Végző soron pedig az idegen nyelven megtanulni kívánt szavak és kifejezések nem elkülönítve jelennek meg, hanem a gyermekek számára releváns kontextusban.

Az irodalmi műfajok közül, Pardede (2021, p. 31) szerint, a rövid történetek alkalmazása bizonyul a legeredményesebbnek az angol mint idegennyelv oktatásában.

Az irodalmi művek mellett szóló érvek között fontos megemlíteni az autenticitás jelentőségét, azaz az irodalmi művek gazdag potenciállal rendelkeznek, hogy autentikus nyelvi modellt biztosítsanak (Ghosn, 2002; Lima, 2010; Pardede, 2021).

## **2.5. A kutatás indoklása**

A magyarországi kontextust tekintve, bár számos kutató foglalkozik az irodalom és az olvasás kapcsolatának vizsgálatával, viszonylag kevés olyan tanulmány érhető el, mely a gyermekirodalmi művekre és a fiatal nyelvtanulókra összpontosít az angol mint idegen nyelv kontextusában. Ezek közül Trentinné Benkő et al. (2021), Lugossy és Nikolov (2003), Nikolov (1998) munkái tekinthetők valóban relevánsnak, és részben ide kapcsolódik még Palláné Szénási (2010) empirikus kutatása is, aki a Grimm-mesék felhasználásnak lehetőségeit



vizsgálja a német nyelv oktatásában az alsó tagozaton. Hirzics és Nemes (2016) pedig a mesepedagógia alkalmazási lehetőségeit mutatja be a korai idegen nyelvi fejlesztésben, vagyis óvodai kontextusban. Ez utóbbi tanulmány elméleti és gyakorlati kérdéseket vizsgál, de empirikus kutatási eredményekről nem számol be.

A fellelhető szakirodalmak szempontjából, Ukrajnában, Kárpátalján a téma még ettől is kevésbé kutatott. Az áttekintett tudományos és szakmai folyóiratokban elmúlt tíz évben megjelent 1029 tanulmány alapján megállapítható, hogy ezzel a témával elenyésző számú kutató foglalkozik, ami arra enged következtetni, hogy az országban ez az oktatási megközelítés nem széleskörűen elterjedt. Egyetlen tanulmány sem foglalkozik a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való alkalmazásának empirikus vizsgálatával. Nem található olyan kutatás, mely bármilyen kontextusban vizsgálná az irodalmi művek nyelvórai alkalmazását, tanulói, tanári, szülői vagy bármilyen más szempontból vizsgált attitűdöket és nézeteket. A fellelt tanulmányok mind a téma elméleti háttérével foglalkoznak, s az irodalmi művek alkalmazásának előnyeit, esetleges nehézségeit taglalják. Mivel ez az oktatási megközelítés nem található meg a vizsgált helyi, felsőoktatásban alkalmazott tankönyvekben sem, arra következtethetünk, hogy előfordulhat, hogy Ukrajnában a jelenleg képzésüket folytató, jövőbeli nyelvtanárok sem mindig ismerkednek meg ezzel a képzési idejük alatt.

A kutatás mellett szóló érvek között meg kell említeni a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban használt tankönyvek problémáját is, amit épp Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériumának egyik magyar nyelvű kiadványa állít, melyben az alábbi idézet olvasható: „A tankönyvek minőségének problémája – összukrajnai probléma. Nagyon sok közülük tartalmilag idejétmúlt, külalakja miatt érdektelen a gyerekek számára, vagy épp elavult módszerek alapján készült (Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma, 2017, p. 12). A tankönyvek problémájának megoldása hosszútávú feladat, melynek megoldásáig a tanárok helyben is megoldást találhatnak többek között pl. gyermekirodalmi művek kiegészítő tananyagként való alkalmazásával. Kutatásom éppen ezért arra irányul, hogy feltárjam az fennálló helyzetet és megoldási javaslatokat tegyek a probléma lokális megoldására.

### **3. Kutatási módszerek**

Disszertációm öt fő kutatási részből áll, melyekkel összességében az volt a legfőbb célom, hogy megvizsgáljam a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban tanító angol nyelvtanárok, angol szakos tanárjelöltek és a kárpátaljai iskolákban tanuló gyermekek szüleinek

autentikus gyermekirodalmi művek használatára vonatkozó nézeteit, attitűdjeit és a használat gyakorlati jellemzőit. A dolgozat fő célja néhány további alcélra bontható:

- a) A tanárok kapcsán vizsgálni kívánom, hogy milyen gyakran használják az autentikus gyermekirodalmi műveket, és melyek a tanárok által érzékelt előnyök, hátrányok, kihívások és akadályok a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazása kapcsán.
- b) A tanárjelöltekhez kapcsolódva vizsgálom a még korábban, nyelvtanulóként szerzett tapasztalatokat a gyermekirodalmi művek kapcsán, az ehhez fűződő jövőbeli tanári nézeteket és azt, hogyan vélekednek a tanárjelöltek, miután a pedagógiai gyakorlat során saját maguk is kipróbálják egy gyermekirodalmi mű tanórai használatát.
- c) A szülők kapcsán pedig arra is választ keresek, hogy a gyermekirodalmi művekhez kapcsolódó nézetek mellett, miként látják az angol nyelv szerepét gyermekük életében.

Mivel kutatásom öt fő részből tevődik össze, ezért a kutatási kérdések megfogalmazásakor arra törekedtem, hogy minden kutatáshoz külön kutatási kérdés illeszkedjék. Így a kutatási kérdések számozása nem hierarchikus elrendezést jelöl, sokkal inkább azt, hogy melyik kutatáshoz tartozik. Ugyanebből kifolyólag fordulhat elő némi átfedés is a kutatási kérdések között. Céljaim eléréséhez az öt kutatás kapcsán tehát az alábbi kutatási kérdéseket (KK) fogalmaztam meg:

KK 1. Használják-e a tanárok autentikus szépirodalmi könyveket az angol nyelv tanítása során a magyar tannyelvű kárpátaljai iskolákban?

KK 1.1. Milyen attitűdökkel és nézetekkel rendelkeznek a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban oktató angoltanárok a gyermekirodalmi művek tanórai használatával kapcsolatban?

KK 1.2. Hogyan viszonyulnak a tanárok az angol nyelvű mesekönyvekhez, és melyek a legfőbb akadályai a használatuknak?

KK 2. Hogyan látják a magyar tannyelvű iskolák angoltanárai a gyermekirodalmi művek használatának előnyeit, hátrányait, nehézségeit egy interjú felmérés során?

KK 3. Milyen gyerekkori tapasztalatokkal rendelkeznek az angol szakos főiskolai hallgatók a gyermekirodalmi művek angolórán való használatáról, saját idegennyelv-tanulásukkal kapcsolatban?

KK 3.1. Hogyan viszonyulnak a főiskolai hallgatók a gyermekirodalomhoz a jövőbeli angol nyelvoktatással kapcsolatban?

KK 4. Milyen attitűdökkel és nézetekkel rendelkeznek egy magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény angol szakos hallgatói a gyermekirodalmi művek tanórai használatával kapcsolatban, miután pedagógiai gyakorlatuk során saját maguk is kipróbálták ezt az oktatási megközelítést?

KK 5. Hogyan látják a szülők a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban játszott szerepét?

KK 5.1. Olvasnak a szülők otthon gyermekeiknek idegennyelvű meséket?

KK 5.2. Hogyan vélekednek a szülők az angol nyelv jelentőségéről gyermekük jövője szempontjából?

Az 1. táblázat a kutatás céljait és a hozzájuk kapcsolódó kutatási kérdéseket mutatja be, az adatgyűjtés menetével és az adatelemzés módjával kiegészítve.

Az első kutatási kérdés és a hozzá kapcsolódó alkérdések célja, hogy feltárják az angol nyelvű gyermekirodalmi művek használatának előfordulását, gyakoriságát, mikéntjét az idegennyelv órákon. Vizsgálom, hogy milyen gyermekirodalmi művek fordulnak elő a tanórákon, milyen formában valósul meg ezek használata, hogyan jutnak hozzá a könyvekhez a pedagógusok és mik azok a legfőbb szempontok, amelyeket figyelembe vesznek a könyvek kiválasztása során. A második kérdéskör arra helyezi a hangsúlyt, hogy feltárja a tanárok által vezetett tantermi tevékenységekhez fűződő nézeteket, valamint nehézségeket különös tekintettel a gyermekirodalmi művek használatára.

A harmadik fő kérdés arra keresi a választ, hogy a még képzésben lévő, de jövőbeli nyelvtanárok rendelkeznek-e nyelvtanulói tapasztalatokkal a gyermekirodalmi művek használatáról és ez hatással van-e jövőbeli nyelvtanári attitűdjükre. A negyedik kérdés arra vonatkozik, hogy az angol szakos hallgatók a pedagógiai gyakorlat során milyen tapasztalatokra tesznek szert, ha lehetőségük van egy gyermekirodalmi mű tanórai kipróbálására. A kutatás ötödik és egyben utolsó fő kérdésköre a szülők szemszögéből közelíti meg a témát. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy a szülők milyen szerepet játszanak gyermekeik idegennyelvű meseolvasásában és a szülők hogyan látják ennek jelentőségét.

## 1. Táblázat

*A kutatás céljai, kutatási kérdései az adatgyűjtés menete és az adatelemzés módja*

Cél	Kutatási kérdés	Adatgyűjtés	Adatelemzés
<p><i>Fő cél: megvizsgálni a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban tanító angol nyelvtanárok, angol szakos tanárjelöltek és a kárpátaljai iskolákban tanuló gyermekek szüleinek autentikus gyermekirodalmi művek használatára vonatkozó nézeteit, attitűdjeit és a használat gyakorlati jellemzőit</i></p>			
<p>Feltárni az autentikus GYIM-ek alkalmazásának gyakoriságát a tanórákon, valamint felmérni a tanárok által érzékelt előnyöket, hátrányokat, kihívásokat és akadályokat a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazása kapcsán.</p>	<p>KK 1. Használják a tanárok autentikus szépirodalmi könyveket az angol nyelv tanítása során a magyar tannyelvű kárpátaljai iskolákban?</p>	<p>- kérdőíves kutatás 118 angoltanárral</p>	<p>- leíró statisztika és tematikus tartalomelemzés</p>
	<p>KK. 1.1. Milyen attitűdökkel és nézetekkel rendelkeznek a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban oktató angoltanárok a gyermekirodalmi művek tanórai használatával kapcsolatban?</p>		
	<p>KK. 1.2. Hogyan viszonyulnak a tanárok az angol nyelvű mesekönyvekhez, és melyek a legfőbb akadályai a használatuknak?</p>	<p>- egyéni interjú 10 angoltanárral</p>	<p>- tematikus tartalomelemzés</p>
	<p>KK 2. Hogyan és miként látják a magyar tannyelvű iskolák angoltanárai a gyermekirodalmi művek használatának előnyeit, hátrányait, nehézségeit egy interjú felmérés tükrében?</p>		
<p>Vizsgálni a nyelvtanulóként szerzett tapasztalatokat a GYIM-ek kapcsán, az ehhez fűződő jövőbeli tanári nézeteket és azt, hogyan vélekednek a tanárjelöltek, miután a pedagógiai gyakorlat során saját maguk is kipróbálják egy GYIM tanórai használatát</p>	<p>KK 3. Milyen tapasztalatokkal rendelkeznek az angol szakos főiskolai hallgatók a GYIM-ek angolórán való használatáról, saját idegennyelv-tanulásukkal kapcsolatban?</p> <p>KK 3.1. Hogyan viszonyulnak a főiskolai hallgatók a gyermekirodalomhoz a jövőbeli angol nyelvoktatással kapcsolatban?</p>	<p>- kérdőíves kutatás 125 angol szakos tanárjelölttel</p>	<p>- leíró statisztika és tematikus tartalomelemzés</p>
	<p>KK 4. Milyen attitűdökkel és nézetekkel rendelkeznek egy magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény angol szakos hallgatói a gyermekirodalmi művek tanórai használatával kapcsolatban, miután pedagógiai gyakorlatuk során saját maguk is kipróbálták ezt az oktatási megközelítést?</p>	<p>- kérdőíves kutatás 22 tanárjelölttel</p>	<p>- leíró statisztika és tematikus tartalomelemzés</p>
<p>Feltárni, hogy a szülők hogyan ítélik meg a GYIM-ek jelentőségét az idegennyelv-oktatásban, és miként látják az angol nyelv szerepét gyermekük életében.</p>	<p>KK 5. Hogyan látják a szülők a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban játszott szerepét?</p> <p>KK 5.1. Olvasnak a szülők otthon gyermekeiknek idegennyelvű meséket?</p> <p>KK 5.2. Hogyan vélekednek a szülők az angol nyelv jelentőségéről gyermekük jövője szempontjából?</p>	<p>- kérdőíves kutatás 278 szülővel</p>	<p>- leíró statisztika</p>

Munkámban a vegyes módszertanú kutatási megközelítést választottam, ami azt jelenti, hogy kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtést végeztem (Creswell, 2009).

Azért, hogy kutatásomban sokoldalú adatgyűjtést végezzek és részletesen feltárjam az gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban játszott szerepét a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban, először kérdőíves felmérést végeztem 118 angoltanár körében, melyet második lépésként kiegészítettem 125 angol szakos pedagógusjelölttel is. Ez utóbbi célja az volt, hogy ne csak az angoltanárok perspektívájából lássam a fennálló helyzetet, hanem olyan, egykori nyelvtanulók tapasztalataira is rávilágítsak, akik saját maguk is, nem sokkal korábban még iskolai körülmények között voltak nyelvtanulók, így személyes tapasztalattal rendelkeznek az angolóráról. A két kérdőíves kutatás eredményeit külön-külön Microsoft Excel valamint az SPSS v22 program segítségével elemeztem.

Ezt követően, kutatásomat tíz angoltanárral készített interjúval folytattam, hogy még alaposabban megérthessem a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásának menetét, a művek kiválasztásának szempontjait, az esetlegesen felmerülő problémákat. Az adatok elemzését tematikus tartalomelemzéssel végeztem. Munkám során a vegyes módszertant követő kutatások, magyarázó egymásra épülő felépítését követtem, mely szerint először a kvantitatív, ezt követően pedig kvalitatív adatgyűjtés valósul meg (Király et al., 2014).

Munkám negyedik része egy akciókutatás, melyet olyan főiskolai hallgatók bevonásával végeztem, akik kötelező pedagógiai gyakorlatuk során kipróbálták egy gyermekirodalmi mű osztálytermi alkalmazását. Ezt egy reflektív kérdőív követte, melyet szintén a fent említett számítógépes szoftverek és tematikus tartalomelemzés segítségével dolgoztam fel.

Végül pedig kvantitatív kérdőíves felmérést végeztem a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban tanuló gyermekek szüleinek körében, mivel úgy vélem, hogy a szülők kiemelten fontos szerepet játszanak abban, hogy gyermekeik idegennyelvű mesékkal találkozzanak, s ezáltal segítsék a nyelvtanulást. Az adatokat szintén Microsoft Excel valamint az SPSS v22 program segítségével elemeztem.

Kutatómunkám során a trianguláció elvét követtem, ami a kutatási kérdések több szempontból való megközelítését teszi lehetővé. Dolgozatomban a Denzin-féle trianguláció-tipológiát követem, mely elméleti, módszertani, személyi és adat trianguláció között tesz különbséget (Denzin, 1989). Ahhoz, hogy a megfogalmazott kutatási kérdésekre választ találhassak, a vegyes módszertani paradigmát választottam, melynek kapcsán esetemben kétféle trianguláció-típus különíthető el: adat és módszertani trianguláció. Az adatok

triangulációja több, különböző adatforrás használatát igényli, míg a módszertani trianguláció több különböző módszer alkalmazását jelenti ugyanazon kutatási probléma feltárására.

#### 4. Főbb eredmények

A gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásához fűződő tanári nézetek és attitűdök vizsgálata főként az első, kérdőíves adatgyűjtés segítségével történt, melyet szorosán kiegészít a második, interjú adatfelvétel. Az első két kutatás tehát arra kereste a választ, hogy használnak-e a tanárok autentikus szépirodalmi könyveket az angol nyelv tanítása során a magyar tannyelvű kárpátaljai iskolákban? Milyen attitűdökkel és nézetekkel rendelkeznek az angoltanárok a gyermekirodalmi művek tanórai használatával kapcsolatban, illetve hogyan viszonyulnak a tanárok az angol nyelvű mesekönyvekhez, és melyek a legfőbb akadályai a használatuknak?

Az első kutatási kérdéssel kapcsolatban az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok 29%-a (N=34) használ gyermekirodalmi műveket a tanórákon, míg 52% (N=61) egyáltalán nem alkalmazza őket. 19% (N=23) kiemeli, hogy szívesen használná, de nincs hozzáférése ilyen jellegű mesekönyvekhez, így ez nem valósítható meg. Egy nyitott végű kérdés kapcsán a tanárok kiemelték, hogy azok a pedagógusok, akik használnak gyermekirodalmi műveket, valójában ők is elég ritkán tudják ezt megvalósítani, leggyakrabban a túlszűfolt tanterv és időhiány miatt.

Az első kutatási kérdés alkérdése a gyermekirodalmi művekhez fűződő tanári attitűdöket és nézeteket vizsgálta. Az első kérdőíves és a második interjú kutatás eredményei alapján is elmondható, hogy a tanárok döntően pozitív attitűdöt mutatnak a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásával kapcsolatban. Tisztában vannak a gyermekirodalmi művek oktatási előnyeivel ugyanakkor számos kihívással kell szembesülniük (többek között pl. alacsony óraszám, túl nagy létszámú vagy túl kicsi (összevont) osztályok). Meg kell említeni azonban azt is, hogy előfordulnak szkeptikus és pesszimista tanárok is, akik nem feltétlenül tulajdonítanak jelentőséget a gyermekirodalmi művek pedagógiai előnyeinek. Tíz pedagógus gondolja úgy, hogy a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazása azért nem javallott, mert meghaladná a tanulók képességeit. Két pedagógus pedig kifejtette, hogy ők ugyan kipróbálták ezt a módszert, de nem tartották elég sikeresnek és nem valósultak meg a hozzá fűzött reményeik. Ezzel szemben a többség viszont elég rugalmasnak tartja magát és tanulóit ahhoz, hogy meséket használjanak és úgy látják, hogy a gyerekek alapvetően is kedvelik a gyermekirodalmi műveket.

A második alkérdés arra igyekezett választ találni, hogy mik azok a tényezők, amik leginkább gátolják a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazását.

- Az eredmények azt mutatják, hogy az egyik legfőbb akadály az angol nyelvű mesekönyvek korlátozott hozzáférési lehetősége.
- Emellett az iskolai tanterv túlsúfolt, az elvárt tananyag mennyisége nagy és az iskolai tempó túl gyors.
- A tanterv nem tartalmaz gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazására való javaslatot és utalást.
- A leggyakrabban használt tankönyvek nem tartalmazzak autentikus, vagy a gyermekek érdeklődésére számot tartó gyermekirodalmi műveket.
- A gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazására az előkészület időigényes, ami komoly feladatot jelent a tanároknak egy amúgy is többnyire túlterhelt időszakban.
- Visszatartó erő lehet a tanügyi ellenőrzésektől való félelem, melynek során ellenőrzik a tanárok előrehaladását és a tanított tananyag illeszkedését az előírt programhoz.
- Sok helyen nem megoldott a tanárok digitális eszközökkel való ellátottsága (sem személyi, sem iskolai szinten).
- Elérhető mesekönyv hiányában, a megfelelő digitális eszközökkel felszerelt szaktantermek hiánya is előfordul.
- Elvértve, de még mindig előfordulnak olyan tanárok, akiknek saját bevallásuk szerint nincs internet hozzáférésük az otthonukban vagy az iskolában.
- Mindezekon felül visszatartó erő lehet, hogy a tanárok legnagyobb része nem találkozott ezzel a módszerrel a tanárképzése során, sem a kötelező pedagógustovábbképzések programjában.

Az interjúk során az egyik angoltanár részletesen kifejtette, hogy meglátása szerint az elmúlt közel öt év során mi az, ami leginkább gátolta a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazását Kárpátalján. A probléma gyökerét a Covid-19 megjelenéséhez kötötte, amikor az oktatás nagyrészt online valósult meg. Véleménye szerint ez különösen hátrányos volt a fiatal nyelvtanulók részére, akiknek még a digitális kompetenciáik is limitáltak és az eszközökhöz való hozzáférése sem biztosított, különösen amúgy is hátrányos helyzetű falusi környezetben. Azoknak a tanulóknak, akik ebben az időszakban kezdték meg az iskolát, gyakorlatilag online kellett megtanulniuk írni és olvasni. Azok a gyerekek, akik nem kaptak otthoni, szülői támogatást, ezt alig vagy szinte egyáltalán nem tudták elsajátítani. Amikor a helyzet normalizálódott és visszatérhetett a megszokott iskolai munka, a lemaradásokra és

hiányosságokra kellett összpontosítani. Nem sokkal ezt követően pedig bekövetkezett a háború kirobbanása, mely azóta újabb és újabb terheket ró a társadalom minden egyes tagjára. Ezek a körülmények és a plusz, váratlanul az egyénekre zúduló feladatok nagymértékben befolyásolják az oktatást is, és azt, hogy a tanároknak kevésbé van lehetősége, ideje és energiája a megszokottól eltérő módszerek kipróbálására és integrálására.

Az interjúk során kitértünk a második kutatási kérdés kapcsán, hogy a tanárok tisztában vannak a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásának előnyeivel. Kiemelték, hogy alkalmazásuk segítségével fejleszthetők a nyelvi készségek, különös tekintettel a beszéd-készségre és a hallás utáni szövegértésre, valamint a szókincs bővítésére. Az egyik pedagógus hangsúlyozta, hogy saját tapasztalatai szerint a gyermekirodalmi művek alkalmazása során egyáltalán nem jelentkezik nyelvi szorongás és természetes nyelvelsajátítás valósul meg, a gyerekek teljesen észrevétlenül kezdenek el beszélni angolul.

Az interjúalanyok leginkább azt látják problematikusnak, hogy alacsony az óraszám és a tanterv egyáltalán nem tartalmaz semmilyen utalást gyermekirodalmi művekre. Sokszor szembesülnek azzal, hogy nincsenek tisztában a lehetőségekkel, szükségük lenne egy a tantervhez kapcsolódó listára, mely ajánlásokat tartalmaz a különböző, felhasználható gyermekirodalmi művekre nézve.

A kutatás során arra is fény derült, hogy komoly gondot jelent a tankönyvvel és taneszközökkel való ellátottság. Sok iskolában nincs megfelelő számú tankönyv, vagyis nem jut minden tanulónak saját példány. De az sem ritka, hogy egyáltalán nem jutnak el a tankönyvek az iskolákba, mert pl. nem készülnek el időben a tanév kezdetére, jobb esetben csak késnek. Sok esetben nem áll rendelkezésre a tankönyvhöz kapcsolódó munkafüzet azért, mert egyáltalán nincs vagy egyszerűen a tanár számára nem hozzáférhető, s ugyanilyen gondokat okoz a tankönyvekhez kapcsolódó hanganyag hiánya is. Ha vannak elérhető tankönyvek, akkor is vannak felmerülő problémák. A tanárok véleménye szerint a tankönyvek nyelvi szintje és tartalma nem felel meg teljes mértékben a modern nyelvoktatás elveinek: unalmasak, a gyermekek számára érdektelen témákról szólnak, alkalmanként túl komplex és/vagy bonyolult anyagokat tartalmaznak. E problémára megoldást jelenthetne a gyermekirodalmi művek használata.

A gyermekirodalmi művek alkalmazását tehát hátráltatja Kárpátalján az ilyen típusú könyvekhez való nehéz hozzáférés, de összességében véve a tanárok nyitottak és pozitívak, nem említettek olyan feloldhatatlan problémákat, melyek alapvető akadályt jelentenének a gyermekirodalmi művek angolórai alkalmazásának terjedésében.



A kutatás során szerzett eredmények nagyrészt összhangban vannak a szakirodalommal. Novosyari (2019) szerint például a tanárok a következő okok miatt nem használják a gyermekirodalmi műveket az idegennyelv-oktatásban:

- 1) Nagyon kevés, pedagógiai szempontból megfelelően megtervezett szöveg érhető el (nem magyarázza, hogy mit ért alatta);
- 2) Az angol nyelvoktatásra felkészítő programok, mint pl. a TESL/TEFL nem foglalkoznak az irodalmi művek oktatásban való alkalmazhatóságával;
- 3) Hiányzanak a pontosan megfogalmazott célok az irodalom idegennyelv-oktatásban való alkalmazása tekintetében, vagyis az, hogy mi a célja az irodalmi művek alkalmazásának.
- 4) Sok tanár alkalmaz irodalmi műveket az óráin, de nem részesültek a képzésük során ilyen felkészítésben.

Fontos kiemelni, hogy a szakirodalom szerint, a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazását sokszor a tanárok saját nézetei és szerzett nyelvtanulási tapasztalatai is befolyásolják (Richards & Lockhart, 1996). A pályán lévő pedagógusok nagy része saját maga sem fiatal nyelvtanulóként kezdte, így nincsenek saját tapasztalataik a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásáról nyelvtanulóként. Emellé társulhat még az is, hogy az angoltanárok legnagyobb része a felsőoktatásban töltött idő alatt, a program szerint nem részesült kifejezetten a gyermekirodalmi művek ismertetésével foglalkozó oktatásban és annak tanórai alkalmazásával kapcsolatos kurzust sem végeztek. Ezek mind olyan tényezők, melyek befolyásolhatják a tanárok tananyagválasztását, és azt, hogy nagyobb eséllyel választanak olyan oktatási anyagokat, amelyeket saját maguk is próbáltak és közelebbről ismernek.

Musthafa (idézi Novosyari, 2019) szerint további problémákat jelent az alacsony óraszám, a tanulóknak nincs elegendő lehetősége a beszéd gyakorlására mert a tanárok inkább a nyelvtan és a mondatszerkezetek gyakorlására fókuszálnak; nem áll rendelkezésre megfelelő mennyiségű autentikus gyermekirodalom; valamint a tanulóknak nincs lehetősége az osztálytermen kívül használni az angol nyelvet.

A kutatás harmadik kérdésére a harmadik kutatás kereste a választ. Melynek során azt céloztam meg feltárni, hogy milyen gyerekkori tapasztalatokkal rendelkeznek az angol szakos főiskolai hallgatók a gyermekirodalmi művek angolórán való használatáról, saját idegennyelv-tanulásukkal kapcsolatban? Hogyan viszonyulnak a főiskolai hallgatók a gyermekirodalomhoz a jövőbeli angol nyelvoktatással kapcsolatban?

Az eredményeket tekintve az angol szakos főiskolai hallgatók attitűdje pozitív a gyermekirodalmi művek angolórai használatával kapcsolatban még úgy is, hogy saját

bevallásuk szerint nagyon kevesen vannak azok, akik általános vagy középiskolai tanulmányaik során megtapasztalták volna az ilyen jellegű idegennyelv-tanulást. A hallgatók 63%-a szerint tanáraik nem használtak gyermekirodalmi műveket az angol órákon. Azok pedig, akik tanultak mesék, történetek segítségével arról számoltak be, hogy leggyakrabban olvasták és fordították ezeket vagy esetleg a tanár olvasta fel egyfajta jutalomként. Mindez arra enged következtetni, hogy ha használtak is gyermekirodalmi műveket, azok nem a nemzetközi, szakirodalmi javaslatok szerint történtek.

A pedagógusjelöltek gyermekirodalmi művek jövőbeli oktatásban való alkalmazásához fűződő attitűdjét tekintve elmondható, hogy szintén pozitív hozzáállást mutatnak. A hallgatók nyitottak és érdeklődőek, leendő nyelvtanárként szívesen alkalmaznának meséket a saját óráikon.

A kutatás negyedik kérdése a főiskolai hallgatók pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalataihoz fűződik, melynek során mese-alapú órákat vezettek a gyakornokok. A kérdést az alábbiak szerint fogalmaztam meg: milyen attitűdökkel és nézetekkel rendelkeznek egy magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény angol szakos hallgatói a gyermekirodalmi művek tanórai használatával kapcsolatban, miután pedagógiai gyakorlatuk során saját maguk is kipróbálták ezt az oktatási megközelítést?

A kutatási eredmények szerint a gyermekirodalmi művek angolórai alkalmazása a pedagógiai gyakorlat során sikeres volt és pozitív eredményeket hozott. A tanárjelöltek közül 14-en vettek részt a mesealapú órák megvalósításában és a jövőben mindannyian egyértelműen használni szeretnék a gyermekirodalmi műveket tanítási repertoárjukban. Mindannyian felismerték a gyermekirodalmi művek használatának előnyeit, például a szókincsfejlesztés terén, a nyelvi készségek fejlesztése kapcsán, valamint azt is, hogy a gyermekirodalmi művek segítségével az órák érdekesebbé és színesebbé válhatnak. Ugyanakkor észlelték a kihívásokat is, melyekkel a gyakorló pedagógusok szembesülnek, mint pl. az órákra való felkészülés időigényessége és tanulók érdeklődésének, nyelvtudásának megfelelő szövegek kiválasztása.

A kutatás arra is rávilágított, hogy milyen fontos a tanárjelöltek saját, gyermekirodalmi művekhez kapcsolódó tapasztalatai az iskolai évek alatt. Azok, akik maguk is pozitívan viszonyulnak az olvasáshoz és saját maguk is megtapasztalták ennek a módszernek az előnyeit, nagy valószínűség szerint nagyobb lelkesedést mutatnak a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazása kapcsán a jövőben.

Úgy vélem, fontos kiemelni a mentortanárok szerepét is a mesealapú órák megvalósítása kapcsán. Bár a legtöbb mentortanár rugalmasan kezelte a kérést, hogy a tanárjelöltek kipróbálhassanak néhány mese-alapú órát, az olyan jellegű problémák, mint az

időhiány, a tananyaggal való elmaradottság érzése befolyásolták a kutatásban való részvétellel kapcsolatos döntésüket.

Végül pedig az ötödik fő kutatási kérdés a szülői nézetekkel és attitűdökkel foglalkozott. Arra kerestem a választ, hogy hogyan látják a szülők a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban játszott szerepét? Olvasnak-e a szülők otthon gyermekeiknek idegennyelvű meséket, illetve hogyan vélekednek a szülők az angol nyelv jelentőségéről gyermekük jövője szempontjából?

Összességében véve, a kutatási eredményekből kitűnik, hogy a szülők pozitívan ítélik meg az iskolai nyelvoktatás minőségét. Vannak ugyan olyan területek melyek fejleszthetők volnának, de alapvetően nincs olyan tényező, amellyel túlnyomó többségben elégedetlenek volnának.

A szülők általában pozitívan ítélik meg az iskolai nyelvoktatás minőségét. Kedvezően ítélik meg a nyelvtanárokat és többnyire elégedettségüket fejezik ki a tanítási módszerekkel és a tantervvel kapcsolatban.

Az általános elégedettség ellenére vannak javításra szoruló területek, különösen a taneszközök megfelelősége és az iskola által biztosított nyelvtanulási lehetőségek tekintetében. A szülők úgy érzékelik, hogy az iskolai nyelvtanulás során inkább a nyelvtanra helyezik a hangsúlyt a valós kommunikációs készségek helyett és hogy nincs lehetőség anyanyelvi beszélőkkel való interakcióra.

A szülők többnyire támogatják a kreatív és innovatív nyelvoktatási módszereket, például az angol nyelvű irodalom, filmek, mesék, interaktív online játékok használatát. Kiemelten fontosnak tartják, hogy a tanárok intenzíven kommunikáljanak angolul a tanulókkal és támogatják az autentikus nyelvgyakorlatot elősegítő tevékenységeket is.

A szülők tisztában vannak a fiataalkori nyelvtanulás előnyeivel, mivel úgy vélik, hogy ez hozzájárulhat a nyelvtudás, a kognitív fejlődés és a kulturális tudatosság magasabb szintjéhez. Nagyra értékeli a nyelvtudás szerepét a kíváncsiság, a motiváció és a hatékony nyelvtanulási stratégiák kialakításában már gyermekkorban.

A szülők elismerik az idegennyelv-tanulás jelentőségét a személyes és társadalmi fejlődés szempontjából s jelentős szerepet tulajdonítanak neki a gyermekek jövőbeli oktatási és karrierlehetőségeit illetően. Kiemelik továbbá a nyelvtanulás szerepét az interkulturális kompetenciák kialakításában, a nagyobb fokú tolerancia és rugalmasság elsajátításában.

A szülők túlnyomórészt elutasítják a gyermekeik anyanyelvi készségeire gyakorolt negatív hatásokkal kapcsolatos aggodalmakat.

Az adatközlők 90%-a (N=247) viszont nem szokott a gyermekével otthon angol nyelvű gyermekirodalmi műveket olvasni. Az egyedül, angol nyelvű mesekönyveket vagy eredeti angol nyelvű ifjúsági szépirodalmi műveket olvasó gyerekek aránya ennél egy kicsit nagyobb a szülők szerint, ugyanis 24% (N=66) szokott így időt tölteni, míg 76% (N=208) nem kapcsolódik ki ilyen módon egyedül.

## 5. Összegzés

### 5.1. A legfontosabb eredmények összefoglalása

Az angoltanárok gyermekirodalmi művek használatával kapcsolatos nézeteivel és attitűdjével foglalkozó doktori disszertáció elsősorban négy különböző kérdőívre támaszkodott, melyeket interjúk egészítettek ki. A kutatás célja annak megállapítása volt, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák tanárai használnak-e autentikus gyermekirodalmi műveket az angol nyelv tanítása során, valamint attitűdjeik és nézeteik feltárása. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok csupán 29%-a használ gyermekirodalmat a tanórákon, 52% pedig nem. Emellett 19% hajlandó lenne, de nem fér hozzá ilyen anyagokhoz. Azok, akik használnak ilyen műveket, ők is kiemelik, hogy valójában csak ritkán van erre lehetőség.

Azok a tanárok, akik használnak gyermekirodalmi műveket, arról számoltak be, hogy a túlszűfolt tanterv és az időhiány jelentik a legfőbb problémát. A gyermekirodalmi művek oktatásban való alkalmazásához való pozitív attitűd ellenére sokan szembesülnek olyan kihívásokkal, mint a mesekönyvekhez való korlátozott hozzáférés, tantervi útmutatás hiánya, a leggyakrabban használt tankönyvekben sem jelennek meg autentikus mesék és a programtól való eltérés nehézségei sem könnyítik meg a helyzetet.

Az interjúkból kiderült, hogy a Covid-19 és az azt követő online tanulásra való átállás súlyosan akadályozta a gyermekirodalmi művek használatát, különösen a korlátozott digitális hozzáféréssel rendelkező vidéki területeken élő fiatal tanulók számára. A háború kitörése tovább bonyolította az oktatás helyzetét, növelve a tanárok munkaterhelését és csökkentve az új tanítási módszerek alkalmazásának lehetőségeit.

A tanárjelöltek általában pozitívan viszonyulnak a gyermekirodalom felhasználásához jövőbeli pályájukon, bár saját tanulásukban ritkán szerepeltek ilyen módszerek. A mesealapú órákat tartalmazó pedagógiai gyakorlat sikeres volt, a gyakornokok felismerték az olyan előnyöket, mint a szókincsbővítés és a természetes nyelvelsajátítás. Ugyanakkor olyan kihívásokra is felhívták a figyelmet, mint a felkészülés időigényessége és a megfelelő anyagok szükségessége.

Végül a kutatás feltárta a szülők véleményét a gyermekirodalom szerepéről az idegennyelv-oktatásban. Bár a szülők általában pozitívan ítélik meg az iskolai nyelvoktatást, csak kevesen olvasnak otthon angol nyelvű gyermekkönyveket gyermekeikkel, ami részben rávilágít arra, hogy a tantermen kívüli idegennyelv-oktatással kapcsolatos szülői elkötelezettség még fejlesztendő volna.

## **5.2. Főbb pedagógiai implikációk a gyakorlatnak**

A kutatás eredményeit tekintve néhány pedagógiai következtetés és ajánlás fogalmazható meg.

Az első és második kutatás rávilágított arra, hogy a kárpátaljai magyar iskolákban dolgozó angoltanárok milyen kivívásokkal és problémákkal szembesülnek a mindennapok során. Összességében véve úgy vélem, hogy a gyermekirodalmi művek tanórai mellőzése nem a tanárok mulasztása, inkább a fennálló körülmények és befolyásoló tényezők eredménye. A tanárok nagyrészt tisztában vannak a gyermekirodalmi művek alkalmazásának előnyeivel, de túl sok hátráltató tényezővel kell szembesülniük.

Mindenképp hasznos lenne és pozitív eredményeket hozhatna, ha lehetőség nyílna az angoltanárok képzési programjába beiktatni egy kurzust, mely az angol nyelvű gyermekirodalmi művekkel ismertetné meg a hallgatókat, majd ezt követően egy másik kurzust biztosítani, mely a módszertani kérdésekkel foglalkozna. Ennek köszönhetően a tanárjelöltek mélyebb betekintést nyernének a témába és valószínűleg könnyebben alkalmaznának gyermekirodalmi műveket nyelvtanárként.

Emellett fontos lenne még olyan továbbképzéseket szervezni a pedagógusoknak, melyek során megismerkedhetnének ezzel az oktatási megközelítéssel, vagy azok, akik már ismerik, talán új ötleteket meríthetnének a gyermekirodalmi művek tanórai feldolgozásával kapcsolatban.

Megoldást jelenthetne a jelenlegi helyzetre, egy olyan brosúra, tájékoztató füzet összeállítása, mely ajánlásokat és kész, osztályteremben használható feladatokat, fénymásolható esetleg könnyen adaptálható feladatlapokat tartalmazna egy-egy digitálisan is elérhető meséhez kapcsolódóan. A tanári interjúk során többször is felmerült, hogy nagy könnyebbséget jelentene a tanároknak egy ilyen, könnyen hozzáférhető tájékoztató, melyben ajánlásokat találhatnának konkrét gyermekirodalmi művekre. Ha ez még a tantervvel is össze lenne hangolva, tehát ha egy megadott téma tanításához konkrét példákat találhatnának az angoltanárok, sokkal nagyobb lenne az esélye a gyermekirodalmi művek alkalmazásának. Sokszor problémát jelenthet, az angol nyelvű mesekönyvekhez való korlátozott hozzáférés

miatt, hogy a tanárok nem tudnak miből válogatni, látatlanban pedig szinte lehetetlen eldönteni, hogy az adott mű megfelel-e egy osztály sajátosságainak, nyelvi szintjének, érdeklődésének.

### 5.3. A kutatás korlátai

A kutatás számos limitációval rendelkezik, melyeket ugyan igyekeztem kiküszöbölni, de sajnos erre nem volt minden esetben lehetőség.

Az első hátrányos tényező maga az kutatás kontextusa és a résztvevő, magyar nyelvű oktatásban dolgozó angoltanárok száma Kárpátalján. A korlátozott számra való tekintettel igyekeztem a teljes alapsokaságot lefedni, melyet viszonylag magas arányban sikerült is elérni, de az eredmények így sem általánosíthatóak, csak egy lokális közösségre vonatkoztathatók speciális körülmények között. Hátrányként említhető az is, hogy a kutatás csak a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban valósult meg és az ukrán tannyelvű iskolák nem kerültek bevonásra, így sajnálatos módon hiányzik a komparatív rész ezen a téren. Ennek viszont két oka is van. Egyrészt a magyar és ukrán tannyelvű iskolák közötti oktatásszervezési és strukturális különbségek miatt nem összehasonlítható a két rendszer (az ukrán iskolákban magasabb óraszámot tanítják az angolt). Másrészt pedig, főleg a fiatalok nyelvétanulók esetén befolyásoló tényező lehet a nyelvétanulás során felmerülő nehézség, főleg a kezdeti időszakban, ami a latin és a cirill ábécé közti különbségekből fakad. Emiatt kezdetben nem egyenlő tempójú a fejlődés és a gyerekeknek más kihívásokkal kell megküzdeniük.

A kutatás másik limitációja a pedagógushallgatók által vezetett mesealapú tanórákhoz kapcsolódik. Sajnos nem volt lehetőség egy olyan kutatás megvalósítására, ahol saját magam próbálhattam volna ki huzamosabb ideig a gyermekirodalmi művek tanórai használatát. A pedagógiai gyakorlat során pedig, sajnos nem minden iskolában volt megvalósítható a kutatás.

A kutatás további hiányossága között említeném, hogy sajnos nem sikerült a tanulók véleményét bemutatni a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazása kapcsán. A pedagógiai gyakorlat során a főiskolai hallgatókat egy tanulónak szánt kérdőívvel is elláttam, mely tíz állítást tartalmazott a gyakornok által alkalmazott mese kapcsán. Mivel fiatalok nyelvétanulókat igyekeztem bevonni a kutatásba, az állításokhoz a Likert-skála mintájára emotikonokat rendeltem, melyek különböző érzelmeket fejeztek ki. Ebben arra kértem a tanulókat, fejték ki véleményüket a mese-alapú órákról egy-egy megfelelő ikon bekarikázásával. Ahogy a dolgozatban említettem, sajnos nem minden esetben valósulhatott meg öt egymást követő mese-alapú óra, ennek ellenére a visszaérkezett (N=102) tanulói kérdőívek majdnem teljes mértékben csak és kizárólag a legpozitívabb érzelmekről adtak visszajelzést. Ezt nem tartottam tudományosan értelmezhetőnek, így a kutatási eredmények

elemzéséből kihagytam. Úgy vélem, a gyermekeket a megszokottól eltérő tanóra érzelmileg túlságosan magával ragadta és nem biztos, hogy minden esetben megfelelően átgondolták a megadott válaszokat.

Továbbá azt is meg kell említeni, hogy a szülők körében folytatott kutatás során sajnos olyan külső, hátráltató tényezők merültek fel az országban uralkodó helyzet miatt, amiért az adatgyűjtés nagyon nehéz volt. Nagyfokú odafigyelést és tudatosságot mutat a szülők részéről, hogy még ilyen nehézségek között is fontosnak tartják a gyermekeik idegennyelv-tanulásával kapcsolatos kérdéseket.

És végül persze meg kell említeni azt is, hogy a háború nagyon sok olyan körülményt változtatott meg az egyének és így az én személyes életemben is, mely sokszorosan megnehezítette egy tudományos kutatás kivitelezését.

#### **5.4. Jövőbeli kutatási lehetőségek**

Figyelembe véve a kutatás eredményeit és a következtetéseket, a kutatás kontextusát szem előtt tartva, a jövőre nézve a leghatékonyabb és a leghasznosabb iránynak a digitálisan is hozzáférhető gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásának témakörét tartom.

Úgy vélem, a közeljövőben nincs arra lehetőség, hogy jelentős eredményeket hozó reformok valósuljanak meg oktatáspolitikai téren, pl. a tantervek tekintetében. A pedagógusok szerint van egy pozitív, előremutató irány Ukrajnában a tankönyvek fejlődése tekintetében, ugyanakkor az angol nyelvű gyermekirodalmi művek hozzáférhetőségének problémáját nem fogják tudni a közeljövőben megoldani. Éppen ezért érdemesnek tartom azt vizsgálni és szélesebb körben terjeszteni, hogy milyen, ingyenesen is hozzáférhető digitális megoldások alkalmazása vezethet kedvezőbb irányba.

Abban az esetben pedig, ha sikerülne megvalósítani egy hosszabb távú, több órán, esetleg egy féléven keresztül is azt, hogy mese-alapú órákat vezessenek a tanárok, érdemes lenne vizsgálni a tanulók nyelvi készségeinek fejlődését és változását, akár kontrollcsoportok bevonásával is.

## A disszertáció témájához kapcsolódó publikációk

- Nagy-Kolozsvári, E. & Gordon Győri, J. (2022a). Children's literature in Transcarpathian schools for teaching English as a foreign language. *Central European Journal of Educational Research*, 4(1), 108–120. <https://doi.org/10.37441/cejer/2022/4/1/10233>
- Nagy-Kolozsvári, E. & Gordon Győri, J. (2022b). Gyermekirodalmi attitűdvizsgálat angol szakos pedagógushallgatók körében. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3–4), 49–70. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.49.70>
- Nad-Kolozhvari, E. (2022). Teaching English literature in general educational institutions in Ukraine. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, (3–4), 365–373. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2022.21-22.365-372>
- Nad-Kolozhvari, E. (2022). Authentic children's literature in teaching English as a foreign language: Insights from Transcarpathia. *Закарпатські філологічні студії* 23(2), 84–88. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.23.2.15>
- Nagy-Kolozsvári E. (2018). Interkulturális kompetenciák fejlesztése idegen nyelvű gyermekirodalom segítségével. In Nagy-Kolozsvári, E., & Kovács, Sz. (Eds.), *Multikulturalizmus és diverzitás a 21. században. Nemzetközi tudományos konferencia, konferenciakötet* (pp. 420). Beregszász.
- Nagy-Kolozsvári E. (2018). Gyermekirodalom, egy régi-új módszer az idegennyelv-oktatásban. In Karmacsi, Z., & Máté R. (Eds.), *Nyelvek és nyelvváltozatok térben és időben. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból IV* (pp. 156–162). Rik-U.
- Nagy-Kolozsvári E. (2016). Gyermekirodalom és kreatív angoltanítás kisiskolás korban. In Hires-László, K. (Ed.), *Nyelvhasználat, kétnyelvűség* (pp. 219–227). „Rik-U”.
- Nagy-Kolozsvári E. (2016). Módszertani ajánlások angol nyelvű szépirodalom tanórai alkalmazásához. *Actual Problems of International Relations and International Business*. (pp. 166–169). Ungvári Nemzeti Egyetem, konferenciakötet.
- Nagy-Kolozsvári E. (2016). A gyermekirodalom, mint az idegennyelv-oktatás eredményességének (lehetséges) segítője. *Innovatív módszerek a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban Ukrajna Európai Integrációjának tükrében c. konferenciakötet* (pp. 330–338). II.RFKMF.
- Nagy-Kolozsvári E. (2015). Children's literature in second language education. (könyvrecenzió). *Modern Nyelvoktatás* 21(4), 70–73.
- Nagy-Kolozsvári E. (2015). A gyermekirodalom angolórai alkalmazásának módszertana. *Nemzeti Kiválóság program. „Így kutattunk mi!” tudományos cikkgyűjtemény*. I. kötet. (pp.132–133).
- Nagy E. (2015). Autentikus mesék, történetek használata az angol nyelvi órákon kárpátaljai magyar iskolákban. *Acta Academicae Beregsasiensis*, 14, 285–295.



## Más publikációk

- Huszi, I., Nagy-Kolozsvári, E. & Lizák, K. (2021). Prospective English language and culture teachers' professional and methodical training at the bachelor and master levels at a higher education institution in Transcarpathia. *Іноземні мови*, 27(1), 58–67.
- Beregszászi A., & Nagy-Kolozsvári E. (2019). Az olvasás és az írás tanítása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. *Magyar Nyelvőr*, 143(2), 151–172.
- Nagy-Kolozsvári E. (2015). Van-e jövője a tanár pályának? (könyvrecenzió). *Educatio*, 24(1) 159–161.
- Nagy E. (2012). Reading in the learning and teaching languages. *English Language and Culture. Всеукраїнська газета для вчителів, викладачів, студентів. Шкільний Світ, Київ*. 593(17), 8–10.
- Nagy E. (2012). Helyzetkép a magyarságtudat megőrzéséről Kárpátalján. In: *Metszetek, ahol gondolataink összeérnek*. Antológia Kiadó. 2012.
- Nagy E. (2011). Kárpátaljai magyar tanulók tanár- és tanulóképe egy metaforakutatás tükrében. *Acta Academicae Beregsasiensis*, 10(2), 79–88.
- Nagy E. (2009). A nyelvtanulók kommunikatív kompetenciájának fejlesztése rövid történeteken keresztül. *Közoktatás*, 14(1-2), 13–16.

## Irodalom

- Ahlquist, S. & Lugossy, R. (2015). *Stories and storyline: Teaching English to young learners*. Candlin & Mynard ePublishing.
- Bland, J. (2015). Introduction to children's literature in second language education. In J. Bland & L. Lütge (Eds.), *Children's literature in second language education* (pp. 1–11). Bloomsbury.
- Bland, J. (2019). Teaching English to young learners: More teacher education and more children's literature. *CLELE Journal*, 7(2), 79–103.
- Bland, J. & Lütge, C. (2015). *Children's literature in second language education*. Bloomsbury Academic.
- Brumfit, C. J. (1989). A literary curriculum in world education. In R. Carter, R. Walker, & C. Brumfit (Eds.), *Literature and the learner: Methodological approaches* (pp. 24–29). Modern English Publications and the British Council.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- Children's literature (2024). In *Encyclopaedia Britannica.*, <https://www.britannica.com/art/childrens-literature> (2024.02.05.)
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Donaldson, M. (1987). *Children's minds*. Fontana Press.
- Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell it again: The storytelling handbook for primary English language teachers*. British Council.
- Enever, J. (2006). The use of picture books in the development of critical visual and written literacy in English as a foreign language. In J. Enever & G. Schmid-Schönbein (Eds.), *Picture books and young learners of English* (pp. 59–70). Langenscheidt.
- Garvie, E. (1990). *Story as vehicle: Teaching English to young children*. Multilingual Matters.
- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school. *ELT Journal*, 56(2), 172–179. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172>
- Ghosn, I. K. (2013). Humanizing teaching English to young learners with children's literature. *CLELE Journal*, 1(1), 39–57.
- Graham, K. M., Mathews, S. D. & Eslami, Z. R. (2020). Using children's literature to teach the 4Cs of CLIL: A systematic review of EFL studies. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 13(2), 163–189. <https://doi.org/10.5294/laclil.2020.13.2.2>
- Hirzics, D., & Nemes, M. (2016). A mesepedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. In *International Scientific Conference: Global and Local Perspectives of Pedagogy Conference Proceedings Book* (pp. 70–79).

- Holló, D. (2019). *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Illés, É. (2013). Az angol mint lingua franca - új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern Nyelvoktatás*, 19(1-2), 5–16.
- Király, G., Dén-Nagy, I., Géring, Zs. & Nagy, B. (2014). Kevert módszertani megközelítések: Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és Közösség*, 5(2), 95–104.
- Kovács, J., & Trentinné Benkő, É. (2011). *A task-based reader on methodology and children's literature*. ELTE Tanító és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszéke.
- Kurtán, Zs. (2001). *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Láng, K. (2009). The role of storybooks in teaching English to young learners. *Practice and Theory in Systems of Education*, 4(1), 47–54.
- Lima, C. (2010). Selecting literary texts for language learning. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 110–113. <https://doi.org/10.3126/nelta.v15i1-2.4616>
- Lugossy, R. (2006). Browsing and borrowing your way to motivation through picture books. In J. Enever & G. Schmid-Schönbein (Eds.), *Picture books and young learners of English* (pp. 23–34). Langenscheidt ELT GmbH.
- Lugossy, R., & Nikolov, M. (2003). Real books in real schools: Using authentic reading materials with young EFL learners. *Novelty*, 10(1), 66–75.
- Maley, A. (2011). Literature in the language classroom. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 180–185). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.027>
- Maley, A. (2012). Literature in language teaching. In L. Alsagoff, S. L. McKay, G. Hu & W. A. Renandya (Eds.), *Principles and practices for teaching English as an international language* (pp. 229–318). Routledge.
- McDowell, M. (1973). Fiction for children and adults: Some essential differences. *Children's Literature in Education*, 4(1), 50–53. <https://doi.org/10.1007/BF01135994>
- Nikolov, M. (1998). Általános iskolás gyerekek bevonása egy tárgyalásos, történet-alapú angol nyelvi tanterv kidolgozásába. *Magyar Pedagógia*, 98(3), 239–251.
- Nikolov, M. (2004). Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, 10(1), 3–26.
- Novosyari, R. (2019). Significant roles of children's literature in EFL. *Global Expert. Journal Bahasa Dan Sastra* 8(1), 8-14.
- Palláné Szénási, M. (2010). *A Grimm-mesék felhasználásának lehetőségei a német nyelv oktatásában alsó tagozaton*. Doktori (PhD értekezés). ELTE, PPK.
- Pardede, P. (2021). A review of current conceptual research on short stories use in EFL classrooms. *Journal of English Teaching*, 7(1), 31–42. <https://doi.org/10.33541/jet.v7i1.2595>

- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144>
- Pinner, R. (2014). The authenticity continuum: Towards a definition incorporating international voices. *English Today*, 30, 22–27. <https://doi.org/10.1017/S0266078414000364>
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.
- Savvidou, C. (2004). An integrated approach to the teaching of literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 10(12). <http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature>
- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. Longman.
- Shin, J. K. & Crandall, J. (2014). *Teaching young learners English: From theory to practice*. Springer.
- Stewig, J. W. & Norberg, B. (1995). *Exploring language arts in the elementary classroom*. Wadsworth Publishing Company.
- Swaffar, J. K. (1985). Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model. *Modern Language Journal*, 69(1), 15–34. <https://doi.org/10.2307/327875>
- Tan, M. (2005). Authentic language or language errors? Lessons from a learner corpus. *ELT Journal*, 59(2), 126–134. <https://doi.org/10.1093/eltj/cci026>
- Tomlinson, C. & Lynch-Brown, C. (2002). *Essentials for children's literature*. Allyn and Bacon.
- Tomlinson, B. (2003). Humanizing the coursebook. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 162–173). Continuum.
- Trentinné Benkő, É., Árva, V., Medina-Casanovas, N., & Canals-Botines, M. (2021). English language children's literature as a springboard for teacher-researcher international collaboration. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(1), 39–56. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.39.56>
- Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma. (2017). Mi változik a magyar és a román tannyelvű iskolákban „Az oktatásról” szóló törvény nyomán? [https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/12/BROSHURE-ZAKON\\_12-11-2017\\_HUNGARY\\_PRESS.pdf](https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/12/BROSHURE-ZAKON_12-11-2017_HUNGARY_PRESS.pdf)
- Widdowson, H. G. (1996). Comment: Authenticity and autonomy in ELT. *ELT Journal*, 50(1), 67–68. <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.67>
- Wright, A. (2009). *Storytelling with children* (2nd ed.). Oxford University Press.