

# **DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ**

**Nagy-Kolozsvári Enikő**

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

**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, hozzájárlok, 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 hozzájárlok 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.

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM**  
**PEDAGÓGIA ÉS PSZICHOLÓGIA KAR**

**Nagy-Kolozsvári Enikő**

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

**Neveléstudományi Doktori Iskola**

**A Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Zsolnai Anikó**

**Tanulás, tanítás és szaktárgyi pedagógiák program**

**Programvezető: Dr. habil. Lénárd Sándor**

**Témavezető: Prof. Dr. Győri János**

Elnök: Dr. Kopp Erika, habil. egyetemi docens, ELTE PPK  
Belső opponens: Dr. Holló Dorottya, habil. egyetemi docens, ELTE BTK  
Külső opponens: Dr. Bárány Erzsébet, főiskolai docens, II. RFKMF  
Titkár: Dr. Trentinné Benkő Éva, egyetemi docens, ELTE TÓK  
Belső tag: Brdarné dr. Szabó Rita, egyetemi tanár, ELTE BTK  
Külső tag: Dr. Illés Éva ny. egyetemi docens  
Belső póttag: Dr. Boreczky Ágnes, professor emeritus, ELTE PPK  
Külső póttag: Dr. Parapatics Andrea, habil. egyetemi docens, Pannon  
Egyetem

**DOI: 10.15476/ELTE.2024.180**

**Budapest, 2024**

# Tartalomjegyzék

Köszönetnyilvánítás.....	6
Táblázatok, ábrák és diagramok jegyzéke .....	7
1. Bevezető és a kutatás kontextusa.....	10
1.1. Az irodalom és az idegennyelv-oktatás kapcsolata.....	10
1.2. A kutatás háttere és célkitűzései.....	13
1.3. A dolgozat szerkezete.....	16
2. Elméleti és empirikus háttér .....	18
2.1. A gyermekkor és a fiatal nyelvtanulók fogalmi meghatározása.....	18
2.2. Az idegennyelv-tanulás korai kezdése .....	22
2.3. A gyermekirodalom fogalmi konceptualizációja .....	22
2.4. Az autentikus irodalom fogalma .....	25
2.5. Az irodalom szerepe az idegennyelv-oktatásban .....	28
2.5.1. <i>Gyermekirodalmi művek szerepe az idegennyelv-oktatásban és a gyermeki fejlődésben</i> .....	30
2.5.2. <i>A gyermekirodalmi művek kiválasztásának fő szempontjai</i> .....	34
2.6. Angol mint idegennyelv tanárok, tanárjelöltek és szülők gyermekirodalmi művekhez kapcsolódó nézeteinek vizsgálata szakirodalom alapján.....	38
2.7. Idegennyelv-oktatás Ukrajnában, Kárpátalján.....	43
2.7.1. <i>Kárpátalja általános jellemzői és rövid története</i> .....	43
2.7.2. <i>Oktatási rendszer Ukrajnában</i> .....	44
2.7.3. <i>Az idegennyelv-oktatás fejlődése Ukrajnában</i> .....	45
2.7.4. <i>Az oktatás jelenlegi alakulása Ukrajnában</i> .....	51
2.7.5. <i>Nemzeti kisebbségek oktatása Ukrajnában</i> .....	53
2.7.6. <i>Gyermekirodalmi művek alkalmazása az idegennyelv-oktatásban Ukrajnában</i> .....	54
2.7.7. <i>A kárpátaljai általános iskolákban használt angol tankönyvekről</i> .....	61
2.7.8. <i>Egy friss jelentés az oktatás helyzetéről Ukrajnában – „Jövő Index”</i> .....	63
3. A kutatási projekt bemutatása .....	64
3.1. Célok és kutatási kérdések .....	64
3.2. A kutatás szakaszainak áttekintése .....	67
3.3. Etikai kérdések és minőségbiztosítás .....	72
4. A gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásához fűződő tanári nézetek és attitűdök (1. kutatás) .....	74
4.1. A tanári kérdőív: a kutatás menete és módszerei .....	74

4.1.1. A kutatási eszköz: a kérdőív .....	74
4.1.2. A kutatás résztvevői: a tanárok .....	77
4.1.3. Kutatási eredmények és következtetések.....	78
5. A gyermekirodalmi művek használatának előnyei, hátrányai, nehézségei a tanórákon (2. kutatás) .....	94
5.1. A tanári interjú: A kutatás menete és módszerei.....	94
5.1.1. A kutatási eszköz: az interjú .....	94
5.1.1. A kutatás résztvevői: az interjúalanyok.....	95
5.1.3. A próbainterjúk.....	96
5.1.4. Kutatási eredmények és következtetések.....	97
6. A tanárjelölti nézetek és attitűdök a gyermekirodalmi művek kapcsán (3. kutatás). 110	
6.1. Tanárjelöltekkel készült kérdőíves kutatás: a kutatás menete és módszerei .....	110
6.1.1. A kutatási eszköz: a kérdőív .....	111
6.1.2. A kutatás résztvevői .....	112
6.1.3. Kutatási eredmények és következtetések.....	113
7. Történetalapú oktatás tanárjelölt szemmel (4. kutatás).....	128
7.1. A gyermekirodalmi művek tanórai kipróbálásához fűződő kérdőív: a kutatás menete és módszerei .....	128
7.1.1. A kutatás során felhasznált gyermekirodalmi mű: <i>The Very Hungry Caterpillar</i> .....	129
7.1.2. A kutatási eszköz.....	132
7.1.3. A kutatás résztvevői .....	132
7.1.4. Kutatási eredmények és következtetések.....	133
8. Idegennyelv-oktatáshoz és gyermekirodalmi művekhez fűződő szülői nézetek és attitűdök (5. kutatás) .....	146
8.1. A szülőkkel készült kérdőíves kutatás: a kutatás menete és módszerei .....	146
8.1.1. A kutatási eszköz: a kérdőív .....	146
8.1.2. A kutatás résztvevői .....	148
8.1.3. Kutatási eredmények és következtetések.....	151
9. Megbeszélés, eredmények összegzése.....	170
9.1. A gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásához fűződő tanári nézetek és attitűdök.....	170
9.2. A kutatás korlátai.....	175
9.3. Pedagógiai következtetések .....	177
9.4. Jövőbeli kutatási lehetőségek.....	178
Irodalom.....	179

1. függelék – Tanári kérdőív .....	194
2. függelék – Interjú protokoll .....	201
3. függelék – Tanárjelölti kérdőív .....	203
4. függelék – Tanárjelölti kérdőív pedagógiai gyakorlat után .....	209
5. függelék – Szülői kérdőív .....	216
6. függelék – Az 5. kutatáshoz kapcsolódó diagramok.....	225

## Köszönetnyilvánítás

Doktori dolgozatom elkészülte sokéves munka eredménye, melyhez hosszú és rögös út vezetett. De azt, hogy ennek az útnak a végére érhetek, elsősorban témavezetőmnek, Prof. Dr. Győri Jánosnak köszönhetem. Munkám során mindvégig támogatott szakmailag, emberileg és még ha nehéz is volt, mindig motivált, hogy folytassam a munkát. Professzor Úr, köszönöm! Mindig hálás leszek!

Szeretném még hálámat kifejezni előző témavezetőmnek, néhai Prof. Dr. Vámos Ágnesnek, aki számtalan szakmai tanáccsal látott el és mindig bátorított, hogy haladjak előre. Ugyanitt illeti még köszönet dr. Poór Zoltánt is, aki hozzájárult, hogy elinduljak a kutatói pályafutásom elején és motivált abban, hogy ezt a doktori programot válasszam.

Doktori dolgozatom utolsó verziója nem készülhetett volna el opponenseim, dr. habil. Holló Dorottya és dr. Bárány Erzsébet értékes meglátásai, jobbitó szándékú javaslatjai, precíz és pontos észrevételei nélkül. Köszönöm nekik fáradhatatlan és lelkiismeretes munkájukat!

Köszönettel tartozom még a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (II. RFKMF) vezetőségének, a Filológia tanszék vezetőjének, Dr. habil. Beregszászi Anikónak és helyettesének Lizák Katalinnak, akik mindig támogattak úgy szakmailag, mint emberileg kutatói munkám során. Köszönetemet szeretném kifejezni Dr. Huszti Ilonának is, aki az évek során mindig igyekezett hasznos tanácsokkal ellátni és Fábíán Mártának, akinek az angol nyelv szeretetét köszönhetem. Emellett hálás vagyok azon kollégáimnak is, akik mindig rendelkezésemre álltak, ha segítségért fordultam hozzájuk.

Köszönetemet szeretném kifejezni adatközlőimnek, a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák angoltanárainak, akik értékes válaszokkal járultak hozzá a dolgozat eredményeihez. Köszönet illeti a II. RFKMF hallgatóit, akik mindig szívesen töltötték ki a kérdőíveket és részt vállaltak a pedagógiai gyakorlat során a mesealapú oktatás kipróbálásában. És hálás vagyok a kárpátaljai iskolákban tanuló gyermekek szüleinek is, akik még a nehéz időszakokban is hajlandóak a gyermekeik oktatásával kapcsolatos kérdőívekre válaszolni.

És végül, köszönet illeti a számomra legfontosabbakat, családomat. Szüleimet, akik mindig támogattak és segítettek tanulmányaim során; férjemet, aki mindig segítségemre volt a kutatás gyakorlati kivitelezésében és segített a dolgozat végső formájának kialakításában, valamint kisfiam, aki türelmesen megértette, hogy még mindig nélkülöznie kell egy kicsit. Köszönöm!

## Táblázatok, ábrák és diagramok jegyzéke

### Táblázatok

1. táblázat A fiatal nyelvtanulók életkori kategóriái .....	20
2. táblázat A mesekönyvek kiválasztásának kritériumai .....	37
3. táblázat Általános középfokú oktatás Ukrajnában.....	44
4. táblázat Az idegen nyelv mint tantárgy heti óraszámát évfolyamonkénti bontásban ..	51
5. táblázat Az államnyelv mellett őshonos és nemzeti kisebbségi nyelveken oktató iskolák száma a 2020-2021-es tanévben.....	53
6. táblázat Idegen nyelvek az ukrán iskolákban c. tudományos és módszertani folyóirat elmúlt tíz évben megjelent gyermekirodalmi művek alkalmazásához köthető cikkei .....	56
7. táblázat „Idegen nyelvek” tudományos és módszertani folyóirat elmúlt tíz évben megjelent gyermekirodalmi művek alkalmazásához köthető cikkei ....	58
8. táblázat A kutatás céljai, kutatási kérdései, az adatgyűjtés menete és az adatelemzés módja .....	66
9. táblázat A kutatás szakaszai és módszerei .....	70
10. táblázat Az adatközlők tanítási tapasztalata.....	78
11. táblázat Az angoltanárok évfolyamonkénti eloszlása .....	79
12. táblázat Az angoltanárok tankönyvhasználata évfolyamonként .....	79
13. táblázat A tanárok szakmai végzettsége és a gyermekirodalmi művek használata...90	
14. táblázat Az interjúalanyok pedagógiai tapasztalata és tanítási körülmények .....	97
15. táblázat Tankönyvhasználat a tanárjelöltek körében.....	114
16. táblázat Leggyakrabban használt tankönyvek a tanárjelöltek körében.....	115
17. táblázat Leggyakrabban használt oktatási segédanyagok tanárjelölt szemmel .....	117
18. táblázat Leggyakrabban használt tanórai tevékenységek tanárjelölt szemmel.....	121
19. táblázat Gyermekirodalmi művek használatának indokai tanárjelöltek szerint.....	124
20. táblázat Idegen nyelvi tartalom és készségfejlesztés gyermekirodalmi művekkel .....	125
21. táblázat A tanárjelöltek véleménye a gyermekirodalmi művek alkalmazásáról az angol mint idegen nyelv oktatásban.....	136
22. táblázat A gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásához kapcsolódó nézetek és attitűdök .....	138



23. táblázat Tanulói attitűdök a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazása kapcsán .....	139
24. táblázat A mese-alapú angoltanítás célja .....	141
25. táblázat A skálák Cronbach-alfa megbízhatósági mutatója .....	147
26. táblázat A könyvek számának alakulása az adatközlők szerint .....	151
27. táblázat Az adatközlők gyermekeinek életkora .....	152
28. táblázat Az adatközlők gyermekeinek évfolyamonkénti eloszlása.....	152
29. táblázat Leíró statisztikai számítások a szülők angol nyelvtanítással kapcsolatos véleményéről.....	155
30. táblázat Leíró statisztikai számítások a szülők iskolai nyelvtanítás során felmerülő problémákról alkotott véleményéről.....	156
31. táblázat Leíró statisztikai számítások az iskolai idegennyelv-oktatás eredményesebbé tételéről a szülők szerint .....	158
32. táblázat Leíró statisztikai számítások az ideális angolnyelvtanárrol a szülők szerint .....	159
33. táblázat Leíró statisztikai számítások a gyermekek angol nyelv iránti érdeklődéséről szülői szemmel.....	161
34. táblázat Leíró statisztikai számítások a fiatalkori idegennyelv-tanulás megkezdésének céljairól a szülők szerint.....	162
35. táblázat Leíró statisztikai számítások az idegennyelv-tanulás okairól a szülők szerint .....	163
36. táblázat Leíró statisztikai számítások az idegennyelv-tanulás pozitív hatásairól szülői szemmel .....	164
37. táblázat Leíró statisztikai számítások az idegennyelv-tanulás során felmerülő nehézségekről szülői szemmel.....	165
38. táblázat Leíró statisztikai számítások az idegennyelv-tanulás tartós eredményeinek eléréséről .....	167
39. táblázat Leíró statisztikai számítások az angol nyelv presztízsével kapcsolatban.	168

### Ábrák

1. ábra Az empirikus kutatás során alkalmazott triangulációk Denzin (1989) tipológiája alapján .....	69
2. ábra Angoltanár-jelöltek motivációi .....	124

## Diagramok

1. diagram Az angol tanárok által használt oktatási segédanyagok százalékos arányban kifejezve .....	83
2. diagram A gyermekirodalmi művek tanórai mellőzésének lehetséges okai .....	85
3. diagram Az angol szakos tanárok nyelvtudásának fenntartására leginkább alkalmazott tevékenységek százalékos arányban kifejezve .....	87
4. diagram A leggyakrabban használt angolórai tevékenységek a tanárok szerint .....	88
5. diagram A tanárok tanítási tapasztalata években és a gyermekirodalmi művek használata .....	89
6. diagram Hallgatók nyelvtanulási tapasztalata években kifejezve.....	112
7. diagram Az iskolai angolórán előforduló tankönyvön kívüli szövegek .....	134
8. diagram A tankönyvön kívüli szövegek oktatási célja a középiskolai angolórákon	135
9. diagram Az adatközlők életkori megoszlása.....	149
10. diagram Az adatközlők nyelvtudása .....	150

### A függelékben található diagramok listája

3/2. diagram A szülők iskolai nyelvoktatásról alkotott véleménye .....	225
3/3. diagram Leggyakrabban felmerülő problémák az iskolai nyelvtanulással kapcsolatban .....	225
3/4. diagram Az iskolai idegennyelv-oktatás eredményesebbé tételéről a szülők szerint .....	226
3/5. diagram Ideális nyelvtanár szülői szemmel .....	226
3/6. diagram Gyermekek érdeklődése az angol nyelv iránt a szülők szerint.....	227
3/7. diagram A fiatalkori idegennyelv-tanulás megkezdésének céljai a szülők szerint	227
3/8. diagram Az idegennyelv-tanulás okai a szülők szerint.....	228
3/9. diagram Az idegennyelv-tanulás pozitív hatásairól szülői szemmel .....	228
3/10. diagram Az idegennyelv-tanulás során felmerülő nehézségek szülői szemmel .	229
3/11. diagram Tartós nyelvtanulási eredmények elérése a szülők szerint.....	229
3/12. diagram Az angol nyelv presztízse szülői szemmel .....	230

# 1. Bevezető és a kutatás kontextusa

## 1.1. Az irodalom és az idegennyelv-oktatás kapcsolata

Napjaink gyorsan globalizálódó világában az idegen nyelvek ismerete szinte már az alapvető készségek közé sorolható, melynek fejlesztése a kommunikációs készségekkel és a kulturális tudatossággal együtt, idegennyelvű gyermekirodalmi művek olvasásával már egészen korán elkezdhető. A gyermekek már egész kicsi koruktól fogva ki vannak téve a globalizálódó világ elemeinek, többek között egyre korábban találkoznak angol vagy egyéb idegen szavakkal, nyelvekkel, kultúrák közötti különbségekkel. A gyerekek ezekre általában nyitottak és érdeklődők, természetes módon kezelik a különböző kontextusokban megjelenő nyelvi és kulturális eltéréseket. Az angol nyelv megfelelő szintű elsajátításával pedig nemcsak a globalizált világban való hatékony kommunikációhoz szükséges nyelvi készségeket tanulhatják meg, hanem fejleszthető a kulturális tudatosság és a nemzetközi lehetőségekhez való hozzáférésük is javulhat. Ugyanakkor, a nyelvtanulók felkészítése a dinamikusan változó, aktuális nemzetközi trendeknek való megfelelésre még mindig tartogat kihívásokat a nyelvpedagógia tudományterületén. Épp ezért fontos, hogy a gyermekek már az idegennyelv-tanulás kezdetétől adekvát nyelvi inputtal ismerkedjenek, hiszen „a nyelvvel való megfelelő találkozás a sikeres nyelvtanulás egyik alapvető feltétele” (Rixon, 2013, p. 29)<sup>1</sup>. A kutatás kontextusában adekvát nyelvi inputként értelmezhetők azok a megfelelően motiváló, életkori sajátosságoknak és érdeklődésnek megfelelő szövegek, melyek hozzájárulhatnak a nyelvtanulás iránti érdeklődés felkeltéséhez.

A gyermekek természetüknél fogva érdeklődnek a mesék, történetek, mondókák, dalok, rímes versek, a gyermekeknek szánt irodalmi művek iránt, amelyek fontos szerepet töltenek be az anyanyelvi nevelésben (Bajzáth, 2017; Kádár, 2013; Komáromi, 2014; Trencsényi, 2013). Ezzel párhuzamosan számos tanulmány és kutatás igazolta már, hogy a gyermekirodalmi művek<sup>2</sup>, mesék idegennyelv-oktatásban való alkalmazása is eredményes lehet (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

---

<sup>1</sup> A szakirodalmi hivatkozások esetében ELTE PPK által kiadott APA 7 publikációs stílust követem: <https://sti.ppk.elte.hu/dstore/document/4459/APA%207.pdf>

<sup>2</sup> A táblázatokban és diagramokon a GYIM/GYIM-ek rövidítést használom.

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). Éppen ezért a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való alkalmazása jelentős szerepet játszhat abban, hogy a nyelvpedagógusok megtalálják a gyermekek érdeklődésének, életkori sajátosságainak, kognitív képességeinek pedagógiai szempontból megfelelő szövegeket, melyek hozzájárulhatnak a kompetens nyelvhasználóvá váláshoz az idegennyelv-tanulás korai kezdésének egyre sürgetőbb korában.

Az irodalmi művek használata az idegennyelv-oktatásban már a 20. század kezdetétől jelen van (Kramersch & Kramersch, 2000). Részletes szakirodalma, megalapozott elméleti, módszertani háttere van, csupán népszerűsége változott a különböző nyelvtanítás-történeti korokban (Kramersch & Kramersch, 2000; Carter, 2007). A 18-19. század során, a nyelvtani-fordító módszer virágkorában, az irodalmi művek és azok fordítása csak a nyelvtanulás haladó szintjén volt jelen. Az idegennyelv-tanulást a társadalom felsőbb rétegéhez kötötték, a műveltség, kulturálódás részének tartották, valamint a szűk elit munkavégzéséhez is nélkülözhetetlen volt (Palláné Szénási, 2010). Az alsóbb rétegek iskolázottsága alacsonyabb színvonalú volt, esetleg a latinnal és néhány moralizáló tanmesével találkozhattak az átlagos tanulók (Bárdos, 2005).

Az 1940-es évektől az irodalom eltűnt a nyelvtanításból mivel a II. világháború kitörése után az USA-nak nagyszámú, idegennyelveket beszélő személyi állományra volt szüksége, így új nyelvtanulási módszereket vezettek be, pl. az audiolingvális módszert (Illés, 2011), mely leginkább grammatikai és lexikai egységeket tartalmazó párbeszéddek hallgatására és begyakorlására épült. Ennek következményeként, az irodalmat a mindennapi kommunikációs igényeken kívül állónak és elitista törekvésnek tekintették (Carter, 2007).

Az 1960 és 1980 közötti időszakban, a különböző nyelvtanítási módszerek, mint pl. a strukturalizmus, a direkt módszer, a közösségi nyelvtanulás, a szuggesztópédia, a cselekedtető módszer (Total Physical Response, TPR), vagy a kommunikatív szemléletű nyelvtanítás, megkérdőjelezték az irodalom idegennyelv-oktatásban játszott szerepét (Pardede, 2021). Az irodalmi művek idegennyelv-oktatásban való alkalmazása az utóbbi néhány évtizedben azonban ismét előtérbe került és újra népszerűvé vált (Ghosn, 2002, 2013; Maley, 2011, 2012; Graham et al., 2020; Pardede, 2021).

Az angol nyelvtanulással kapcsolatos kurrens nézetek hangsúlyozzák, hogy az idegennyelv-tanulás és tanítás alapvető célja nem csupán a nyelv elemeinek elsajátítása, hanem az interkulturális kompetencia kialakításának elősegítése (Liu, 2003). Az angol nyelv mint a tanulás tárgya és kizárólagos fókuszja fokozatosan eltűnőben (Bland, 2015; Láng, 2009), egyre jelentősebb szerepet játszik az angol mint más tárgyak tanításának eszköze, ahol a diákok életszerű helyzetekben használják az angolt és egyszerre fejlesztik mind nyelvi és tartalmi ismereteiket (Graham et al., 2020). Pardede (2021) is kiemeli, az angol mint idegennyelv-oktatás legfőbb célja, hogy felkészítse a tanulókat a társadalmilag és kulturálisan megfelelő módú nyelvhasználatra. Fontos még kiemelni Kramersch (1993) nézeteit, miszerint a nyelv és kultúra összefonódik, s olvasás közben az egyén megismerkedik a közös attitűdök, perspektívák, elvek és történelmi összefüggések birodalmával. Mindezek alapján látható, hogy az irodalomnak, mint az idegennyelv-oktatás eszközének, helye és fontos szerepe van az idegennyelv-oktatás folyamatában.

Számos kutató vizsgálta és fogalmazta meg az irodalmi művek idegennyelv-oktatásban betöltött szerepét és jelentőségét. Collie és Slater (1987) például úgy fogalmaznak, hogy az irodalom serkenti az idegennyelvi szóbeliséget és a nyelvtanítás legjobb eszközének nevezik. Véleményük szerint (Collie & Slater, 1991), a lingvisztikai kompetencia mellett a tanulóknak szükségük van szóbeli kommunikációs készségekre, kulturális tudatosságra, interkulturális készségekre, melyek jól fejleszthetők irodalmi művek segítségével. Brumfit és Carter is hangsúlyozzák, hogy a nyelv és az irodalom egymással összefügg, elválaszthatatlan; az irodalom a „kontextusban megjelenő valós nyelv” (Brumfit & Carter 1986, p. 15). Az angol mint idegennyelv tanítása szempontjából ez az állítás hangsúlyozza az irodalom értékét az autentikus nyelvi kontextus biztosításában. Az irodalom gazdag, változatos példákat kínálhat a nyelvhasználatra, bemutatva a különböző nyelvi struktúrákat és kulturális sokszínűséget. Ez a kontextuális autentikusság segíthet az angol nyelvtanulóknak abban, hogy a nyelvvel való foglalkozás életközelibb legyen, és az olykor kontextusból kiragadott nyelvgyakorlatokhoz képest elősegítheti a mélyebb megértést és az információ megragadását. Ez azonban a szövegek gondos kiválasztását is igényli, ami azt jelenti, hogy a tanulók nyelvi és kognitív szintjének megfelelő szövegek alkalmazása lehet leginkább eredményes.

Hasonlóképp vélekedik Smallwood is, aki kifejezetten a gyermekirodalmi művekkel foglalkozik, s szerinte: „a magas színvonalú gyermekirodalmat a szavakkal való takarékoság, a lenyűgöző illusztrációk, a lebilincselő, de gyorsan változó cselekmény és az egyetemes témák jellemzik, a gondosan kiválasztott könyvek a

felnőttkorú és a gyermek nyelvtanulóknak is számos oktatási előnyt kínálhatnak” (Smallwood, 1998, p. 1). Ehhez a meglátáshoz igazodik Ghosn (2002, p. 173) is, aki kutatásában azokat az okokat foglalja össze, amelyek szerint az autentikus irodalom jelentős szerepet játszhat az általános iskolai nyelvoktatásban:

- a) Az autentikus gyermekirodalmi művek motiváló hatásúak azáltal, hogy értelmes kontextust biztosítanak a nyelvtanuláshoz, mivel a gyerekek amúgy is természetes módon érdeklődnek a mesék, történetek iránt.
- b) Az irodalmi művek hozzájárulhatnak a nyelvtanuláshoz, mivel a nyelvet természetes módon mutatják be, ezáltal segítve a szókincs szövegkörnyezetben való fejlesztését.
- c) Az irodalmi művek használata hozzájárul a tudományos műveltség kialakulásához és a kognitív készségek fejlődéséhez, felkészíthetik a gyerekeket akár az idegen nyelven való tanulásra is.
- d) Az irodalmi művek hozzájárulhatnak a gyermekek érzelmi fejlődéséhez és támogathatják az emberek közötti kapcsolatok, valamint az interkulturális attitűdök kialakulását.

Ghosn (2002) meglátásához kapcsolódva érdemes megjegyezni, hogy bár az autentikus gyermekirodalom értelmes kontextust biztosíthat a nyelvtanuláshoz, motiváló hatása nem garantálható minden tanuló számára. A gyerekek érdeklődése a történetek és mesék iránt ugyan természetes, de változó, és az egyesek számára vonzó szövegek másokat nem biztos, hogy lekötnek. A gyermekirodalmi művek hatékonysága olyan tényezőktől is függhet, mint pl. a kulturális relevancia és persze a nyelvtudás szintje. Ezért, bár a gyermekirodalmi művek használata az idegennyelv-oktatásban hatékony lehet, más módszerekkel is érdemes és kell használni, annak érdekében, hogy minden tanuló eltérő igényeinek és érdeklődésének megfeleljen az idegennyelv óra.

## **1.2. A kutatás háttere és célkitűzései**

Amint az előző szakaszban láhattuk, egyre több tanulmány és kutatás hangsúlyozza a nyelv és az irodalom, valamint a kultúra elválaszthatatlanságát. Az irodalom révén az idegennyelv-oktatás a puszta nyelvi mechanikára való összpontosításról holisztikus megközelítésre váltott. Ennek ellenére, a szakirodalom szerint, 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 rejülő irodalmi és interkulturális kommunikatív kompetenciát fejlesztő potenciállal (Bland, 2015; Graham et al., 2020). Lima (2010) szerint sok helyen az irodalmi művek, szintezett olvasmányok (graded readers), 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 nemcsak megfelelő oktatást biztosíthatna a tanulóknak, de megalapozhatná az egész életen át tartó, akár idegennyelven zajló tanulás folyamatát is (Bland, 2015).

Ugyanakkor azt is meg kell jegyeznünk, hogy a kutatóknak csak elenyésző része említi azokat a nehézségeket, amelyekkel ez az oktatási megközelítés jár. Keveset tudunk a problémákról, amelyekkel a nyelvtanárok találkoznak, miközben kiválasztják a gyermekirodalmi műveket, megtervezik, megszervezik és levezetik ezeket az órákat, ugyanis ez időigényes és többlet teherrel jár; valamint nem egyszerű az sem, hogy az anyanyelvi beszélőknek szánt, egyszerűnek tűnő kifejezések, ismétlődések idegen nyelven már nem is mindig olyan egyszerűek és maguktól értetődőek. Ezen felül nem ismerjük pontosan azokat az okokat és tényezőket, melyek gátolják a gyermekirodalmi művek szélesebb körben való elterjedését az angol mint idegen nyelv órákon.

Minthogy tehát az irodalmi szövegek olvasásának, mint angol nyelvtanítási módszernek, a kutatók szerint előnyei és ugyanakkor nehézségei is vannak, úgy vélem, szükségszerű egy olyan kutatás, mely feltárja hogyan vélekednek a pedagógusok, a pedagógusjelöltek és a szülők a gyermekirodalmi művek használatáról az idegennyelv-órákon. Fontosnak gondolom, hogy egy ilyen kutatás az előnyök mellett rávilágítson az autentikus gyermekirodalom használatával kapcsolatban felmerülő problémákra és akadályokra is, valamint akár megoldási javaslatokat nyújtson ezekre.

Dolgozatomban a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való alkalmazását nem pedagógiai innovációként kívánom bemutatni, hiszen ennek már megalapozott szakirodalma és módszertana van (Enever, 2006; Láng, 2009; Wright, 2009; Maley, 2012; Ghosn, 2013; Ellis & Brewster, 2014; Bland & Lütge, 2015; Pardede 2021). Ennél sokkal fontosabb a kontextus, melyben kutatásomat elhelyeztem. Legfőbb célkitűzésem, hogy feltárjam a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban játszott szerepét egy sajátos kontextusban, a többnyelvű, multikulturális Kárpátalján, Ukrajna egyik legkisebb és legnyugatibb megyéjében.

Ukrajnában az idegennyelv-oktatás az első osztályban kezdődik és az utolsó, 11. évfolyamig (2027-től a 12. évfolyamig), kötelező tantárgyként szerepel a tantervben. Az Európai Unió trendhez igazodva, a leggyakrabban oktatott idegennyelv az ukrain iskolákban az angol. Az ukrain idegennyelvi tanterv (Шиян [Shyian], 2018)<sup>3</sup> az Új Ukrán Iskola (Nova Ukrainska Shkola, NUS) koncepciója szerint került kidolgozásra és a dokumentum világosan megfogalmazza, hogy az általános középfokú idegennyelv-oktatás célja az idegen nyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztése a közvetlen és közvetett interkulturális kommunikációban, biztosítva más kulcskompetenciák fejlesztését és a gyermek különböző szükségleteinek kielégítését. Ez a program meghatározza az idegennyelv-oktatás fő feladatait és célkitűzéseit. Többek között nagy hangsúlyt fektet az autentikus szövegek tartalmának hallás utáni megértésére és a különböző típusú és műfajú autentikus szövegek olvasás utáni megértésére (Шиян [Shyian], 2018). A tantervi előírás ezen része alapján arra következtethetünk, hogy az idegen nyelvű autentikus gyermekirodalomnak alapvető helye lenne az oktatási folyamatban.

Fontos megjegyezni, hogy bár a nemzetközi szakirodalomban egyre több kutatás jelenik meg a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való alkalmazásával kapcsolatban, Ukrajnában ez a téma még nem széleskörűen elterjedt. Kárpátalján, de tudomásom szerint még Ukrajnában sem készült témájában és kiterjedésében hasonló kutatás, mely vizsgálná a pedagógusok, a pedagógusjelöltek, valamint a szülők nézeteit és attitűdjét a gyermekirodalmi művek angol mint idegennyelv-oktatásban való alkalmazásáról. Fábián és munkatársai (2011) foglalkoztak már a gyermekirodalmi művek nyelvtanárképzésbe való integrálásának lehetőségével Kárpátalján, de empirikus kutatásuk csak főiskolai hallgatók pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalatait ölelte fel. Munkájukban ők is kiemelik, hogy ez az oktatási megközelítés nem igazán elterjedt Kárpátalján, a szakirodalomból ismert pozitív hozadéka ellenére sem. Éppen ezért, kutatásom ezt a hiányt szeretné kitölteni, és minél széleskörűbb képet alkotni a fennálló helyzetről.

Kutatásom öt részből tevődik össze, melynek során az alábbi fő kutatási kérdéseket vizsgáltam, melyek további alkérdésekkel bővültek (lásd 3. fejezet).

- 1) Használják-e a jelenleg gyakorló pedagógusok autentikus gyermekirodalmat tanóráikon, és ha igen, mi motiválja ebben őket, illetve ennek ellenkezője

---

<sup>3</sup> A cirill betűs hivatkozások külön listában, a latin betűs hivatkozásokat követően találhatók.



esetén milyen akadályokba ütköznek, melyek hátráltatják őket az angol nyelv tanítása során a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban?

- 2) Hogyan és miként látják a magyar tannyelvű iskolák angoltanárai a gyermekirodalmi művek használatának előnyeit, hátrányait, nehézségeit egy interjú felmérés során?
- 3) Milyen attitűdökkel és nézetekkel rendelkeznek egy magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény angol szakos hallgatói a gyermekirodalmi művek tanórai használatával kapcsolatban, különös tekintettel saját nyelvtanulási tapasztalataikra?
- 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?
- 5) Milyen attitűdökkel és nézetekkel rendelkeznek a kárpátaljai iskolákban tanuló gyerekek szülei a gyermekirodalmi művek idegennyelv-tanulás során való alkalmazásáról?

A dolgozatban feltárt eredmények, remélhetőleg, hozzájárulhatnak a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való széleskörűbb elterjedéséhez, valamint nemcsak a tanároknak, de a tanárjelölteknek és a szülőknek is hasznos információkat tartalmazhat azok használatából fakadó előnyökről. Ezenkívül a dolgozatban összefoglalt eredmények segítségével lehetnek a pedagógustovábbképző intézeteknek is, melyek egyik feladata, hogy az aktuális trendeknek megfelelő, friss módszertani tanácsokkal lássák el a gyakorló pedagógusokat.

Fontos még kiemelni, hogy ahogy a szakirodalom is, természetesen jelen dolgozat is különbséget tesz az angol mint idegen nyelv és az angol mint második nyelv oktatása között. A kutatás helyszíne és körülményei alapján, az empirikus kutatás megállapításai, eredményei, pedagógiai-módszertani következtetései elsősorban az angol mint idegen nyelv oktatására vonatkoznak.

### **1.3. A dolgozat szerkezete**

Dolgozatom struktúráját tekintve, a hagyományos bevezető, módszertan, eredmények és megbeszélés formátumot követi, néhány további alponttal kiegészítve,

melyek azért szükségesek, hogy teljesebb képet alkothassak. A kutatási téma és kontextus bemutatása után a második fejezet igyekszik tisztázni a fontosabb terminus technikusokat és szakirodalmi áttekintést biztosít a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való alkalmazásáról. A harmadik fejezet a kutatás szerkezeti elemeit, elméleti és empirikus hátterét, valamint a részletes kutatási kérdéseket mutatja be. Ezt követően, minden további fejezet (4., 5., 6., 7., 8.) a kutatás különböző részeit és eredményeit ismerteti. Végül, az utolsó (9.) fejezet foglalja össze a kutatási kérdésekre adott válaszokat, a pedagógiai implikációkat, a kutatás korlátait, valamint a további kutatási lehetőségeket.

## **2. Elméleti és empirikus háttér**

Jelen fejezet célja az, hogy átfogó képet adjon a téma szakirodalmi háttéréről. Első lépésben ismertetem, hogy nyelvtanulás szempontjából mit ért a szakirodalom gyermekkor alatt. Ezt követően a fellelhető definíciók alapján meghatározom, mit értünk a gyermekirodalom, illetőleg az autentikus gyermekirodalom fogalma alatt; majd ismertetem gyermekirodalmi, illetve az autentikus szépirodalmi művek alkalmazására vonatkozó szakirodalmat az idegennyelv-oktatásban, különös tekintettel az angol nyelvű művek alkalmazására. Ezután bemutatom a gyermekirodalmi műveknek a gyermeki fejlődésben és idegennyelv-oktatásban játszott szerepére vonatkozó kutatások eredményeit. A kutatás kontextusának ismertetése érdekében bemutatom az ukrainai oktatási rendszert, majd az ottani idegennyelv-oktatás rövid történetét és jelenlegi helyzetét vizsgálom, különös tekintettel a gyermekirodalmi művek ukrainai idegennyelv-oktatásban játszott szerepére.

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

A gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való hatékony alkalmazásának megértéséhez fontos meghatároznunk, 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. Összességében a gyermekkor nyelvtanulás szempontjából való definiálása megkönnyíti a célzott, életkornak megfelelő nyelvoktatási programok kialakítását és a jobb nyelvtanulási tapasztalatok szerzését.

A gyermekkor definiálása segít abban, hogy a tanulók fejlettségi szintjének, kognitív képességeinek, mentális érettségének, nyelvtudásának megfelelően szerveződjék a tanítás (Shin & Crandall, 2014). A gyermekek sajátos jellemzőinek, érdeklődési körének és tanulási stílusának megértése lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy az életkoruknak megfelelő irodalmi műveket, meséket, történeteket válasszanak, élvezetes feladatokat tervezzenek, és olyan támogató tanulási környezetet hozzanak létre, amely hatékonyan segíti a nyelvtanulást és az olvasási készségeket. A

gyermekkor, vagy a szakirodalomban gyakran használt fiatal nyelvtanulók fogalmának pontosabb definiálása segítheti a reális tanulási célok meghatározását, ami mind a tanulók, mind a pedagógusok számára előnyös lehet.

Pinter (2006) életkori sajátosságaik 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 önállóan, akár osztálytermen kívüli nyelvtanulásra is képes tizenkétéves gyermek között. Az ötéven aluli gyermekekre általában a nagyon fiatal nyelvtanuló kifejezést használja a szakirodalom.

Ghosn (2019) szerint az európai nyelvoktatási keretrendszer módszertani szempontból két külön kategóriába sorolja ezeket a tanulókat, mégpedig nagyon fiatal nyelvtanulók (3-6 éves korosztály) és fiatal nyelvtanulók (7-12 évesek). Ez a megkülönböztetés nemcsak pedagógiai-módszertani, de a tanulóknak szánt tananyagok, tankönyvek vagy bármilyen más kiegészítő anyagok (munkafüzetek, foglalkoztatók, hanganyagok stb.) szempontjából is jelentős. Ahogy Ghosn (2019) is hangsúlyozza, a nemzetközi piacokra szánt, felső tagozatos általános iskolásokat megcélzó tankönyvek legnagyobb része a standardizált nyelvvizsgákra való felkészítésre törekszik. Ugyanakkor szem előtt kell tartanunk azt a fontos tényezőt is, miszerint a fiatal nyelvtanulók számára a tankönyv-alapú nyelvtanulási megközelítés nem feltétlenül ideális, ha figyelembe vesszük életkori, fejlődésbeli sajátosságaikat. Természetesen azt is meg kell jegyeznünk, hogy nagyon sok kiváló tankönyv érhető el a kínálatban, amelyek sok tekintetben igyekeznek kielégíteni a gyermekek minden idegennyelv-tanulás során felmerülő szükségletét és igényét, viszont ezek nem mindenki számára és nem mindenhol hozzáférhetőek. Ezekben az esetekben különösen jó megoldás lehet, ha a tanár nem csak a rendelkezésre álló, olykor nem teljes mértékben korszerű vagy motiváló tankönyv helyett alternatív módszerek alkalmazása mellett dönt.

Ahluquist 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, TPR. 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).

A szakirodalomban fellelhető további életkori besorolási lehetőségeket az 1. sz. táblázat foglalja össze.

### 1. táblázat

*A fiatal nyelvtanulók életkori kategóriái (saját szerk.)*

<b>Életkor</b>	<b>Kutatók</b>
5-től 14 éves korig	Cameron, 2001; Linse, 2005; Nunan, 2015; Pinter, 2006, 2011
7-től 11 éves korig	Garton et al. (2011)
7-től 12 éves korig	Shin, 2006; Slattery & Willis, 2001

Ghosn (2019) szerint a fiatal tanulók nyelvi oktatása során azt is figyelembe kell vennünk, hogy ezek a gyerekek még nem rendelkeznek az anyanyelvükön (L1) sem fejlett írás- és olvasási készségekkel, ugyanakkor megkezdik az ismerkedést egy számukra új vagy teljesen idegen nyelvvel is. Éppen ezért, ahogy Ghosn (2019) hangsúlyozza, a tankönyv alapú nyelvoktatás nem feltétlenül jelenti a legjobb megoldást a fiatal nyelvtanulók számára, figyelembe véve általános fejlettségi szintjüket. Ezen tanulók lingvisztikai fejlettsége általában az anyanyelv szempontjából is változó, hiszen ez nagyban függ az otthoni nyelvi környezettől is.

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 korkedvezménnyel már ötéves korban elkezdhetik az első osztályt. Az pedig, hogy egészen 14 éves korig tekintek a tanulókra fiatal nyelvtanulóként, azzal magyarázható, hogy úgy gondolom, a gyermekirodalmi művek

még 12-13 éves korban is érdekesek és motiválóak lehetnek, másrészt pedig Kárpátalján viszonylag korlátozott számú a kutatásba bevonható alapsokaság nagysága is.

A gyermekkor fogalmának meghatározása fontos szerepet játszik az idegennyelv-oktatásban, ugyanis kutatók úgy vélik, hogy nem mindegy milyen életkorban kezdik a gyermekek az idegennyelvekkel való ismerkedést.

A nyelvtanítás egyik legjobban vitatott elmélete a kritikus kor hipotézis. Nikolov szerint: „általánosan elfogadott, hogy a gyerekek gyorsabban, könnyebben és eredményesebben sajátítanak el nyelveket, mint a serdülők vagy a felnőttek” (Nikolov, 2004, p. 3). A szakirodalom ezt a kritikus periódus fogalmával magyarázza, ami azt jelenti, hogy létezik egy időszak, „mely során a nyelvelsajátítás általában könnyebb és eredményesebb, mint az azt követő periódusban, amikor már elérhetetlenné válik az anyanyelvit megközelítő szint elérése (Nikolov, 2004, p. 3). Ellis a következőképp fogalmazta meg ugyanezt: „van egy meghatározott és korlátozott időszak, amely alatt a nyelvelsajátítás könnyű és teljes... és amelyen túl nehéz és jellemzően hiányos” (Ellis, 1998, p. 67) (saját fordítás). Fontos megemlíteni, hogy a szakirodalomban nemcsak a „kritikus” szó használata fordul elő, de jellemző még a „szenzitív” és „optimális” fogalmak említése is. Ennek részletes magyarázatával Nikolov (2004) foglalkozik, de jelen dolgozat keretei miatt nem tér ki rá részletesebben. A kritikus periódus elméleti magyarázatai öt fő kategóriába sorolhatók, és pedig neurobiológiai, kognitív, szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai, valamint nyelvészeti érvek. Ezeknek az érveknek a kutatási háttérben négy fő érv áll, melyeket Nikolov (2004, pp. 9-13) az alábbiak szerint foglalt össze:

- a) minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál jobb eredményeket ér el a nyelvtanulás területén, azaz a fiatalabbak sikeresebbek nyelvtanulásban;
- b) minél idősebb a nyelvtanuló, annál jobbak az eredmények, azaz az idősebbek hatékonyabban sajátítanak el nyelveket;
- c) minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál jobb bizonyos területeken, mint pl. a kiejtés és az alapvető kommunikációs készségek;
- d) minél fiatalabb, annál jobb hosszú távon, azaz a gyerekek a fonológiai rendszer elsajátításában sikeresebbek a felnőtteknél, de nem feltétlenül fejlődnek gyorsabban.

Nikolov (2004) összefoglalása szerint, bár számos kutatás készült, mely a fent említett elméleti háttérket vizsgálta a gyakorlatban, s jórészt igazolták is az elméletet, miszerint a gyerekek sikeresebben tanulnak nyelveket, a kutatások egy része nem az osztálytermi valóságot tükrözi, hanem a célnyelvi országokba való integrációt mutatják be.

## **2.2. Az idegennyelv-tanulás korai kezdése**

Napjainkban, a különböző európai országokban, a gyermekek egyre fiatalabb korban kezdenek idegen nyelveket tanulni (Curran & Baidak, 2023; Ghosn, 2013). Az európai iskolai nyelvtanítással kapcsolatos legfontosabb adatokról szóló 2023-as jelentés szerint (European Commission / EACEA / Eurydice, 2023), az európai oktatási rendszerek mintegy kétharmada csökkentette az idegen nyelvek tanulásának megkezdésére ideálisnak tartott életkort, így hat országban már három és öt éves kor között megkezdődik az idegennyelv-oktatás, míg huszonhat másik országban ez hat- és nyolcéves kor között történik. Ennek alapján magától értetődő, hogy egyre nagyobb figyelmet kell fordítani a fiatal nyelvtanulóknak szánt megfelelő tananyagokra is.

Kutatók szerint (Tomlinson, 2003; Ghosn, 2013) a nyelvtanításra szánt anyagoknak emberközelinek kell lenniük, figyelembe véve a tanulók élettapasztalatát, érdeklődését, lelkesedését, nézeteit, érzelmeit, attitűdjeit, és képesnek kell lenniük értelmes összefüggések kialakítására a tanulók elméjében. Ghosn (2013) szerint a nyelvtanítást, mindezen kívül, emberközelivé teheti az erkölcsi gondolkodás, az érzelmi intelligencia és az empátia fejlesztése. „Ez rendkívül fontos, legfőképp a tizenkét éven aluli gyermekek esetében, akik még nemcsak lingvisztikai, de pszicho-szociális és érzelmi szempontból is fejlődésben vannak” (Ghosn, 2013, p. 40).

Tomlinson (2003) megfogalmazása szerint a fent említett szempontoknak elég kevés tankönyv tud teljes mértékben megfelelni. Azonban az idegennyelv-tanulás korai kezdése megköveteli a nyelvtanításhoz és nyelvtanuláshoz való gyermekközpontú hozzáállást, olyan anyagok segítségével, amelyek értelmes kontextust biztosítanak számukra. A gyermekek, természetes érdeklődésüknél fogva vonzódnak a gyermekirodalmi művekhez, mesékhez, történetekhez, versekhez, melyek olyan témákat dolgoznak fel, amik megfelelnek az érdeklődésüknek, élettapasztalataiknak, ismereteiknek stb. Ezek az irodalmi művek viszonylag könnyen integrálhatóak az idegennyelv-tanításba is, érdekesebbé, emberközelivé téve a tanórákat.

## **2.3. 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 szépirodalmi és a kifejezetten gyermekirodalmi művek fejlődéstörténete nem mondható teljes mértékben párhuzamosnak. A 19. századot megelőzően kevés könyvet írtak kimondottan gyermekek részére. Az elmúlt évszázadban viszont, a gyermekekről és a gyermekkorról alkotott nézetek és hozzáállások változásával, egyre több gyermekkönyv jelent meg, s a gyermekirodalom teljesen önálló műfajjá és iparágáá nőtte ki magát.

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 képekönyveket 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” (saját fordítás) (Tomlinson & Lynch-Brown, 2002, p. 2). Lukens (1995) szerint a felnőtt olvasóknak és a gyermekeknek szánt irodalom közötti különbség elsősorban nem a minőségre vonatkozik, sokkal inkább az összetettségre, a témák szintjére. Ez az álláspont azt sugallja, hogy a gyermekirodalom hasonló témákat járhat körül és hasonló technikákat alkalmazhat, mint a felnőtteknek szánt irodalom, de olyan módon, amely a fiatalabb közönség számára is megfelel és érthető.

Bland és Lütge (2015) megfogalmazása szerint a gyermekirodalom, mint kifejezés, általában a gyermekeknek és serdülőknak szóló irodalom egészére vonatkozik, beleértve a szóbeli irodalmat is, tükrözve a gyermekek eklektikus érdeklődését. Hillman azzal egészíti ezt ki, hogy „ahhoz, hogy egy szöveg a gyermekirodalom kategóriájába tartozzon, az írásnak jó minőségűnek kell lennie, kizárva a gyermekirodalom kategóriájából a nehézkes, túl kiszámítható vagy túl logikátlan írásokat” (Hillman, 1999, p. 3).



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). Írásában nem fogalmazza meg pontosan, hogy mit ért didaktikai cél alatt, de kifejezetten kizárja pl. az olvasás tanítására használt olvasókönyveket, melyeket meghatározott szókincs és mondatszerkezet alapján állítanak össze. Ezzel a megfogalmazással azonban sok gyermekeknek szánt művet figyelmen kívül hagy a szerző.

Az előző definícióval szemben, Galda és Cullinan szerint a gyermekirodalom:

*„szórakoztat és informál, lehetővé teszi a fiatalok számára, hogy felfedezzék és megértsék a világukat, gazdagabbá teszi az életüket és szélesíti a látókörüket. Így az irodalom révén a gyerekek megismerkedhetnek a világ másik felén élő emberekkel és helyekkel, csakúgy, mint az utca másik végén élőkkel is. Utazhatnak az időben előre-hátra, hogy meglátogassák az ismerős helyeket és embereket, hogy új barátokkal találkozzanak, és hogy új világokat lássanak. Felfedezhetik saját érzéseiket, kialakíthatják saját értékeiket, és elképzelve az életüket azon túl, amelyben élnek (saját fordítás).” (Galda & Cullinan, 2002, p. 7)*

Ennek értelmében a gyermekirodalom fogalma magába foglalhatja a szépirodalmat és a tényirodalmat is, valamint azokat a szövegeket, amelyek oktatási és szórakoztatási céllal íródtak.

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 (2011) 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. Pardede (2021) tanulmánya alapján ugyanis az összes irodalmi műfaj közül a rövid történeteket tekinthetjük a leghatékonyabbnak az angol mint idegennyelv-oktatásában. A

gyermekirodalom fogalmi konceptualizációjában pedig ezért a nyelvtanítással kapcsolatos megközelítést vettem alapul, így a fogalmak ismertetése tekintetében kevésbé helyeződött hangsúly a gyermekirodalmi művek művészeti alkotásként való értelmezésére és definiálására.

#### **2.4. Az autentikus irodalom fogalma**

Az egyik legnehezebb feladat a tanárok számára eldönteni, hogy milyen tanítási anyagokat vigyenek az osztályterembe, milyen tankönyveket válasszanak, melyek megfelelnek a tanulók igényeinek és szükségleteinek. Pinner (2014) szerint, ezen döntések meghozatalakor általában az egyik legfontosabb szempontként a tankönyv autentikussága, autentikus tartalma szokott megjelenni. Peacock (1997) szerint például, az autentikus anyagok érdekeseek, általában motiválóak még a fiatalabb, vagy kevesebb nyelvtudással rendelkező tanulók számára is

Widdowson definíciója 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, amit Morrow (1977, idézi Pinner, 2014) azzal egészít ki, hogy „valós üzenetet” közvetítenek. Pinner (2014) azonban hozzáteszi, a „valós üzenet” kifejezés jelentése magyarázatra szorul. Véleménye szerint a kommunikatív szemléletű nyelvoktatás szemszögéből nézve a „valós üzenet” általában olyan üzenetre utal, amely kommunikatív célt hordoz (Lee, 1995) és a „valódi” beszélők, írók és a hallgatóság általában anyanyelvi beszélőkre utal. 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). Az autentikus szövegek és az anyanyelvi beszélők kapcsolatáról szóló viták az angol nyelv lingua franca-nak tekintett globális felfogása szerint zajlottak, és nagyrészt a beszéd területére fókuszáltak, nem pedig az autentikus szövegek olvasására (Jenkins, 2000; McKay, 2002), ezért jelen dolgozat keretein belül nem vizsgálom a kérdést részletesebben.

Fontos kiemelni még Tomlinson és Masuhara definícióját (idézi Pinner, 2014) is, amely szerint az autentikus anyagok nem a célnyelvről szóló deklaratív tudás átadására szolgálnak, hanem inkább a nyelv használatának megtapasztalására.

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 realisztikusabb 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 nyelvórán, annak szövegszerűsége miatt. Az ő véleménye szerint is, az irodalom alkalmas a nyelvi készségek fejlesztésére, s rövid részletek feldolgozása javasolt a nyelvórakon. Úgy véli: „nagy élmény idegen nyelvet tanulók számára irodalmat olvasni a célnyelven” (Holló, 2019, p. 56).

Holló (2019) kifejti még, hogy sok nyelv oktatása során alkalmaznak egyszerűsített olvasmányokat (graded readers) is, ami megkönnyíti ugyan a tanulók dolgát, de hamis illúziót is kelthet bennük nyelvtudásuk valós szintjét illetően. Illés (2013) hozzáteszi, hogy az egyszerűsített olvasmányok irodalmi kvalitásuktól megfosztottak. Ebből arra következtethetünk, hogy az angol mint idegen nyelv oktatása

során nem ugyanazzal a céllal alkalmazhatjuk ezeket a szövegeket, mint az autentikus műveket. Carter és Long (1991) is foglalkoztak az egyszerűsített szövegek olvasásával, ahol a szövegeket arra használták, hogy bemutassák a különbségeket az eredeti szöveg és az egyszerűsített között. Véleményük szerint is, irodalmat nem lehet egyszerűsített olvasmányokkal tanítani, de a szövegekhez kapcsolódó feladatok, gyakorlatok és tevékenységek adaptálása nagyon eredményes lehet az autentikus szövegek alkalmazása esetén is. Megjegyzendő, hogy ma már számos példát találunk autentikus szintezett olvasmányokra is a könyvpiacra, melyek olyan anyanyelvi beszélőknek készülnek, akik olvasási készségeik tekintetében még nem egyformán fejlettek.

Írásában Illés (2011) kifejti, hogy manapság az irodalmi szövegek alkalmazása a kommunikatív szemléletű nyelvoktatásban nem olyan népszerű, de munkájában remekül bemutatja, hogy az irodalmi művek megfelelő tanórai feldolgozása mégis jelenthet valódi kommunikatív tevékenységet a nyelvórán. Illés (2011) úgy véli, hogy az irodalmi művek egyre szélesebb körű használata „lehetővé teszi a tanulók számára, hogy megbirkózzanak az angol mint lingua franca kontextus által képviselt nyelvi és kulturális sokszínűséggel” (Illés, 2011, p. 527) (saját fordítás).

Napjainkban, az idegennyelv-oktatás során használt kommunikatív szemléletű tankönyvek sem igazán tartalmazzak irodalmi szövegeket (Illés, 2011, 2013), de ha mégis előfordulnak, az azért van, hogy autentikus szövegeket biztosítsanak a nyelvtanításhoz (Illés, 2011). Illés hozzáteszi még, hogy az angol tanításra szánt tankönyvekben, a fent említett oknál fogva, az irodalmi szövegeket ugyanúgy kezelik, mint az egyéb szövegeket, anélkül, hogy kiemelnék vagy kihasználnák az irodalmi diskurzusok által nyújtott lehetőségeket.

Pinner (2014) arra hívja fel a figyelmet, hogy sajnos általában csak a célnyelvi anyanyelvi beszélői által produkált anyagokat tekintjük autentikusnak. Megfogalmazása szerint tehát ahol az angolt mint idegennyelvet tanítják, ott mind a tanulók, mind a tanárok is az anyanyelvi beszélőket tekintik a legfőbb autentikus mintának. Azzal egészíti ezt még ki, hogy miután a tanárok felismerik az angol nemzetközi vagy nem standard variációit is, még akkor is vonakodnak az anyanyelvi beszélő mintájától eltávolodni, s ennek eredményeképp az angol mint idegen nyelv kontextusban a tanulók által megtapasztalt autentikusság a célnyelvi közösségből származó kulturális elemet is tartalmaz.

Pinner meglátásához kapcsolódva, az anyanyelvi beszélők által alkotott autentikus irodalmi művek mellett fontos megemlíteni még az irodalmi műveknek egy másik csoportját, amiről Kachru (1997) ír részletesen: olyan angol nyelvű irodalmi

művek, melyek nem angol anyanyelvű szerzőktől származnak. Azokat az egyéneket definiálja nem anyanyelvi beszélőként, akik az angol nyelv intézményesített változatát másodnyelvként (L2) sajátították el (Kachru, 1997, p. 140). Ezekben az esetekben nativizált angolról beszél, mivel a kulturális és funkcionális kontextus nem angol. Kachru (1997) javasolja, hogy az „angol irodalom” kifejezés helyett bővíteni kellene a fogalmat „angol nyelvű irodalomra”. Úgy gondolja, hogy bár ezeknek az irodalmi műveknek vannak sajátosságaik (pl. nyelvi sokféleség: indiai vagy nigériai angol; szóhasználat, regiszter), de ugyanúgy helyük van az osztálytermi foglalkozásokon. Azonban azt is hozzáteszi, hogy még kutatások szükségesek, amelyek lingvisztikai és tartalmi szempontból is értékelik a műveket, meghatározzák, hogy egy-egy adott mű megfelel-e a tanulók számára, tekintve a szókincset, szintakszist vagy kulturális kontextust.

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.

## **2.5. Az irodalom szerepe az idegennyelv-oktatásban**

A szépirodalom az idegennyelv-oktatásban régóta jelen van, s a különböző korokban eltérő szerepet töltött be. A 20. század kezdetével azonban újra nagyobb figyelmet kap az angol mint idegen nyelv oktatásában, hiszen egyre nagyobb szükség van a funkcionálisan kompetens nyelvhasználókra (Maley, 2011). Érdemes megvizsgálni, hogy a szépirodalom miért is különleges, a szépirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való alkalmazása hogyan járul hozzá a tanulók nyelvi fejlődéséhez.

A szépirodalmi szövegek, ahogy Littlewood (1986) megfogalmazta, első ránézésre hasonlítanak az egyéb más nyelvi produktumokhoz és a kommunikáció célját szolgálják a különböző nyelvi szerkezetek felhasználásával. Ami azonban megkülönbözteti a szépirodalmat a többi szövegtől, az az öt szakasz vagy szint, amelyet Littlewood (1986) részletesen magyaráz. Az első szinten a nyelvhasználat kerül a fókuszba, ahol az olvasó szemléletes példákkal találkozhat. Ezt követi a stilisztikai változatossággal való ismerkedés, ami lehetővé teszi, hogy az olvasó a szövegek széleskörű stilisztikai változatosságát ismerhesse meg a formálistól egészen a klasszikusig. Ez a szint később válik majd igazán fontossá, ahogy „az olvasók érzékeny

válnak a stilisztikai változatosságra” (Littlewood, 1986, p. 178). Az irodalom harmadik szintje a felszínes témák bemutatása, ami egyben a küszöböt is jelenti, hiszen az első két szintet más szövegtípusok vagy kifejezetten angol nyelvtanulásra szánt egyszerűsített szövegek is betölthetnék. A negyedik szinten az olvasók elmélyednek a szöveg mögöttes jelentésében, feltárva a szimbólumokat, a szerzői nézeteket és a célokat. Ezek a szintek különböző nézőpontokat kínálnak a szöveggel kapcsolatban. Végül az ötödik szint az irodalmi művet történelmi vagy irodalomtörténeti kontextusba helyezi, gazdagítva annak értelmezési lehetőségeit.

Az irodalmi szövegek fent ismertetett jellemzői alapján összefoglalhatjuk, hogy nyelvtanításban való alkalmazásuk számos előnnyel jár. A nyelvtanulás megkönnyítésén túl a változatos nyelvi szerkezetek és a stílusok széles tárházának megismerésén keresztül elősegítik a kritikus gondolkodást, mivel arra ösztönzik a nyelvtanulókat, hogy foglalkozzanak a szöveg jelentésének mélyebb spektrumaival. Ezenfelül történelmi és kulturális kontextust is biztosítanak, ami növeli a tanulók megértését és megbecsülését mind a nyelv, mind a tágabb értelemben vett kulturális környezet iránt.

Az irodalmi művek alkalmazása és tanulmányozása többféleképpen és eltérő kontextusokban történhet, melyet Maley (2011, p. 181) az alábbiak szerint foglalt össze:

1. a nyelvoktatásra való összpontosítás vs. az irodalomoktatásra való összpontosítás
2. nyelvtanulási cél (pragmatikai fókusz) vs. tudományos/analitikus cél
3. lingvisztikai irányultság (stilisztika) vs. irodalomkritikai irányultság (pl. posztmodernizmus)
4. az irodalom tanulmányozásának megtanulása vs. az irodalom tanulmányozása.

Maley (2011) szerint a valóságban a helyzet nem ennyire egyértelmű, hiszen amivel leggyakrabban valójában találkozunk, az a fent említett lehetőségek kombinációját jelenti, attól függően, hogy a tanulók milyen nyelvi ismeretekkel rendelkeznek, milyen intézmény biztosítja a kontextust, milyen vizsgakövetelményeknek kell megfelelni vagy a tanulók milyen kulturális orientációval rendelkeznek.

Carter és Long (1991) az irodalomtanítás három fő megközelítését vázolja fel: a nyelvi, a kulturális és a személyiségfejlesztő megközelítést. A nyelvi megközelítés a nyelvtant, a szókincset és a diskurzuselemzést hangsúlyozza, de mechanikus jellegű lehet és nem járul hozzá a kreativitás fejlődéséhez, ami demotiváló hatású lehet az irodalom olvasásának öröme szempontjából. A kulturális megközelítés a nyelv és a kultúra multidiszciplináris tanulmányozását foglalja magában, a nyelvelsajátításon túlmutatva a

társadalmi és történelmi összefüggések feltárását jelenti. A személyes növekedést célzó megközelítés pedig individualista, a tanulóknak a szöveggel való intellektuális és érzelmi kapcsolatára összpontosít a szöveg kulturális kontextusán belül, elősegítve az esztétikai és kulturális elismerést.

Az irodalom jelentősége az idegennyelv-oktatásban tehát azért kiemelkedő, mert nem csupán a nyelvtanulást segítheti, hanem a kritikus gondolkodást és a kultúra megismerésének aspektusát is fejlesztheti az irodalmi szöveg, természetesen többek között a nyelvtanár, a tanórákon alkalmazott feladatok stb. függvényében. Ehhez az értelmezéshez igazodva vizsgálom a gyermekirodalom szerepét az angol mint idegennyelv-tanításában.

### ***2.5.1. Gyermekirodalmi művek szerepe az idegennyelv-oktatásban és a gyermeki fejlődésben***

Antropológusok szerint a történetek a világ megismerésének egyik alapvető aspektusát tükrözik, s a történetmesélés minden kultúrában jelen van, következésképpen a legkorábbi, legalapvetőbb és leghatásosabb módszerek közé tartozik, melyek segítségével az emberek tudásukat rendszerezik és értelmezik a világot (Lévi-Strauss, 1966). Schank és Abelson kognitív pszichológusok „sémaelméletükben” szintén a történetek szerepét vizsgálják, melyek a tapasztalataink keretezésében játszanak szerepet. Szerintük „minden emberi tudás olyan történetekre épül, melyek múltbeli tapasztalatokra alapszanak” (Schank & Abelson, 1995, p. 1). A történetmesélés és így maguk a történetek tehát olyan sémaként szolgálnak, melynek alapján rendezzük a világról szerzett tapasztalatainkat és értelmezzük azokat (Daniel, 2012; Lugossy, 2007). A fiatal nyelvtanulók szempontjából nézve ez azt jelenti, hogy a történetekkel való ismerkedés és találkozás bővíti a már meglévő sémákat, új információkat és tapasztalatokat nyújtva (Mattheoudakis et al., 2007).

Trencsényi szerint a mese nem csupán kulturális táplálék, hanem a világ megismerésének egyik alapvető eszköze a kisgyermek számára (Trencsényi, 2013, Kindle Location 2692). Az óvodáskorúak között ez teljesen egyértelmű, de kisiskolás korban is jelentős szerepet játszik „a megismerés e cselekménybe ágyazott, esztétikumba sűrített” formája. Úgy véli, „Ami elengedhetetlen a modern mesében is: a cselekmény fordultatos célratörése, a kalandok valódi izgalma, a szép, jó igaz győzelme.” (Trencsényi, 2013, Kindle Location 2755).

Bettelheim (1991) pszichoanalitikus szempontból érvel a történetek oktatásban való alkalmazása mellett, különös tekintettel a tündérmesékre, melyek jelentős szerepet játszanak a gyermekek érzelmi fejlődésében. A történetek az emberi tapasztalatokat dolgozzák fel, és olyan viselkedési mintákat kínálnak, amelyek támogatják a gyerekeket abban, hogy leküzdjék szorongásaikat és az ismeretlentől való félelmeiket. Fontos azonban kiemelni, hogy nem maga a tündérmese, mint műfaj járul hozzá a személyiség fejlődéséhez, hanem az általános narratív gondolkodás.

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. Az irodalom hozzájárulhat, hogy a gyerekek könnyebben dolgozzanak fel problematikus szituációkat, kérdéseket és aggodalmakat, mely fontos a gyermekek érzelmi és mentális jólléte szempontjából (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” (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. Végső 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. Véleménye szerint, a rövid történetek:

- 1) könnyen használhatók, mivel a nyelvezetük leggyakrabban a mindennapi nyelvhasználatot tükrözi, míg például a versek, költői kifejező eszközöket is tartalmaznak;
- 2) sokkal rövidebbek, mint a regények, cselekményük egyszerűbben összefoglalható, korlátozott számú szereplőt tartalmaznak, így néhány óra alatt feldolgozhatók;
- 3) az emberi tapasztalatokra épülnek, a mindennapi életről szólnak, így a tanulók könnyen találhatnak kapcsolódási pontokat;
- 4) számos témát, stílust lefednek és más-más mondanivalót tartalmaznak, így a tanárok tanulóik szükségleteinek, igényének, ízlésének és érdeklődésének megfelelő szövegeket találhatnak;
- 5) a média nyelvét használják, szövegkörnyezetben biztosítanak számos példát a megfelelő szavak és nyelvtani szerkezetek használatára és kulturális ismereteket közvetítenek a célnyelvi társadalomról.

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, 2011; Pardede, 2021).

Az autentikus művek mellett szóló érvek között Ghosn (2002) négy fő szempontot jelöl meg. Egyrészt az autentikus gyermekirodalmi művek motiváló, értelmes

kontextust biztosítanak a nyelvtanulásra, kihasználva azt az előnyt, hogy a gyermekek alapvetően is érdeklődnek a történetek, mesék iránt. Másrészt, az irodalom természetes formában mutatja be a nyelvet, a szókincset, a nyelvtant és a különböző kifejezéseket. Ha a nyelvtanulók egy történet kontextusán keresztül találkoznak ezzel a természetes módon használt nyelvvvel, az hozzájárulhat szókincsük fejlődéséhez és nagyobb eséllyel értik meg azok jelentését és használatát. A gyermekirodalmi művek hangos olvasása vagy másokkal való megvitatása segíti a beszédképesség fejlődését. A tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy hallják és gyakorolják a nyelvet, pl. a történetek újbóli elmesélésével, a szereplők és a cselekmény pontjainak megbeszélésével vagy a szöveggel kapcsolatos véleményük kinyilvánításával. Ezen kívül az irodalom kiváló közeget biztosít a nyelvtanítás felülről lefelé irányuló megközelítéséhez, vagyis a tanulók felhasználják már meglévő ismereteiket, a szöveggörnyezeti támpontokat és a szövegre egységes egészként tekintenek, ahelyett, hogy az egyes nyelvi elemeket tekintenék csupán. Harmadrészt az irodalom felkészíti a nyelvtanulókat az idegennyelv akadémiai szintű használatára és az angol nyelven folyó oktatásra. Végül pedig a gyermekirodalmi művek hozzájárulhatnak a gyermekek érzelmi fejlődéséhez, interperszonális és interkulturális attitűdjeik alakításához Ghosn (2002).

Mindezeken túl van még két olyan érv, mellyel csak elvéve találkozunk a szakirodalomban, de dolgozatomban kontextusát tekintve mindenképp releváns és említésre méltó. Egyrészt, ahogy Tunnell és Jacobs (2013, idézi Graham et al., 2020) kiemelik, az utóbbi időszakban a gyermekirodalmi művekben egyre gyakrabban jelennek meg kisebbségi környezetből származó karakterek és a különböző külföldi népek feltűnése egyre elterjedtebbé vált. Ez hozzásegíti a gyerekeket ahhoz, hogy jobban lássák magukat és értelmezzék a kisebbségekhez való tartozás sajátosságait. Ez azért fontos, mivel empirikus kutatásomat Ukrajnában, Kárpátalján végeztem, kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban és főként magyar anyanyelvű adatközlők körében, tehát kárpátaljai, magyar anyanyelvű kisebbségi közegben, akik számára a kisebbségi lét megélése releváns téma lehet.

A másik fontos tényező, amit kiemelhetünk, a gyermekirodalmi művek idegennyelv- oktatásban és általánosságban véve oktatásban való alkalmazásával kapcsolatban, a könyvek terápiás alkalmazása. Gumber (2021) szerint a könyvek és az irodalom terápiás céllal is használható, amit a szakirodalom biblioterápiának nevez. Gumber kifejti, hogy a „biblioterápia mint kreatív művészeti terápiás mód nem csupán klinikai környezetben használható, hanem olyan általános és mindennapi munkahelyeken is, mint az osztályterem és az iskola” (Gumber, 2021, p. 896). Valószínűsíthető, hogy a jelenlegi ukrain háborús helyzetet tekintve az autentikus gyermekirodalom az idegennyelv- oktatásban is felhasználható lenne terápiás céllal.

Egy másik kutató, Rubin (1979) a biblioterápia három típusát határozza meg: a klinikai, az intézményi és a fejlesztő biblioterápiát. Az első két típust általában intézményi környezetben, pszichiáter segítségével végzik, míg az utóbbi a könyvek iskolákban, könyvtárakban vagy más közösségi környezetben történő használatát jelenti, nemcsak az egészség megőrzése, hanem az érzelmek támogatása és az egyének mentális egészségének elősegítése érdekében is. A minőségi, tartalmas gyermekirodalom tehát elősegítheti az emberi lét bizonyos aspektusait, mint például a boldogság, a szomorúság, a barátság, a kirekesztés, a bátorság, a félelem, stb. Ennek alapján arra következtethetünk, hogy a gyermekirodalmi művek terápiás jellegű használata akár az idegennyelv-órákon is megvalósítható lenne.

Az irodalmi művek idegennyelv-oktatásban való alkalmazása tehát nemcsak ahhoz járul hozzá, hogy a gyermekek élvezzék és szeressék az irodalmi szövegeket, de fejleszthetik a nyelvi készségeket (hallás, beszéd, olvasás és írás) és magasabb szintre emelhetik a tanulók nyelvtudását is. Meg kell jegyezni azonban, hogy ez az oktatási megközelítés, pozitív hozadéka ellenére, elméleti szinten ugyan népszerűségnek örvend a szakirodalomban, de viszonylag kevés empirikus kutatás foglalkozik a téma gyakorlati kérdéseivel. Pardede (2021) is kiemeli, hogy a mit, miért és hogyan kérdésekkel foglalkozó empirikus kutatások még mindig ritkán fordulnak elő. Jelen kutatás igyekszik hozzájárulni az empirikus kutatások eredményeihez azáltal, hogy vizsgálja a tanárok, tanárjelöltek és szülők gyermekirodalmi művekhez kapcsolódó nézeteit és attitűdjét, a gyermekirodalmi művek használatának mikéntjét.

### ***2.5.2. A gyermekirodalmi művek kiválasztásának fő szempontjai***

A megfelelő gyermekirodalmi művek kiválasztása az egyik legfontosabb lépés a történetek, mesék tanórai integrálásában. A szakirodalomban több tanulmány is foglalkozik azokkal a kritériumokkal, melynek egy irodalmi mű meg kell, hogy feleljen, amennyiben nyelvoktatási céllal kívánjuk használni. Az alábbiakban összefoglalom azokat a legfontosabb szempontokat, melyeket a szakirodalom taglal.

Lima (2010) szerint, az angol nyelv oktatásában használni kívánt irodalmi művek kiválasztása nem könnyű. Véleménye szerint, csak maga a döntés olyan nehézséget jelent, melyet felismerve a tanárok akár inkább mellőzhetik is ezt az oktatási megközelítést. Kiemeli, hogy ő személy szerint négy fő dolgot keres egy szövegben, mégpedig: a) érzelmileg megkapó legyen; b) kognitív kihívást jelentsen; c) segítse a nyelvi tudatosságot; illetve d) segítsen a

tanulóknak kritikusan gondolkodni arról a világról, amelyben élnek, és fantáziadúsan reagálni rá.

Egy irodalmi mű kiválasztásakor számos szempontot kell figyelembe vennie egy tanárnak. Waring és Prowse szempontjai alapján Lima (2010) összeállított egy listát, melyet az alábbiakban foglalok össze röviden:

- Választás: a választás lehetőségét meg kell adni a tanulók részére, amennyire csak lehet. Ha az elérhető könyvtár kínálata szegényes is, érdemes legalább egy tájékoztató jellegű listát a tanulók figyelmébe ajánlani, de az interneten is sok szabadon elérhető szöveget találhatunk.
- Könnyűség: a megfelelő nyelvi szint megtalálása alapvető fontosságú. Nem jó, ha a szöveg túl nehéz, de az sem, ha annyira könnyű, hogy már nem is jelent kihívást.
- Szövegek, melyek megkapóak és reakciót váltanak ki: a szövegeknek kognitív és érzelmi szempontból is le kell kötniük az olvasót. Figyelni kell arra, hogy ami a tanárnak érdekesnek tűnhet, nem biztos, hogy gyermeki szemmel is az.
- Nincsenek tesztek és szövegértést ellenőrző kérdések: a tanulók szövegértése tesztek helyett pl. történhet osztálytermi prezentációkkal, szemtől-szemben vagy online zajló megbeszélésekkel is.
- Tanári részvétel: nem elég csak mondani, a tanulókat motiválni szükséges. A tanárnak is érdemes irodalmat olvasni, hogy hitelesebb legyen, amit mond.
- Képzőművészeti alkotások: festmények, fotók használhatók az óra elején és/vagy végén, erősebb vizuális hatás keltése céljából, mely segíti a memorizálást.
- Előadóművészet és zene: a kinezetikus és auditív tanulók könnyen profitálhatnak az ilyen jellegű tevékenységekből.
- Web2.0 eszközök: ha az internet-hozzáférés biztosított, akkor a wikik, blogok, fórumok könnyen felhasználhatók együttműködésen alapuló játékok és feladatok kivitelezéséhez.

Curtain és Dahlberg (2010) is összeállítottak egy szempontrendszer, s úgy vélik, hogy ha a történet megfelel ezeknek a kritériumoknak, akkor nagy eséllyel érhető el pozitív eredmény az idegennyelv-oktatásban. Véleményük szerint az ideális történetnek: megjósolhatónak kell lennie; kapcsolódnia kell a gyermekek saját kulturális ismereteihez; főképp ismert szavakat, valamint ismétlődő és megjósolható nyelvi mintázatokat kell, hogy tartalmazzanak; lehetőséget kell biztosítani a dráma és TPR alkalmazására; és könnyen vizualizálhatónak kell lenniük, reáliák alkalmazását is lehetővé téve, hogy a nyelvi input a gyermekek számára érthető és befogadható legyen. Amennyiben a tanulóknak nehézséget okoz

a történet követése, előfordulhat, hogy igényeik szerint adaptálni kell azt vagy teljes mértékben lecserélni.

Ghosn (2002) tanulmányában négy fő szempontot emel ki, melyet egy gyermekirodalmi mű idegennyelv-oktatásba való integrálása előtt figyelembe kell venniük a nyelvtanároknak: a témát, a történetvezetést, a nyelvezetet és az illusztrációkat. Ezek részben összecsengenek a fent említett szempontokkal is.

A legrészletesebben Ellis és Brewster (2014) foglalkoznak ezzel a kérdéssel. Meglátásuk szerint a történetek, mesék kiválasztásakor az idegennyelv-oktatás öt fő célkitűzését kell figyelembe venni, mely magába foglalja a kulturális megértést, a társas interakciót, a kognitív fejlődést, a pszichológiai jóllétet és a nyelvi jártasságot.

A nyelvtanítás öt fő célkitűzése a tanulás és a fejlődés különböző dimenzióit foglalja magába. Ellis és Brewster (2014) ezt az öt dimenziót a következők szerint magyarázza.

- Kulturális szempontból a nyelvoktatás célja a különböző kultúrák megértésének és megbecsülésének elősegítése, a kulturális sokszínűség és tolerancia előmozdítása.
- Társadalmi szempontból arra törekszik, hogy lehetővé tegye a hatékony kommunikációt és interakciót a különböző társadalmi kontextusokban, elősegítve az interperszonális kapcsolatokat és az együttműködést.
- Kognitív szempontból a nyelvoktatás ösztönzi a kritikus gondolkodást, a problémamegoldó készséget és az intellektuális fejlődést, arra ösztönözve a tanulókat, hogy elemezzék, értékeljék és szintetizálják a célnyelvi információkat.
- Pszichológiai szempontból a nyelvtanítás célja az önbizalom, a motiváció és az önhatékonyság növelése a nyelvtanulásban, a nyelvtanuláshoz való pozitív hozzáállás elősegítése és a sikerérzet erősítése.
- Nyelvészeti szempontból a nyelvoktatás a célnyelvi készségek fejlesztésére összpontosít, beleértve a hallás, a beszéd, az olvasás és az írás készségeit, valamint a nyelvtant, a szókincset és a kiejtést.

Ellis és Brewster (2014) szerint egy történet, mese kiválasztásakor ezen dimenziók mindegyikét figyelembe kell venniük a nyelvtanároknak, s ehhez kapcsolódóan kidolgoztak egy kritériumrendszert. Az általuk meghatározott szempontokat egy táblázatban foglalták össze, melyben láthatók az egyes dimenziók kapcsolata a kritériumokkal. A meghatározott szempontok mellett megfogalmazták azokat a kulcskérdéseket, amelyeket a tanároknak érdemes fontolóra venniük, mielőtt választanának az irodalmi művek széles tárházából. Ellis és Brewster (2014) történetek kiválasztására vonatkozó szempontrendszerét a 2. számú táblázat mutatja be.

## 2. táblázat

*A mesekönyvek kiválasztásának kritériumai (Ellis & Brewster, 2014, p. 19) (saját ford.)*

LINGVISZTIKAI	<b>Szint</b>	szókincs és szó szerkezetek/ funkciók	A szint megfelelő? Megfelelő szintű kihívást jelent? Tartalmaz a szöveg gazdag szókincsre utaló megfelelő példákat értelmezhető inputot biztosítva?
	<b>Stiláris eszközök</b>	ismétlés/kumulatív tartalom ritmus/rím kérdés/válasz párbeszéd/elbeszélés humor/feszültség megjósolhatóság/meglepetés onomatopoeitika/ alliteráció/ kontraszt/ismétlődő szavak/ hiperbola/ metafora/hasonlat	Milyen stiláris eszközöket tartalmaz a történet? Hogyan fogja ez segíteni a gyerekeket: a szöveg megértésében, a történetben való részvételben, a kiejtésük fejlesztésében, a memorizálásban, nyelvük gazdagításában, koncentrációjuk fenntartásában és hogyan járulnak hozzá a történet élvezetéhez?
PSZCHOLÓGIAI	<b>Tartalom/ témakör</b>	releváns érdekes szórakoztató emlékezetes terjedelem értékek	Le fogja kötni a tanítványaimat a történet? Releváns az érdeklődésüknek? Szórakoztató és emlékezetes? Általános érvényű témákat dolgoz fel? Elolvasható a történet egyszerre vagy rövidebb részekre osztható? Egyetértünk a történetben megjelenített értékekkel és attitűdökkel?
	<b>Illusztrációk/ elrendezés</b>	illusztrációk használata/ elrendezés attraktív/színes méret célkultúra	Szinkronban vannak az illusztrációk a szöveggel és hozzájárulnak annak megértéséhez? Fejleszteni fogják a tanulók vizuális műveltségét? A tanulók életkorának megfelelő? Attraktív és színes? Elég nagyméretű ahhoz, hogy az egész osztály lássa? A célkultúra életét ábrázolja? A könyv elrendezése (megosztott oldalak, nyitogatható ablakok, szövegbuborékok, nyelvi nélküli részek) segítik a gyerekeket a megértésben és lehetővé teszik a maximális interakciót a történettel?
KOGNITÍV	<b>Oktatási potenciál</b>	tanulás tanulása tantárgyak közötti kapcsolódási pontok világ/kulturális ismeret fogalmi fejlesztés tanulási stílusok/ intelligenciák	Hogyan teszi lehetővé a történet, hogy a gyerekek megismerjék és fejlesszék tanulási stratégiáikat? Össze tud-e kapcsolódni a történet más tantárgyakkal a tantervben? Mít tanulhatnak a gyerekek a világról és más kultúrákról? Fejleszt és megerősít a történet bizonyos fogalmakat? A történet és a kapcsolódó tevékenységek megfelelnek a különböző tanulási stílusoknak és a különböző intelligenciáknak?
	<b>Motiváció</b>	szórakoztató pozitív attitűdök felkelti a kíváncsiságot sikeres tanulás tapasztalatok önbizalom építés vágy a tanulás folytatására	Motiválni fogja a történet a tanítványaimat azáltal, hogy személyes tapasztalataikra épít? Fejleszti a képzelőerejüket, és megszólítja a humorérzéküket? A tanulóim pozitívan reagálnak-e a történetre, és kialakul bennük pozitív hozzáállás a célnyelvvel, a kultúrával és a nyelvtanulással kapcsolatban? A történet felkelti a kíváncsiságukat, és arra készíti őket, hogy többet tudjanak meg a célnyelvről, a kultúráról és a nyelvtanulásról? A történet pozitív tanulási élményt nyújt-e, erősíti az önbizalmat és a további tanulás iránti vágyat?
TÁRSADALMI	<b>Értékek</b>	kooperáció kollaboráció érzelmi fejlődés diverzitás/interkulturális tudatosság	Segít a történet abban, hogy a gyerekek megismerjék és megkérdőjelezzék a fontos értékeket? Elfogadhatóak ezek az értékek? Lehetőség ad a gyerekeknek a közös munkára, a felváltva való munkára, a feladatok megosztására? Segít a történet a gyerekeknek felfedezni és megosztani az érzelmeiket? Segít a történet abban, hogy a gyerekek jobban megértsék önmagukat, és fejlődjön az önbecsülésük?
	<b>Globális kérdések</b>	állampolgári nevelés multikulturális edukáció diverzitás/interkulturális tudatosság	A történet szélesebb látókört kínál a gyerekeknek a világról? Fejleszti a környezeti és ökológiai, nemi, faji, fogyatékkal élő, emberi jogi, egészségügyi és biztonsági, tolerancia stb. kérdések tudatosságát és megértését? Elősegíti-e a kultúrák közötti megértést?
	<b>Nyelv/ tartalom</b>	autentikus megfelelő	A nyelvezet tükrözi-e a célkultúrában beszélt nyelvváltozatot? Ad a történet valamilyen információt a célkultúra életéről? Vannak benne olyan homályos kulturális utalások, amelyek nehezen érthetőek? Túlságosan kultúra-specifikus?



### A nyomkövetés lehetőségei

A történet kiindulópontot nyújt kapcsolódó nyelvi feladatok végzéséhez és hozzájárul olyan további tevékenységek végzéséhez, amelyeknek kézzelfogható eredménye lehet?

A történetek, mesék egyedülálló tanulási környezetet biztosítanak, amely igazodik a természetes nyelvelsajátítás elméletéhez azáltal, hogy a mindennapi életben használt nyelvet mutatják be, elősegítve a szavak felismerésének készségeit, miközben autentikus olvasási és írási lehetőségeket kínálnak. Az oktatásra szánt tananyagokkal szemben az autentikus művek nincsenek nyelvtani, nyelvi-didaktikai szempontokból megtervezve és összerendezve, amely szintén a valós nyelvelsajátítási folyamatokat tükrözi.

## **2.6. Angol mint idegennyelv tanárok, tanárjelöltek és szülők gyermekirodalmi művekhez kapcsolódó nézeteinek vizsgálata szakirodalom alapján**

A gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való alkalmazása sok szakembert foglalkoztat, számos elméleti jellegű tanulmány érhető el, de a téma sajátossága miatt kevesebb empirikus kutatás valósul meg. Ezek nagyobb része tanárok és tanárjelöltek körében zajlik, valamivel ritkábban valósul meg gyermekek között. A továbbiakban a témához kapcsolódó néhány empirikus kutatás eredményeit mutatom be, melyek eredményei és következtetései hozzájárulhatnak a jelen dolgozat elkészítése során végzett kutatás eredményeinek alaposabb megértésében és interpretálásában.

Fojkar és munkatársai (2013) az angoltanárok narratív történetekhez fűződő attitűdjét vizsgálták szlovéniai általános iskolákban. A kérdőíves adatgyűjtésben 50 olyan angoltanár nő vett részt 30 különböző iskolából, akik 8-9 éves (3. és 4. osztályos) gyermekek számára tanítanak angolt mint idegen nyelvet. Az eredmények azt mutatják, hogy az adatközlő pedagógusok 93%-a havonta egy-két alkalommal használ történeteket, mesél történeteket az órákon. A megkérdezett angoltanárok nem mindegyike használ tankönyvet az óráin, s azok, akik így tesznek, gyakrabban alkalmaznak történetmesélési vagy meseolvasási technikákat (havonta egyszer- kétszer (64%)) azokhoz képest, akik a tankönyv anyagát követik (46%). A szerzők tanulmányukban kiemelik, hogy a szerepjáték különösen hatékony a fiatal tanulók körében, hiszen ez olyan mozgással egybekötött tevékenység, mely nyelvhasználatot igényel. A szöveg megértését ellenőrző képek rajzolását viszont kevésbé tartják hatékonynak, hiszen ennek nincs nyelvészeti szempontból releváns célja és időigényes is. Ehelyett fontosabbnak tartják, hogy más, produktív nyelvtanulási tevékenységeket alkalmazzanak a tanárok. Fojkar és munkatársai (2013) kutatása szerint az angol nyelvű irodalmi művek esetében a tanárok az adaptált műveket részesítik előnyben az autentikus gyermekirodalmi művekkel szemben. Ennek,

feltételezésük szerint, az az oka, hogy az autentikus művek osztálytermi alkalmazása plusz munkát igényel, mert ezekhez nincsenek előre elkészített, szabadon elérhető feladatok, munkafüzetek, melyeknek az összeállítása teljes mértékben a tanárookra hárul, ha ilyen műveket kívánnak alkalmazni. Összességében véve, a kutatási eredmények szerint, a tanárok tudatában vannak a történetek jelentőségének a fiatal tanulók angol nyelvtudásának fejlesztésében, ám ennek ellenére vannak olyan területek, melyek tekintetében fejlődésre van szükség. Problémát jelent az oktatási céloknak megfelelő történetek kiválasztása, fejleszteni kell a tanárok mesélői/narratív készségeit, valamint jobban meg kell ismerni a mesélés után alkalmazható tevékenységek tárházát.

Az idegennyelvű irodalmi művek tanórai alkalmazása nem könnyű feladat, ezt vizsgálták Rezanejad és munkatársai (2014) Iránban is. Problémafelvetésük szerint számos faktor játszhat szerepet abban, hogy a tanárok nem túlzottan mutatnak érdeklődést az irodalmi szövegek mint lehetséges oktatási eszköz iránt. Kvalitatív kutatásukban 44 (19 nő és 25 férfi) nyelvtanárt kérdeztek meg az irodalmi szövegek angol mint idegennyelv órákon való felhasználásával összefüggésben, s az eredmények azt mutatják, hogy a résztvevők szerint az irodalom hatékony integrációjának elsődleges akadálya az, hogy a diákok hogyan érzékelik az eredményeket ( $N=44$ ,  $M=4,62$ ,  $Min=2,5$ ,  $Max=6$ ,  $SD=0,94$ ). Ez azt jelenti, hogy a diákok attitűdjei, elvárásai és az irodalmi szövegek nyelvórákon való használatának előnyeiről vagy relevanciájáról alkotott elképzeléseik jelentősen befolyásolják az ilyen törekvések sikerét. Ha a tanulók nem érzékelik az irodalmat érdekesnek vagy hasznosnak a nyelvtanulási folyamat szempontjából, az akadályozhatja elkötelezettségüket és motivációjukat, ami végső soron kihatással van az irodalmi szövegek nyelvórákon való felhasználásának hatékonyságára.

Mattheoudakis és munkatársai (2007) három európai országban, Csehországban, Görögországban és Magyarországon végeztek kutatást. A vizsgálat célja egy tantervbe integrálható történetalapú input létrehozása és iskolai bevezetése volt, mely fiatalok nyelvtanulók idegennyelv-oktatása során alkalmazható. A kutatók által tervezett anyagok hatékonyságát pedagógus-jelöltek tesztelték és próbálták ki a gyakorlatban, majd reflektív feladatok elvégzésével adtak visszajelzést a szerzett tapasztalatokról. Csehországban 11, Magyarországon 6, Görögországban pedig 10 tanárjelölt vett részt a kutatási projektben. Eredményeiket tekintve elmondható, hogy bár az input (instrukciók, felkészítés), melyet a tanárjelöltek kaptak mindhárom országban ugyanaz volt, a történetek prezentációja, az iránymutatások követése és az oktatási módszerek azonban szignifikáns különbséget mutattak. Véleményük szerint, amennyiben a képzés során a



pedagógus-jelölteket a történetek osztálytermi alkalmazására készítik, akkor figyelembe kell venni a hallgatók oktatási háttérét (iskolázottságát) és a kontextust is, ahol a történeteket használni tervezik. Ezen kívül fontosnak tartják, hogy a hallgatók megfelelő mintát kapjanak a felkészüléshez, akár videók formájában is. Hangsúlyozzák, hogy a történetek osztálytermi alkalmazása előtt hasznos lehet, ha a hallgatók több feladatot is végeznek a történetek adaptálásával kapcsolatban. Végül pedig kiemelik, hogy reflektív feladatoknál hasznos nyílt végű kérdéseket feltenni, hogy elkerülhető legyen az egyszerű „igen-nem” válaszadás.

Küçükoğlu és Arıkan (2011) 84 leendő angoltanárt kérdezett meg az irodalomnak a törökországi nyelvoktatásba való integrálásáról és annak a tanárképzésben betöltött szerepéről. A résztvevők egy kérdőívet töltöttek ki, amely felmérte véleményüket az irodalomról, annak a tanárképzésbe való beillesztéséről, valamint alkalmazásáról az angol nyelvtudás különböző szintjein. Az eredmények azt mutatták, hogy a leendő tanárok 78%-a kedvezően vélekedett az irodalomról, és a válaszadók körülbelül 74%-a úgy vélte, hogy az irodalom hozzájárul a kultúra megismeréséhez. Az irodalmi műfajok tekintetében az adatközlők mintegy 85%-a az olyan alapvető irodalmi alkotásokat, mint a versek, regények és novellák, a tanulók számára hasznosnak tartották. Továbbá a kitöltők 81%-a jelezte, hogy az irodalom motiválja a tanulókat a nyelvórákon, különösen az olvasás, az írás, a szókincs és a nyelvtan oktatásában. A válaszadók azonban egyetértettek abban, hogy az irodalom csak korlátozottan bizonyul hatékonynak a beszéd- és halláskészség tanításában.

Kuvaitban Al Darwish (2014) végzett kvalitatív kutatást a gyermekirodalmi művek alkalmazásával kapcsolatban, hogy feltárja azokat a területeket, amelyek fejlesztést igényelnek a kuvaiti általános iskolai angol mint idegen nyelv olvasási programjában. A kutatás résztvevői hat, utolsó éves angol szakos hallgató volt, akik épp befejezték a mikro-tanítás kurzust. Al Darwish hangsúlyozza, hogy az olvasóvá nevelés kiindulópontja és kezdete a gyermekek otthona, melyben jelentős szerepe van a szülőknek. Kiemeli még, hogy az angol mint idegen nyelv oktatásában a történetek alkalmasabbak a regényekhez képest, terjedelmük és nyelvi stílusuk miatt. A kutatás négy kuvaiti általános iskolában zajlott 2012-ben, 5. osztályos tanulók körében, ahol a kutató nem résztvevő óramegfigyeléseket végzett, valamint szülőkkel is folytatott interjúkat. A program kezdetén rövidebb (3-5 oldalas), később hosszabb történeteket használtak az órákon, melyekhez kapcsolódó feladatokat kaptak a tanulók. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a gyerekek, akik rendszeres találkoztak gyermekirodalmi művekkel,

huzamosabb ideig tudtak figyelni, fejlődött a kifejező készségük és kritikus gondolkodásuk. Al Darwish kiemeli, hogy a hangos olvasás során különleges és személyes kapcsolat jöhet létre a tanár és a gyermekek között. A közös olvasás mellett, azoknak a gyerekeknek, akik gyorsan elvégezték a számukra kijelölt feladatokat, lehetőséget biztosítottak olvasásra, mint szabad időtöltésre, erősítve azt az érzést, hogy az olvasás szabad, értékes és személyes tapasztalatgyűjtés. A tanév során a kutató megnövekedett érdeklődésről, valamint a történet megbeszélésével kapcsolatos fejlődésről számolt be a tanulók részéről. Összességében véve, a kutató szerint az irodalom fontos szerepet játszik a szóbeli nyelvi fejlődés minden aspektusában. Fejleszti a fiatal nyelvtanulók fantáziáját, segít a világot új szempontokból megismerni és értelmezni. Kiemeli, hogy ebben a folyamatban nagyon fontos szerepet játszik a pedagógus, aki, ha aktív résztvevőként működik együtt a gyerekekkel olvasás közben és nem a csoport vezetőjeként jelenik meg, akkor a gyerekek sokkal készségesebben működnek együtt a hiányzó elemek megértésének érdekében.

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. Az alábbiakban röviden összefoglalom a fent említett releváns kutatási eredményeket.

Trentinné Benkő és munkatársai (2021) a katalóniai Vic Egyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem által végzett közös, pedagógus és kutató közötti együttműködésen alapuló programról számolnak be. A projekt keretein belül a kutatók az idegennyelv-oktatás során alkalmazott angol nyelvű történeteket, dalokat és rímes verseket helyezték a fókuszba s azok előfordulását vizsgálták óvodai és általános iskolai környezetben. A kutatás pedagógus résztvevőit arra kérték, hogy két éven át készítsenek listát azokról a gyermekirodalmi művekről, dalokról, rímes versekről, amelyeket óráikon alkalmaztak. Az összesített eredmények szerint Magyarországon 124 könyvcím került

listára, míg Katalóniában ennek körülbelül a fele, 59. A kutatók, megvizsgálva a listákat, arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógusok tisztában vannak a történetekben rejlő lehetőségek széles tárházával. Ezenkívül megfigyelték, hogy a két lista között nagyon kicsi átfedés található, melynek magyarázata az lehet, hogy a pedagógusok saját preferenciáik alapján választják ki a gyermekirodalmi műveket, figyelembe véve tanulóik nyelvi szintjét, szükségleteit és érdeklődését, valamint a könyvek hozzáférhetőségét. Emellett megemlítik, hogy a művek kiválasztásakor szerepet játszhatnak a pedagógusok által szerzett tapasztalatok, melyeket a tanárképzésben vagy a továbbképzéseken szereztek.

Lugossy és Nikolov (2003) egy kétéves kutatást vittek véghez, melynek során 22 autentikus, gazdagon illusztrált mesekönyvet biztosítottak két különböző iskolában (egy városi és egy vidéki), 7-10 éves gyerekek számára. A projekt során azt vizsgálták, hogy a gyerekek hogyan profitáltak az autentikus mesék kiegészítő anyagként való használatából. A program érdekessége még, hogy a tanulók haza is vihették a könyveket. Az adatgyűjtést kvalitatív kutatási technikákkal végezték: mint. pl. a két résztvevő tanár részéről folytatott folyamatos önmegfigyelés, kutató által végzett óramegfigyelés, tanári naplók és két félig strukturált interjú. Eredményeikben arról számoltak be, hogy meglepő lelkesedést tapasztaltak és kiemelkedően sikeresnek találták a projektet. A kétéves program során a tanárok attitűdjével és motivációival kapcsolatos változásokat tapasztaltak szakmai téren, de egymástól eltérő módon. Az egyik pedagógus módszertani kihívásként élte meg a mesék használatát a tanórákon, míg a másik tanár alkalmanként pihenésképp tekintett rájuk, később ismerve fel a bennük rejlő oktatási potenciált (Lugossy & Nikolov, 2003). A projekt során pozitív visszajelzéseket kaptak a gyermekektől és testvéreiktől; a kollégák kevésbé mutattak érdeklődést; a vidéki gyermekek szülei pedig támogatóbb és hálásabb attitűddel rendelkeztek a városi szülőkhöz képest.

Nikolov (1998) egy tárgyalásos, történet-alapú angol nyelvi tanterv kidolgozásával kapcsolatos longitudinális projektet valósított meg 1977-től 1995-ig. A programban három csoportban 6-14 éves gyerekek nyolc-nyolc éven át vettek részt. A program célja elsősorban egy tárgyalásos, történet-alapú sillabusz összeállítás volt, majd ennek próbavizsgálata, értékelése és adaptálása zajlott. A hosszú, etnográfiai jellegű kutatás során a kutató, aki egyben a projektet vezető pedagógus is volt, vizsgálta a tanulók részvételét, a feladatok és anyagok kiválasztását, az értékelést, az anyanyelv szerepét, és a tanár változó szerepét. Az adatgyűjtés a tanár reflektív naplója segítségével történt. Az

eredmények azt mutatják, hogy a tanulók aktívan részt vettek a programban, alsóbb osztályokban a saját angol nyelvű mesekönyveiket is magukkal hozták, szívesen foglalkoztak ugyanazzal a történettel újra és újra. Nikolov (1998) következtetései szerint a tanulók pozitív attitűdöt alakítottak ki a gyermekirodalmi művek iránt, hosszú távon sikeresnek bizonyultak és magabiztosabbak lettek nyelvtanulási kötelezettségeik terén.

## **2.7. Idegennyelv-oktatás Ukrajnában, Kárpátalján**

A dolgozat következő része áttekintést nyújt Ukrajna idegennyelv-oktatásának helyzetéről, különös tekintettel Kárpátalja régiójára. Először ismertetem Kárpátalja területének általános jellemzőit, majd áttérek az idegennyelv-oktatás fejlődésének legmeghatározóbb eseményeire. Vizsgálom az idegennyelv-oktatást befolyásoló legfontosabb tényezőket. Ezt követően, kitérek a gyermekirodalmi művek alkalmazására Ukrajnában az idegennyelv órákon. Rövid betekintést nyújtok az Ukrajnában élő kisebbségek idegennyelv-oktatásába is.

### ***2.7.1. Kárpátalja általános jellemzői és rövid története***

Kárpátalja Ukrajna délnyugati részén terül el, az ország második legkisebb megyéjeként tartják számon (12800 km<sup>2</sup>). Földrajzi fekvését tekintve fontos geopolitikai szerepet tölt be, mivel négy országgal is határos: Lengyelországgal, Szlovákiával, Magyarországgal és Romániával (Ferenc & Kovály, 2020).

Kárpátalja népessége kb. 1 240 000 fő, ami Ukrajna népességének a 2,7%-át teszi ki (Baranyi, 2009, p. 174). Azonban azt is meg kell jegyezni, hogy Ukrajnában 2001-ben zajlott a legutóbbi népszámlálás, így több mint 20 éves adatokra lehet csak hivatkozni. A nemzetiségi megoszlást tekintve Kárpátalja népességének 80%-át az ukrán nemzetiségűek teszik ki, míg a legutóbbi felmérés szerint 151,5 ezer fő magyar nemzetiségűnek vallotta magát, 158,7 ezer pedig a magyart tartja anyanyelvének (Ferenc & Kovály, 2020). A SUMMA 2017 c. kutatás alapján, Kárpátalján a magyarság száma jelenleg ennél kevesebb, számítások szerint 131 ezer főre becsülhető (Tátrai et al., 2018). A 2022-ben kezdődő orosz-ukrán háború következtében pedig ez a szám nagy valószínűséggel tovább változott.

Kárpátaljáról mint önálló földrajzi és politikai entitásról, 1918. december 21-től beszélhetünk (Orosz & Csernicskó, 1999). A magyar történeti hagyomány szerint Árpád

honfoglalói 896-ban a Vereckei-hágón keresztül érkeztek a Kárpát-medence területére (Baranyi, 2009) és az államalapítástól egészen 1918-ig, majd egy évezreden át a Magyar Királyság részét alkotta a jelenlegi Kárpátalja területe is. A 20. század során viszont több különböző államalakulathoz tartozott, aminek következtében határai is gyakran változtak.

Az I. világháborút követő 1920-as Trianoni békeszerződés következtében Bereg, Máramaros, Szabolcs, Szatmár, Ugocsa és Ung vármegye egy része a Csehszlovák Köztársaság fennhatósága alá került, Podkarpatska Rus néven. 1938 novemberében, az első bécsi döntés értelmében, Kárpátalja magyarok lakta része ismét Magyarország fennhatósága alá került. 1945 júniusában, a Szovjet-Csehszlovák egyezménynek megfelelően a terület a Szovjetunió része lett, Zakarpatszka Ukraina néven. A Szovjetunió széthullásával, Ukrajna 1991-es függetlenedésével Kárpátalja (hivatalosan: Zakarpattia Oblast, ukránul: Закарпатська область) egyike lett az ország adminisztratív régióinak (Orosz & Cserniczkó, 1999; Ferenc & Kovály, 2020).

### 2.7.2. Oktatási rendszer Ukrajnában

Ukrajna 1991-es függetlenné válása óta a közoktatás folyamatos változásokon, átszervezéseken megy keresztül (Orosz 2005, 2007). Az általános középfokú oktatás (ukránul: загальна середня освіта), a Szovjetunió rendszerének mintájára, Ukrajnában jelenleg még 11 évfolyamos és három fő szakaszból tevődik össze, melyet a 3. sz. táblázat foglal össze.

### 3. táblázat

#### *Általános középfokú oktatás Ukrajnában*

<b>Ált. középfokú okt. szakaszai Ukrajnában</b>	<b>Osztály</b>	<b>Ukrán megnevezés</b>	<b>Magyar fordítás</b>
Elemi iskola	1-4. osztály	початкова школа	elemi iskola
Általános iskola	5-9. osztály	базова середня освіта	alapszintű általános középiskolai oktatás
Középiskola	10-11. osztály	повна загальна середня освіта	teljes középfokú oktatás

2017. október 4-én Ukrajnában új oktatási kerettörvényt fogadtak el (Закон України [Zakon Ukraini], 2017), mely a teljes középfokú oktatás idejét egy évvel kibővíti (10-12. osztály), ami azt jelenti, hogy azok a gyerekek, akik 2018. szeptemberében kezdik az iskolát, a középiskolai szintet három év alatt végezhetik el (Beregszászi & Nagy-Kolozsvári, 2019). Ennek értelmében az országban három új szintre bontják az oktatási rendszert: elemi iskola (1-4. osztály), gimnázium (5-9. osztály, vagyis a korábbi alapszintű általános középiskolai oktatás), valamint líceum (10-11. osztály, azaz a korábbi teljes középfokú oktatás, 2027-től 10-12. oszt.). A megnevezésekből látszik, hogy Ukrajnában és Magyarországon az oktatási szintek megnevezései eltérnek egymástól, a dolgozat további részében a magyar megfelelőket használom.

### ***2.7.3. Az idegennyelv-oktatás fejlődése Ukrajnában***

Mivel Ukrajna független államként a Szovjetunió felbomlása után jött létre, ahhoz, hogy jobban megértsük és pontosabb képet kapjunk a jelenlegi idegennyelv-oktatási helyzetről az országon belül, vissza kell tekintenünk néhány évtizedre és meg kell vizsgálnunk az események alakulását még a Szovjetunió keretein belül.

Mayofis (2014) szerint, az 1930-as éveket megelőzően az idegen nyelvekre úgy tekintettek, mint a hasonló gondolkodású, külföldi emberekkel való kommunikáció eszközére. A kommunista és a szocialista érában viszont az idegennyelvi kommunikatív készségek fejlesztése ellentétes volt az aktuális államérdekkel (Calafato, 2018), a nyelvtanulók elveszítették még „képzeletbeli külföldi beszélgetőtársukat” is, akivel legalább elméleti szinten kommunikálhattak. Mayofis (2014) szerint ennek hátterében a szovjet vezetők mérhetetlen bizalmatlansága állt, mindennel szemben, ami külföldi, kiváltképp nyugati volt. A szovjet vezetők legnagyobb félelme az volt, hogy a célnyelv és kultúra megismerése negatív hatást gyakorolhat a szovjet gyerekekre, akik az idegennyelvek birtokában könnyebben hozzáférhettek olyan tartalmakhoz, nyugati világról szóló információkhoz, melyek nem feltétlenül feleltek meg az ideológiai elvárásoknak (Mayofis, 2014).

A II. világháború után a Szovjetunióban nagyobb hangsúlyt kapott az idegennyelvek oktatásának jelentősége. Misechko (2017a) tanulmánya szerint, legalább egy idegennyelv oktatása kötelezővé vált az iskolákban, s 1947-től az általános iskola harmadik osztályától kezdődött volna. Ez azonban nem tudott a Szovjetunió teljes területén megvalósulni, leginkább csak a központi régiókban, ugyanis sok helyen nem

volt elegendő számú, megfelelően felkészített és képezett nyelvtanár. Ennek érdekében, a következő években jelentősen növelték a nyelvtanárképzés hálózatát. A leggyakrabban oktatott nyelv az angol és német volt, míg helyenként franciát és spanyolt is tanítottak (Misechko, 2017a). A törekvések kedvezőek és előremutatóak voltak, azonban a pedagógusképzés programjai nem vették figyelembe a nyelvtanulók életkori sajátosságait, sem az akadémiai tárgyak, sem a tankönyvek nem tettek különbséget az elemi, általános és felső tagozatos idegennyelv-oktatás között (Misechko, 2017a).

A Szovjetunióban az első idegennyelv-tanításra szánt tankönyvek Moszkvában és Leningrádban jelentek meg, melyek helyi szerzők műhelyeiből kerültek ki, tartalmilag és vizuálisan illeszkedve a kor által meghatározott propaganda követelményeihez. Misechko (2017a) beszámolója szerint ezeket a könyveket használták a Szovjetunió többi köztársaságaiban is, melyek tükrözték a II. világháború utáni helyreállítás valóságát, dicsőítették a szovjet értékeket, ünnepeket és történelmet. A kezdőknek szánt idegennyelvi tankönyvekben az elsők között megtanítani kívánt szavak közé kerültek olyanok, mint a „nyakkendő”, „csillag” és „pionír” melyekhez megfelelő illusztrációk is társultak, hangsúlyozva a Kommunista Párt által vezetett pionír táborok jellegzetességeit (Misechko, 2017a).

Misechko konkrét példák segítségével ismerteti, hogy az olyan szavak, mint a „térkép” és „zászló” a Szovjetunió lobogóján kerültek bemutatásra és illusztrálásra. A „We are Reading” témakörben a „story”, a „fairy-tale” vagy a „poem” szavak helyett a „slogan” szó került a gyerekek szókincsébe, olyan mondatokat eredményezve, mint pl. „Ann is reading a slogan.” Jellemző volt, hogy a kilencéves tanulók, az idegennyelv-tanulás első évében olyan ideológiai szlogeneket írtak, olvastak és fordítottak, mint pl. a „Long live the Soviet Union” (Misechko, 2017a, pp. 61-62). Ám, az 1960-as, 70-es évek tapasztalatai szerint a tanulók formális keretek közötti találkozási az idegen nyelvvel, még autentikus nyelvi input hiányában is pozitív eredményeket hozott.

Ukrajnában az első, kísérleti jellegű tankönyvek csak 1983-ban jelentek meg, 4. osztályos tanulók számára. Ezt megelőzően csak a Moszkvában és Leningrádban kiadott könyveket használták.

1991 augusztusától, az ország függetlenné válása után, az idegennyelv-oktatás kérdését prioritásként kezelték Ukrajnában, így a módszerészek, valamint a pedagógusok kiemelt feladata volt, hogy új célokat és stratégiákat jelöljenek ki az idegennyelv-tanulás és tanítás fejlesztésére (Misechko, 2017b). Ukrajna újfajta kommunikációs stratégiát próbált kezdeményezni a világgal, s az orosz nyelvet mint nemzetközi kommunikáció

eszközét más világnyelvekkel igyekeztek helyettesíteni. Így pl. az angol, német, francia és spanyol nyelvek egyre nagyobb népszerűségnek örvendtek (Misechko, 2017b). Az oktatási döntéshozók, kutatók a nyugat-európai mintákhoz fordultak az oktatás tartalmának megújítása céljából.

Az ukrán oktatási rendszer már a kezdetektől hangsúlyozza és prioritásként kezeli az idegennyelvek tanításának minél korábbi kezdését, minél fiatalabb korban való ismerkedést az idegen nyelvekkel. Fő célként az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését jelölték meg a döntéshozók, mivel úgy vélik, a célnyelv kultúrájának ismerete elengedhetetlen a sikeres nyelvtanulóvá váláshoz. A már független Ukrajnában, 1994-ben jelent meg az a javaslat, mely szerint az idegennyelv-oktatást már az óvodákban meg kell kezdeni, valamint az iskolákban kettő vagy ennél több idegen nyelvet kell oktatni (Концепція [Kontseptsia], 1994). Ebben a dokumentumban meghatározásra kerültek a különböző korcsoportok számára előírányzott oktatási programok is. Ennek háttere azonban nem volt teljes mértékben biztosított: sem anyagi, sem módszertani erőforrások nem álltak rendelkezésre, nem voltak készen a megfelelő tankönyvek, sem olyan pedagógusok, akiknek a képzése megfelelt volna annak, hogy óvodáskorú gyermekeknek tanítsanak idegen nyelveket.

1995-ben az új, iskolai oktatást szabályozó program elrendelte az idegennyelvek első vagy második osztálytól történő fokozatos bevezetését országsherte. A fokozatosság oka még mindig az volt, hogy nem állt rendelkezésre megfelelő számú, releváns képzéssel rendelkező pedagógus és taneszköz. Ami viszont a vizsgált kérdés szempontjából kiemelt jelentőségű, az az, hogy ekkor engedélyezték első alkalommal a nyelvtanárok részére, hogy az országban kiadott tankönyveken kívül más forrásokat is használjanak, és a hivatalosan felkínált tanterven túl, további témák és autentikus anyagok alkalmazásával bővítsék a tanulók ismereteit (Misechko, 2017a).

Ebben az időszakban merült fel olyan szakemberek képzésének szükségessége, akik megfelelő pedagógiai és módszertani ismeretekkel rendelkeznek óvodáskorú és alsó tagozatos gyermekek idegennyelv-oktatása terén. A folyamat több akadályba is ütközött, így az idegennyelv-oktatás alsó tagozaton való bevezetése nagyon lassúnak bizonyult. A problémát az jelentette, hogy Ukrajnában nem képeztek olyan idegennyelv-tanárokat, akiknek megfelelő pedagógiai és módszertani felkészültsége lett volna alsó tagozatos gyerekek oktatására.

Az ezt követő időszakban a közoktatás még további, többszörös átalakuláson ment keresztül, mely folyamat még napjainkban is tart. 2001-ben újabb idegennyelv-



oktatási reformot hajtottak végre és elrendelték az idegennyelvek oktatásának megkezdését az alsó tagozat második osztályától egészen az érettségiig. Mindez a 2001/2002-es tanévben kísérleti, a 2002/2003-as tanévtől pedig kötelező jelleggel meg is valósult országszerte. Az angol elkezdte kiszorítani a németet és franciát (Misechko, 2017a), leginkább a szülők kérésére (Huszti, 2004, 2022). Az idegennyelv-oktatást a kompetencia-alapú megközelítésre, valamint az Közös Európai Nyelvi Referenciakeret (CEFR, 2018) ajánlásaira alapozták. Azonban ez a reform sem zajlott zökkenőmentesen, ugyanis 2001 szeptemberére nem készült el az egységes tankönyv a második osztályos tanulók részére, de még a következő tanév kezdetére sem (Huszti, 2022). Fő célként az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését jelölték meg a döntéshozók, mivel a célnyelv kultúrájának ismerete elengedhetetlen a sikeres nyelvtanulóvá váláshoz. Ніколаєва [Nikolayeva] (2004) szerint pedig a tanulás céljait és tartalmát az anyanyelvi beszélőkkel való kommunikációra való felkészülés és az autentikus információforrásokkal való munka kell, hogy meghatározza.

A modern ukrajnai oktatás további fő feladatai közé tartozik a tanulók felkészítése a multikulturális, globalizálódó társadalomban való életre. Az oktatás célkitűzései között kiemelt szerepet kap azon képesség kialakítása, hogy az egyének más országok, kultúrák, nemzetek képviselőivel produktív párbeszédet folytassanak, különös tekintettel az idegen nyelvekre is (Nikolska & Pershukova 2020). Ezeket a célkitűzéseket szem előtt tartva, jelenleg Ukrajnában a közoktatási intézményekben a már korábban is említett négy idegen nyelvet tanítják: angolt, németet, franciát és spanyolt (Huszti 2020a). Az utóbbi három elérhetősége, Nikolska és Pershukova (2020) szerint, régiótól és iskolától függően változhat, relatíve kevés helyen fordulnak elő.

A 2005-ös tanévtől kezdődően kidolgozták és bevezették a második idegennyelv oktatásának tervezetét, melynek értelmében az ötödik évfolyamtól megkezdik egy második idegen nyelv tanítását (Редько [Red'ko] et al., 2004). Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának ezirányú törekvése azonban nem egészen a tervek szerint valósult meg, hiszen az ország legtöbb részén nem volt elegendő, két idegennyelv oktatására is szakosodott pedagógus, sem elérhető tankönyvek. A kialakult probléma orvoslására, a minisztérium javaslata szerint, a szülőknek „kötelezően választható” nyelveket ajánlottak, mint pl. az orosz, vagy a nemzeti kisebbségek által is lakott területeken a lengyel, magyar, román, bolgár, szlovák stb. (német és francia helyett). Mindez nyilvános vitákhoz és némi ellenálláshoz vezetett, melynek eredményeként a

fenti tervezet csak azokban az iskolákban került megvalósításra, ahol ehhez megfelelő háttérrel is tudtak biztosítani (Misechko, 2017a).

Kárpátalján mindez részben eltérően zajlott, ugyanis a megyei tanügyi osztály (az Oktatási Minisztérium megyei részlege), nem járult hozzá, hogy a kárpátaljai magyar iskolákban még egy idegen nyelv tanulását kezdjék meg a gyerekek a magyar mint anyanyelv, ukrán mint második nyelv és az angol mint idegen nyelv mellett (Huszti, 2022). A magyar iskolások azonban így hátrányos helyzetbe kerültek az ukrán iskolásokhoz viszonyítva, mert nem is tanulhattak még egy idegen nyelvet (Fábián et al. 2005). Huszti (2015) szerint Kárpátalján tovább nehezítette a helyzetet az, hogy a szovjet-magyar határ 1989-es nyitása után sok kárpátaljai angoltanár hagyta el a vidéket.

2017-től, az ukrán oktatási törvény szerint (Закон України [Zakon Ukraini], 2017), az idegennyelv-oktatás az első osztályban kezdődik és a tizenegyedik osztály végéig, érettségiig tart.

Ukrajna függetlenedése előtt az idegennyelv-oktatás a Szovjetunióban kijelölt elavult módszerek, elvek és gyakorlat szerint történt, mely az ország függetlenné válása után is folytatódott és még az új oktatási rendszer alakulására is hatással bírt egy ideig. Ivashchuk et al. (2023) megállapítása szerint a legnagyobb problémát továbbra is az angol nyelv felületes tanulmányozása jelentette. Az órák legnagyobb részét az olvasás és a nyelvtani ismeretek szótár segítségével történő fejlesztésére fordították, a tanulók pedig nem voltak képesek a nyelvtani ismeretek gyakorlatban való alkalmazására. Anderson (2020) kutatásában hasonló folyamatokról számol be más közép-európai országokban is. Az ukrainai idegennyelv-oktatás idejétmúlt szövegek olvasására és fordítására alapult, melyek való életben való hasznosíthatósága erősen megkérdőjelezhető volt. Ivashchuk et al. (2023) ismerteti, hogy az osztálytermi munka leginkább a hagyományos, frontális módszerekre épített, ahol a tanár volt a középpontban és ő képezte az információ legfontosabb forrását, valamint erős ellenőr szerepében állt, akinek legfőbb feladata a hibák ellenőrzése és javítása a tanulók interakciói során. A tananyag nem kapcsolódott a valós, mindennapi élethez, sem a tanulók nyelvi szükségleteihez. A tanulók által nyújtott teljesítmény értékelése pedig gyakran problematikus volt a tanári szubjektivitás miatt, ugyanis hiányzott az egységes szempontrendszer, ami meghatározta volna hogyan értékelhető a tanulók angol nyelvtudása.

Ivaschukkal egyetért Hanzin és Petrenko (2019), akik szerint Ukrajnában, az idegennyelv-oktatás tradicionális módon az írásbeli pontosságra és a fordításra helyezi a legfőbb hangsúlyt. Ezért a nyelvtani-fordító módszert még mindig jelentős számú tanár

alkalmazza. Ebből kifolyólag, a kommunikatív nyelvtanítás nem egyszerű feladat, mert a tanulók nem igazán akarnak vagy mernek megszólalni idegen nyelven és a véleményüket, gondolataikat sem akarják kifejezni. Ha mégis rá vannak kényszerítve arra, hogy beszéljenek, szorongást válthat ki, ami nem járul hozzá a tanulói teljesítmény javulásához. A probléma megoldására a kutatók azt javasolják, hogy a tanárok több és változatosabb nyelvtanítási megközelítést, technikát és módszert alkalmazzanak. Fontos, hogy a tanulók érdekei és szükségletei kerüljenek előtérbe s a tanterv ennek megfelelően legyen kialakítva (Hanzin & Petrenko, 2019).

Az elmúlt években azonban sok tekintetben változások figyelhetők meg. Ukrajnában az oktatási ügyekért felelős döntéshozók igyekeznek egyre nagyobb hangsúlyt fektetni az angol mint idegen nyelv oktatására. Az egyetemeken is egyre jelentősebb szerepet tölt be az angol nyelv, ami összhangban van az egyéb európai modern oktatási paradigmákkal. 2023. július 25-én, Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma, a 898. sz. miniszteri rendeletben (Наказ [Nakaz], 2023) írásba is foglalta az angol nyelv integrálását a felsőoktatási intézmények működésébe. Ezen kívül olyan törekvések is ismertek, mely szerint tervben áll az angol nyelv kiegészítő államnyelvként való elismerése, ami az angolt egyenértékűvé tenné az országon belül az ukrán nyelvvel (Ivashchuk et al., 2023). Ez a törekvés komoly feladatot ró az angol nyelv oktatásának módszertanával foglalkozókra és magukra az oktatókra, pedagógusokra is.

Felvetődik a kérdés, hogy ezeknek a törekvéseknek megfelelnek-e a jelenleg elérhető és az állam által biztosított tananyagok, a törekvések összhangban vannak-e a lehetőségekkel. Ghosn (2002) rávilágít, hogy a hagyományos, gondosan megszerkesztett tananyagok megfelelőek lehetnek azokban az esetekben, amikor az idegennyelv-oktatás célja a nyelvvel való ismerkedés és a tanulók ismereteinek bővítése, de azokban az esetekben, amikor a tanterv célja az angol nyelvű oktatásra való felkészítés, ez nem feltétlenül elegendő. A hagyományos angol nyelvoktatási anyagok, mint például a nyelvórákon használt tankönyvek, munkafüzetek és egyéb segédanyagok, nem biztos, hogy hatékonyan segítik a tanulókat, jelen esetben egy esetleges második államnyelven történő tudományos olvasáshoz és íráshoz szükséges készségek fejlesztésében. Ugyanis épp a disszertáció véglegesítésének napjaiban írta alá az ukrán államfő azt a törvénytervezetet, ami szerint az angol új hivatalos nyelve lehet Ukrajnának, és a nemzetközi kommunikáció hivatalos nyelvává válik. Ennek értelmében számos munkakör betöltéséhez elengedhetetlen lesz az angol nyelv ismerete. A törvénytervezet az oktatásra is nagy hatást gyakorolhat, mivel a tervek szerint már az óvodától kezdve

lehetőséget kell biztosítani minden gyermek számára, hogy angolul tanulhasson (Проект Закону [Proekt Zakonu], 2024). Ghosn hangsúlyozza, hogy „a gondosan kiválasztott gyermekirodalmi művek elérhető alternatívát biztosíthatnak, motiváló környezetet teremtve az idegennyelv elsajátításra” (2002, p. 172).

#### 2.7.4. Az oktatás jelenlegi alakulása Ukrajnában

Ukrajnában a 2024-es adatok szerint 12 929 iskola működik, ebből 4475 jelenléti formában, 3975 távoktatással és 4479 vegyes, offline és online módon (Міністерство Освіти і Науки України [Ministerstvo Osviti i Nauki Ukraini], 2024). Idegennyelv- oktatás szempontjából kétféle iskolatípust különböztethetünk meg: általános és szakosított idegen nyelvi tantervű iskolák (utóbbiban elmélyített nyelvtanításban részesülhetnek a tanulók, s ezekből jóval kevesebb fordul elő, így a továbbiakban erre nem térek ki részletesen).

A 4. sz. táblázat az ezekben az iskolatípusokban előírányzott heti óraszámokat mutatja be évfolyamonkénti bontásban, kiegészítve a nemzeti kisebbségek iskoláinak heti óraszámával.

#### 4. táblázat

*Az idegen nyelv mint tantárgy heti óraszámja évfolyamonkénti bontásban. (Készült: Huszti, 2020 alapján).*

Évfolyam	Idegen nyelvi óraszám az ukrán iskolákban	Idegen nyelvi óraszám a nemzeti kisebbségek iskoláiban	Idegen nyelvi óraszám a szakosított, ukrán iskolákban
1. oszt.	2	1	3
2. oszt.	2	1	4
3. oszt.	2	2	4
4. oszt.	2	2	4
5. oszt.	3	3	6
6. oszt.	3	2	6
7. oszt.	3	2	6
8. oszt.	3	2	6
9. oszt.	2	2	5,5
10. oszt.	3,5	2	5
11. oszt.	3,5	3	5

A táblázatból jól látható, hogy a nemzetiségi iskolák tanulói alacsonyabb heti óraszámokban tanulják az idegen nyelvet az ukrán iskolákban tanuló gyerekekhez képest.

Az ukrájni oktatási minisztérium 2017-től bevezette a Nova Ukrainska Shkola (NUS, magyarul Új Ukrán Iskola) című oktatási programot, melyet előbb kísérleti jelleggel kezdtek meg 100 intézményben, majd a 2018-2019-es tanévtől országsszerte minden elsős gyermek eszerint kezdte a tanulmányait. Ezt a programot állami szabvány (Державний стандарт [Derzhavnii standart], 2018) szabályozza, mely meghatározza a kialakítandó kompetenciák körét, az egyes tantárgyak alapkövetelményeit, és előírja az egyes tantárgyak éves (minimális) óraszámát. Mindezt az 1-2. osztály, a 3-4., az 5-6. és a 7-9. osztály szintjére külön, részletesen ismertette. A nyelvek oktatását az úgynevezett nyelvi-irodalmi oktatási terület (ukránul: Мовно-літературна освітня галузь [Movno-literaturna osvithnia galuz]) szabályozza, mely két nagy oktatási területet különít el: az ukrán, valamint az őshonos népek és nemzeti kisebbségek nyelve és irodalma az egyik, az idegen nyelvek a másik rész. Eszerint ez az állami szabvány nem tesz különbséget az ukrán mint anyanyelv és mint államnyelv követelményei között (Державний стандарт [Derzhavnii standart], 2018). Azt is fontos kiemelni, hogy miközben az ukrán tannyelvű intézményekben az idegen nyelv külön kötelező tantárgyként szerepel, a nem ukrán nyelven oktató iskolákban nem válik el az anyanyelv és az idegen nyelv az 1-4. osztályokban.

Kárpátalján és mondhatjuk, hogy országos szinten is, az angol nyelv mellett a többi idegen nyelv oktatása egyre inkább háttérbe szorul. Orosz és Pallay (2021) monográfiája szerint 2019-ben a spanyol nyelvet országos szinten a tanulók 0,04%-a választotta érettségi tárgyként, míg Kárpátalján egyetlen diák sem. A francia nyelv esetében is hasonló a helyzet, mivel az ukrájni érettségizők csupán 0,18%-a, a kárpátaljai tanulók 0,28%-a választotta ezt a tárgyat. Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláinak végzősei közül pedig senki nem kívánt francia vizsgát tenni. A német nyelv oktatása is visszaszorulóban van, országosan az érettségizők 0,63% választotta, Kárpátalján 1,08%, míg a magyar tannyelvű iskolák végzőseinek 1,19%-a vizsgázott ebből a tárgyból. Az angol nyelv népszerűségét viszont nemcsak az igazolja, hogy az Ukrán Oktatási és Tudományos Minisztériumban minden kiírást és felíratot angol nyelven is elhelyeznek az ukrán mellett (a korábbi orosz helyett), de a számok tükrében is ugyanez tűnik vissza. A választható érettségi tárgyak közül ez a diszciplína lett a negyedik legnépszerűbb. Országos szinten az érettségizők 27,53%-a választotta, Kárpátalján összességében 16,98% míg a magyar tannyelvű iskolákból a tanulók 27,21%-a tett angol nyelvből érettségi vizsgát (Orosz & Pallay, 2021).

### 2.7.5. Nemzeti kisebbségek oktatása Ukrajnában

Ukrajnában a 2020-2021-es tanévben, az Unian hírügynökség kérésére osztotta meg az Oktatási és Tudományos Minisztérium azokat a statisztikai adatokat, melyek az országban működő nemzetiségi oktatási intézmények számát mutatja be (Лещенко [Leshchenko], 2021). Eszerint mindösszesen 874 olyan általános középfokú oktatási intézmény (állami, önkormányzati és magán) működött, ahol az államnyelv mellett az őshonos és a nemzeti kisebbségek nyelvén is tanítottak. Az adatokat az 5. sz. táblázat foglalja össze.

#### 5. táblázat

*Az államnyelv mellett őshonos és nemzeti kisebbségi nyelveken oktató iskolák száma a 2020-2021-es tanévben (saját szerkesztés)*

Tanítási nyelvek	Iskolák száma	Terület
<b>Kéttannyelvű iskolák</b>		
Ukrán és moldáv	16	Odessza megye
Ukrán és lengyel	2	Hmelnickij megye
Ukrán és orosz	603 (22 privát)	19 megyében és Kijevben, kivéve Ivano-Frankivszk, Rivne, Ternopil, Hmelnyickij és Csernyivci régiók
Ukrán és román	19	Kárpátalja, Csernyivci régiók
Ukrán és magyar	27	Kárpátalja
Ukrán és bolgár	1	Odesszai régió
Ukrán és krími tatár	1	Herszon
Ukrán, orosz és krími tatár	1	Herszon
Ukrán és szlovák	1	Kárpátalja
Összesen kéttannyelvű:	671	
<b>Egytannyelvű iskolák</b>		
Moldáv	1	Odessza
Lengyel	4	Lviv
Orosz	55 (35 privát)	Dnyipropetrovszk, Donyeck, Zaporizsja, Odessza, Harkiv, Herszon, Csernyivci, Csernyihiv és Kijev
Román	69	Kárpátalja, Csernyivci
Magyar	73 (6 privát)	Kárpátalja
Német	1	Kijev
Összesen egytannyelvű:	203	
Mindösszesen: 874		

Fontos kiemelni, hogy 2021 szeptemberétől az orosz tannyelvű iskoláknak kötelezően át kellett állniuk ukrán nyelvre, így azokat ma már nem tekinthetjük nemzetiségi iskoláknak. Ennek fényében 216 olyan intézmény működik, melyben az oktatás nyelve ukrán és/vagy valamilyen őshonos, nemzeti kisebbséghez tartozó.

A szakirodalmi áttekintés során sajnos nem volt fellelhető egyetlen olyan tanulmány, cikk vagy kutatás sem, mely kifejezetten ezekre az oktatási intézményekre fókuszálna vagy ezeket az intézményeket vizsgálná az idegennyelv- oktatás szemszögéből, különös tekintettel a gyermekirodalmi művek alkalmazására.

Azonban érdemes és fontos kiemelni Fercea (2022) tanulmányát, aki a gyermekirodalmi művek használatát vizsgálja romániai középiskolákban. Ugyan nem foglalkozik a nemzetiségi iskolákban folyó oktatással, de a Romániában zajló idegennyelv- oktatás némi párhuzamot mutat az ukrainai eseményekkel a kommunista éra alatt. Kiemeli, hogy a román tanárok gyakran hangoztatják a gyermekirodalom értékét a nyelvoktatásban, de nagyon ritkán fejtik ki, mit értenek gyermekirodalom alatt, és minden egyes alkalommal, amikor szembesülnek a nemzeti tanterv valóságával, kudarcot vallanak a kísérleteik, hogy empirikus bizonyítékokkal támasszák alá állításait (Fercea, 2022). Arról is beszámol, hogy a romániai angol tankönyvekben nem jellemző a gyermekirodalmi művek megjelenése és az irodalmi művek angol nyelv oktatásában való alkalmazása sem terjedt el szélesebb körben. Állítása szerint nincs az országban az olvasástanításnak egységes elméleti háttere és az olvasási részképességek terminológiája és meghatározása sem egységes. Lényegében nincsenek formális kurzusok, pedagógus- továbbképzések az irodalmi művek idegennyelv- oktatásban való alkalmazásáról. Ugyanakkor azt is kiemeli, hogy az 1989-et követő időszakban növekedett a gyermekirodalmi művek iránti érdeklődés a pedagógusok körében (Fercea, 2022).

#### ***2.7.6. Gyermekirodalmi művek alkalmazása az idegennyelv- oktatásban Ukrajnában***

Ahhoz, hogy pontosabb képet alkothassak a gyermekirodalmi művek idegennyelv- oktatásban való alkalmazásáról Ukrajnában, részletes szakirodalmi kutatást, dokumentumelemzést végeztem. Ez a munka lényegében kutatásom részét képezi, de a téma elméleti jellege miatt nem az empirikus kutatást bemutató részben kapott helyet, hanem a szakirodalmi áttekintést bővíti. A kutatómunka során

kiválasztottam a két legjelentősebb, s az adott témához legrelevánsabb, Ukrajnában megjelenő idegennyelv-oktatással is foglalkozó tudományos, szakmai folyóiratot: Іноземні мови в школах України [*Idegen nyelvek az ukrajnai iskolákban*] valamint a The Scientific and Methodological Journal „Foreign Languages” [„*Idegen nyelvek*” tudományos és módszertani folyóirat]. Mindkét folyóirat esetében az elmúlt tíz évben megjelenő tanulmányokat vizsgáltam meg.

- *Іноземні мови в школах України [Idegen nyelvek az ukrajnai iskolákban] c. tudományos és módszertani folyóirat*

2014-től napjainkig, az adott folyóiratnak 50 száma jelent meg, melyek összesen 667 tanulmányt tartalmaznak. A szisztematikus szakirodalmi feldolgozás kutatási módszerét követve elmondható, hogy nagyon kevés kutatás foglalkozik dolgozatom témájával.

A 2022/1. lapban látott napvilágot egy ígéretesnek tűnő, „*Az idegen nyelvek tanításának modern módszerei*” c. tanulmány (Давидова [Davidova], 2022), de a szerző nem említi a gyermekirodalmi művek alkalmazásának lehetőségét. Továbbá, Леміш і Матвєєва [Lemish & Matveeva] (2021) „*Az ukrán intézményekben folyó idegennyelv-oktatás támogatása külföldi kiadók műveivel*” c. tanulmánya sem tesz említést az autentikus vagy adaptált irodalmi művek használatának lehetőségéről. 2016-ban azonban négy szerző érintette legalább részben az irodalmat: Гвоздева [Hvozdeva] (2016), Правосуд [Pravosud] (2016), Бугайчук, Н., і Українець, [Buhaichuk & Ukraineec] (2016) három egymást követő számban. Egymástól függetlenül, de mindannyian az Aliz Csodaországban c. műhöz készítettek különböző, kedvcsináló óravázlatokat egy-egy tanóra levezetésére (véltetően az adott évben megjelenő mozifilm inspirálta). A szerzők azonban nem foglalkoznak a módszer elméleti vagy gyakorlati kérdéseivel. A 6. sz. táblázat foglalja össze azokat a cikkeket és tanulmányokat, melyek részben kapcsolódhatnak vagy kapcsolódhatnának az irodalom idegennyelv-oktatásban való alkalmazásához az elmúlt tíz év során. Ezeken kívül, nem található a témához bármilyen módon köthető szakmai írás a megjelent lapszámokban.



## 6. táblázat

*Idegen nyelvek az ukrajnai iskolákban c. tudományos és módszertani folyóirat elmúlt tíz évben megjelent gyermekirodalmi művek alkalmazásához köthető cikkei*

Folyóirat száma	Szerző	Tanulmány címe	Összefoglaló
2022/4-6	Міністерство Освіти і Науки України [Ministerstvo Osviti i Nauki Ukraini]	Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році [Oktatási és módszertani ajánlások a 2022/2023-as tanévben az általános közép fokú oktatási intézményekben a nevelési folyamat és a tantárgyak oktatásának megszervezésére vonatkozóan]	Külön nem említi a GYIM-ek alkalmazását, de kiemeli, hogy a pedagógusok használhatnak a minisztérium által engedélyezett, egyéb kiegészítő anyagokat, melyek rendelkeznek minisztériumi jóváhagyással.
2022/1	Давидова, О. [Davidova, O.]	Сучасні методи викладання іноземної мови [Az idegennyelv tanításának modern módszerei]	Nincs említés a GYIM-ek használatáról.
2021/5	Леміш, Н., Матвеева, С. [Lemish, N., Matveeva S.]	Підтримка навчання іноземних мов у закладах середньої освіти України зарубіжними видавництвами [Az idegennyelv-oktatás támogatása Ukrajna közép fokú oktatási intézményeiben külföldi kiadók műveivel]	Nincs említés a GYIM-ek használatáról.
2021/4	Тесленко, В. [Teslenko, V.]	Picture of Dorian Gray [Dorian Gray arcképe]	Óravázlat, módszertani javaslatok nélkül.
2021/2	Кукла, О. [Kukla, O.]	Сучасний тенденції формування іншомовної комунікативної компетентності учнів: полікультурний аспект [Modern tendenciák a diákok idegen nyelvi kommunikációs kompetenciájának kialakításában: multikulturális szempontok]	Csak megemlíti, hogy az autentikus szövegek használata előnyös.
2020/5	Міністерство Освіти і Науки України [Ministerstvo Osviti i Nauki Ukraini]	Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році [Oktatási és módszertani ajánlások az általános közép fokú oktatási intézményekben a 2020/2021-es tanévben a tantárgyak oktatására vonatkozóan]	Külön nem említi a GYIM-ek alkalmazását, de kiemeli, hogy a pedagógusok használhatnak a minisztérium által engedélyezett, egyéb kiegészítő anyagokat.
2020/4	Редько, В., Буренко, В. [Redko, V., Burenko, V.]	Дидактичні та методичні концепти добору й організації компетентісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов у шкільних підручниках [Didaktikai és módszertani koncepciók az idegennyelv-oktatás kompetenciaalapú tartalmainak kiválasztásához és megszervezéséhez az iskolai tankönyvekben]	Nem említi a GYIM-eket.

2020/1	Мельницька, Ю. [Melnitska, Ju.]	Snow White and Seven Dwarfs [Hófehérke és a hét törpe]	Órán kívüli program forgatókönyve (de nem egyértelmű).
2019/4	Каруцяк, С. [Karutsiak, S.]	Формування предметних компетентностей на уроках англійської мови в 1-2 класах [Tantárgyi kompetenciák kialakítása az 1-2. osztályos angol órákon]	A nyelvi kompetenciák fejlesztéséről ír példák segítségével. GYIM-eket nem említi.
2019/2	Мерзлюк, О. [Merzliuk, O.]	Sally's story. Lazy Trumpet [Sally története. Lusta Trumpet]	Óravázlat
2018/3	Ткач, Ю. [Tkach, Ju.]	A fairy tale about a princess Performance-improvisation. [Tündermese a hercegnőről. Improvizált előadás]	Óravázlat
2018/3	Левченко, Т. [Levchenko, T.]	I still believe in fairytale [Még hiszek a tündérmesékben]	Óravázlat
2016/4	Гвоздева Н. [Gvozdeva, N.]	Урок-екскурсія в країну чудес. Льюїс Керол "Аліса в країні Чудес" [Tanulságos kirándulás Csodaországba. Lewis Carol "Alice Csodaországban"]	Óravázlat
2016/3	Правосуд, Ю. [Pravosud Ju.]	Alice in Wonderland [Alice Csodaországban]	Óravázlat
2016/2	Бугайчук, Н., Українець, Н. [Bugaichuk, N. Ukrainets, N.]	Аліса в країні Чудес [Alice Csodaországban]	Óravázlat, 1. oszt. tanulók részére, nagyrészt ukrán nyelven, dalokkal és versekkel.

- *The scientific and methodological journal „Foreign Languages” - Idegen nyelvek az ukrajnai iskolákban c. folyóirat*

E folyóirat 2013-tól áttekintett, 42 megjelent lapszámának, 362 cikkét szisztematikus szakirodalmi vizsgálat alá vonva, a helyzet nem sokkal kedvezőbb. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés során, a bevonási és kizárási kritérium alapján elolvastam minden címet és absztraktot. Ennek köszönhetően 13 olyan releváns tanulmányt találtam és emeltem ki, melyek témájába illik vagy legalább illene a gyermekirodalmi művek alkalmazása, de ezek között sem találunk empirikus kutatást egyetlen esetben sem. A 7. sz. táblázat foglalja össze a relevánsabb tanulmányokat.

## 7. táblázat

*Az „Idegen nyelvek” tudományos és módszertani folyóirat elmúlt tíz évben megjelent gyermekirodalmi művek alkalmazásához köthető cikkei*

Folyóirat száma	Szerző	Tanulmány címe	Összefoglaló
2022/2	Паршикова, О., Мельничук, Г. [Parshikova, O., Melnichuk, G.]	Training prospective teachers to apply didactic rhyme texts in teaching German at NEW Ukrainian primary school <i>[Tanárjelöltek képzése didaktikus rimes szövegek alkalmazására a német nyelv tanításában az ÚJ ukrán általános iskolában]</i>	Rímes művek német nyelvű oktatásban való felhasználásáról ír és azt részletezi, miként kell/lehet ezt a tanárképzésbe bevinni. Empirikus kutatás nincs.
2021/4	Подосиннікова, Г., Попова, V, Панченко, Ю. [Podosinnikova, G., Popova, V., Panchenko Iu.]	English lexical competence formation using fairy tale texts in primary school <i>[Angol lexikai kompetencia kialakítása mesék segítségével az általános iskolában]</i>	Bemutatja a tündérmesék szókincsfejlesztésre gyakorolt hatását elméleti szinten, empirikus kutatás nincs. Feladatokat ajánlanak. Szerintük az autentikus irodalom nem felel meg a gyerekeknek nyelvoktatási célra.
2021/3	Тарнопольський, О. [Tarnopolskii, O.]	Some myths of modern Ukrainian methodology of foreign language teaching as a science <i>[Az idegennyelv-oktatás modern ukrán módszertanának mint tudománynak néhány mítosza]</i>	Bemutatja, hogy a nyelvokt., mint tudomány, gyorsan fejlődik Ukr-ban, de fejlődését 3 tényező (mítosz) akadályozza. Mítosz 1: a módszertan minden esetben kidolgozott gyakorlatokat jelent; Mítosz 2: minden módszertani kutatás csak és kizárólag egy módszertani területen belül kell hogy mozogjon; Mítosz 3: csak legfrissebb szakirodalmat kell/szabad idézni
2018/1	Паршикова, О. А. [Parshikova, O.A.]	The formation of primary school pupils' intercultural communicative competence grounds during their learning the German language <i>[Az általános iskolások interkulturális kommunikációs kompetenciaalapjainak kialakulása a német nyelv tanulása során]</i>	Módszertani leírás, melyben példaként említi, hogy irodalmi műveket is lehet alkalmazni, mélyebben nem foglalkozik vele.
2017/2	Бігич, О. Б. [Bigich, O. B.]	The creative writing at the foreign language lessons: small poetic lines as means of forming of the intercultural competence <i>[A kreatív írás az idegen nyelvi órákon: kis verssorok, mint az interkulturális kompetencia kialakításának eszközei]</i>	Elméleti tanulmány az íráskészség fejlesztésének lehetőségeiről versek valamint versírás segítségével, ezáltal fejlesztve az interkulturális kompetenciát
2016/2	Ніколаєва, С. Ю. [Nikolaeva, S. Iu.]	Intercultural foreign language education in Ukraine: key issues <i>[Interkulturális idegennyelv-oktatás Ukrajnában: kulcskérdések]</i>	Az ukrániai idegennyelv-oktatás helyzetével, hátrányaival foglalkozik, javaslatokat tesz az állami dokumentumok alapján.

2015/4	Калько, В. О. [Kalko, V. O.]	Developing English reading skills of secondary school students <i>[A középiskolások angol olvasási készségének fejlesztése]</i>	Az angol olvasási készség fejlesztésével foglalkozik, bemutatja az olvasás típusait, és olvasási készség fejlesztésére ad mintafeladatokat. Nem foglalkozik kifejezetten GYIM-ekkel.
2015/3	Паршикова, О. О. [Parshikova, O. O.]	From declamation to communication. Teaching elementary foreign language communication to primary school pupils on the ground of didactic rhymed texts in a new kit «German» for the primary comprehensive school <i>[A deklamációtól a kommunikációig. Alapfokú idegen nyelvi kommunikáció tanítása általános iskolásoknak didaktikus rímes szövegek alapján egy új "német" tankönyvsomagban]</i>	A német mint idegennyelv oktatására didaktikus, rímes szövegeket használ, erre tesz módszertani ajánlásokat.
2015/2	Мокіна, А. Г. [Mokina, A. G.]	Digital Storytelling in Teaching Kindergarteners Listening Comprehension and Retelling English Fairy Tales <i>[Digitális mesemondás az óvodások hallás utáni szövegértésének és angol nyelvű mesék elmesélésének tanításában]</i>	Digitális történetmesélés a fő téma, előnyei, hátrányai, nehézségei, valamint vizsgálja az animált és animáció nélküli vizuális segédanyagokat, és elengedhetetlennek tartja a szerepüket a tanulók önálló történetmesélési készségeinek fejlesztésében.
2014/3	Бігич, О. Б. [Bigich, O. B.]	The educational site as a means of teaching young learners reading technique in English <i>[Az oktatási oldal, mint a fiatal tanulók angol nyelvű olvasástechnikai tanításának eszköze]</i>	Olvasástechnikai módszereket mutat be. Említi a meséket, mint az olvasás tanításának egyik lehetséges eszközt.
2014/1	Ніколаєва, С. Ю. [Nikolaeva, S. Ju.]	Foreign Language Education in Ukraine: Myths and Reality <i>[Idegennyelv-oktatás Ukrajnában: mítosz és valóság]</i>	Összehasonlítja a külföldi és ukrain oktatási standardokat, melyek hasonlítanak a nyugati mintákhoz, de hiányzik a tanárképzésre vonatkozó megfelelő standard.
2013/4	Ніколаєва, С. Ю. [[Nikolaeva, S. Ju.]	Language Education in Ukraine: Myths and Reality <i>[Nyelvoktatás Ukrajnában: mítosz és valóság]</i>	Azt vizsgálja, melyik országban milyen tantervek vannak és ehhez viszonyítja Ukrainát.
2013/1	Шастова, І. В. [Shastova I. V.]	Methods of teaching primary school pupils reading in English <i>[Az általános iskolai tanulók angol nyelvű olvasástanításának módszerei]</i>	Nincs benne említés a GYIM-ekről, kifejezetten az olvasás tanításának módszereit vizsgálja.

Összességében véve, az áttekintett tudományos és szakmai folyóiratokban megjelent 1029 tanulmány alapján megállapítható, hogy ezzel a témával Ukrajnában 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.

Az említett folyóiratok mellett, megvizsgáltam a Google Scholar-ban jegyzett szakirodalmi művek repertoárját. A keresés ebben az esetben sem hozott eltérő eredményeket.

Foglalkozik a témával Бернацька, О. В. [Bernatska, O. V.] (2021), Слободенюк, О. О. [Slobodeniuk, O. O.] (2004), Третякова, К. [Tretiakova, K.] (2020), Павлюк, Р.О. [Pavliuk, R. O.] (2007), П'ятничка, Т., [P'iatnichka, T.] és Гуманкова, О. [Gumankova, O.] (2020), Коломінова, О. [Kolominova, O.] és Роман, Ш. [Roman, S.] (2016), valamint Sabadash, D. (2019). Mindannyian a téma elméleti háttérét vizsgálják, hangsúlyozzák az irodalmi művek és/vagy az autentikus anyagok alkalmazásának pozitívumait a nyelvoktatásban. Empirikus kutatás sajnos sehol sem fordult elő. Érdekes kiemelni például Sabadash (2019) tanulmányát, ahol kiemeli az autentikus anyagok használatának fontosságát és előnyeit az idegennyelv-oktatás terén. Autentikus anyagként az alábbiakat említi: TV reklámok, kvízek, rajzfilmek, hírek, vígjátékok, filmek, szappanoperák, színházi programok, rádióműsorok, dalok, dokumentumfilmek, fotók, festmények, gyermeki művészeti alkotások, utcai közlekedési táblák, magazinok képei, képeslapok, szavak nélküli képeskönyvek, bélyegek, hirdetések, újságcikkek, film reklámok, asztrológiai rovatok, sporthírek, dalszövegek, éttermi menük, gabonapelyhes dobozok, stb. Azonban az irodalmi művek, mint autentikus anyagok nem kerülnek külön említésre.

Ezenkívül a dokumentumelemzés módszereit követve megvizsgáltam még azokat az ukrain kiadású, államilag jóváhagyott tankönyveket, melyeket az angol nyelvtanárképzés során a felsőoktatásban használnak az oktatásmódszertani, nyelvpedagógiai szaktárgyak oktatásához. Az Oktatási Minisztérium jóváhagyásával rendelkező egyik tankönyv, Бігич et al. [Bigich] (2013): „Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів” [*Az idegen nyelvek és kultúrák tanításának módszerei: elmélet és gyakorlat. Tankönyv a klasszikus, pedagógiai és nyelvészeti egyetemek hallgatói számára*] nem foglalkozik a gyermekirodalmi művek angolórai alkalmazásával.

A másik módszertani kiadvány, Вознюк et al. (2013) „Методичний експрес: Інноваційні технології навчання англійської мови: Навчально-методичний посібник для студентів педагогічних спеціальностей ЗВО, керівників гуртків англійської мови ЗДО та вчителів англійської мови початкових класів” [*Мódszertani expressz: Innovatív technológiák az angol nyelv tanításához: Tanulmányi útmutató pedagógiai szakos hallgatók, középiskolai angol nyelvi csoportok vezetői és általános iskolai angoltanárok számára*] egy fejezetet szentel az angol nyelvtani ismeretek megalapozásának gyermekfolklor segítségével. Ismerteti az előnyöket és néhány lehetséges feladattípust mutat be. Megjegyzésként a szerző kiemeli, hogy az általa kidolgozott gyakorlatrendszer hatékonyságát a zsitomiri 23-as számú gimnáziumban zajló pedagógiai gyakorlat során pozitív eredményekkel tesztelték és az eredmények a gyermekfolklor elemeinek használata mellett szólnak a nyelvtani kompetenciák kialakítása során. Sajnos, a pedagógiai gyakorlat menete és az eredmények nem kerülnek ismertetésre.

Mivel ez az oktatási megközelítés nem feltétlenül található meg a 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.

#### **2.7.7. A kárpátaljai általános iskolákban használt angol tankönyvekről**

Az általános iskolákban használt tankönyvek legnagyobb része helyi, azaz ukrán kiadású. Ezek rend szerint ukrán anyanyelvű tanulóknak készülnek, ukrán anyanyelvű szerzők által. A szóban forgó tankönyvek azonban sajnos nem teljesen felelnek meg az európai standardoknak, a modern nyelvoktatás követelményeinek. Mindezt Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériumának egyik magyar nyelvű kiadványa (Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma, 2017, p. 12) állítja, 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. Az új oktatási törvény értelmében lehetővé válik olyan új generációs ukrán tankönyvek nyomtatása, amelyek többek között a nemzeti kisebbségek nyelvi sajátosságait is figyelembe fogják venni.”*

Az utóbbi években bizonyos fokú fejlődő tendencia mutatkozik e téren: a tankönyvekhez munkafüzetek, foglalkoztatók, hanganyagok, szókártyák stb. jelennek meg, de sok helyen ezek is nehezen hozzáférhetőek. A külföldi neves kiadók (pl. Longman, Oxford) egynyelvű, anyanyelvi beszélők által összeállított kiadványai nem elérhetőek a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolások számára. Ennek egyrészt az az oka, hogy nem mindegyik ilyen könyvsorozat használható Ukrajnában. Csak azokat a külföldi kiadványokat alkalmazhatják a pedagógusok, melyek átesnek a minisztériumi ellenőrzésen és jóváhagyáson. Másrészt, amennyiben rendelkezik is a tankönyvcsalád a megfelelő engedéllyel, ezeknek a kiadványoknak a beszerzése olyan anyagi megterhelést jelentene a helyi családok részére, amelyre többnyire nincs lehetőség. Az ukrán állam pedig anyagilag nem támogatja ezeknek a megvásárlását.

Napjainkban a különféle idegennyelv-oktatásban elérhető és alkalmazható anyagok tárháza hatalmas. Ugyanakkor még mindig nem könnyű megtalálni azokat az anyagokat, melyek megfelelően alkalmazkodnak a tanulók szükségleteihez, valamint a tantárgyi követelményekhez. Ennek a helyzetnek a megoldásaként, a tanároknak lehetőségük van arra, hogy kiválasszák és/vagy adaptálják az anyagokat, egyrészt a megfelelő tanítási/tanulási helyzethez, másrészt a tankönyvhöz illeszkedve (Woodward, 2009). Cunningsworth (2008) és Harmer (2010) négy alternatívát jelöl ki azoknak a tanároknak, akik úgy látják, hogy a tankönyv egy része nem megfelelő: kihagyni, kicserélni, hozzátenni és adaptálni.

A szakirodalom szerint (Ghosn, 2013) pedig nem minden esetben feltétlenül csak a neves, nemzetközi piacokra szánt kiadók könyvei a legmegfelelőbbek az összes tanítási-tanulási szituációban, sokszor egy jól megválasztott gyermekirodalmi mű hasznosabbnak bizonyulhat. Ezért a gyermekirodalmi művek alkalmazása költséghatékony megoldás is lehet erre a problémára. Természetesen nem a legoptimálisabb megvalósítás, de mesekönyvből egy is elég lehet az órán, főleg, ha a tanteremben megoldható vagy kialakítható, hogy a tanulók pl. körben ill. félkörben ülve hallgassák a tanár által felolvasott mesét. Ettől persze sokkal ideálisabb, ha minden gyermeknek hozzáférése van egy-egy adott könyvhöz, forgathatja, egyedül is olvashatja, esetleg még haza is viheti, de amennyiben a lehetőségek korlátozottak, a fent említett eljárás is egy megoldási lehetőség lehet.

### **2.7.8. Egy friss jelentés az oktatás helyzetéről Ukrajnában – „Jövő Index”**

A Рибак [Ribak] (2023) vezetésével készült „Jövő Index” c. tanulmány célja, hogy felmérje és értékelje az ukrajnai gyermekjólét helyzetét, melyet egy speciális, nemzetközi tapasztalatokon alapuló index segítségével mérnek. Ennek egyik meghatározó dimenziója az oktatás, ami tükrözi az oktatás objektív szintjét és a gyermekek minőségi oktatáshoz való hozzáférését, valamint az alapvető tantárgyak ismeretének szintjét. Érdeemes kiemelni, hogy ez a dokumentum az alapvető tantárgyak között hármat jelöl meg, mégpedig az ukrán nyelvet, a matematikát és az angol nyelvet. Ez jól mutatja az angol nyelv országon belüli presztízsét és jelentőségét. Az eredmények arról is beszámolnak, hogy az ukrajnai tanárok erőforrás-kapacitása alacsony, ezért nagy szükség lenne a tanárok pszichológiai támogatására. Az országban több mint két éve zajló háború, ezt megelőzően pedig a világméretű pandémia, különösen kihatnak nemcsak a gyermekek érzelmi állapotára, hanem a tanárokéra is, akiknek egyik fontos feladata lenne az iskolában a gyermekek lelki támogatása is. Saját tapasztalataik és bizonytalanságaik miatt azonban ezt nem mindig könnyű megvalósítani. A tanulmány szerzői szerint egyértelműen foglalkozni kell a tanárok lelki egészségével, pszichológiai és érzelmi állapotával, hiszen gyerekekkel dolgoznak. Programokat és online tanfolyamokat biztosítanak a tanárok számára a lelki egészségről, de sokszor azt tapasztalják, hogy a tanárok nagyon fáradtak és nem mindig jut ez el hozzájuk. Véleményük szerint az oktatási rendszernek átfogó pszichológiai támogatási programokat kellene szervezni a tanárok számára és nemcsak biztosítani ezen a részvételi lehetőséget, de akár kötelezni is kell az oktatási rendszer résztvevőit, hogy pszichológusokkal és szupervisorokkal dolgozzanak együtt a mentális egészségük megőrzése érdekében.

A tanulmány által felvázolt ukrajnai helyzet alapján valószínűsíthető, hogy a tanári kötelezettségek mennyisége, a háború okozta stressz és mentális terhek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanárok kevésbé tudnak új, innovatívabb vagy plusz időt és energiát igénylő oktatási módszerek kidolgozására és oktatásba való integrálására fókuszálni.



### **3. A kutatási projekt bemutatása**

Dolgozatom következő része a kutatási projekt felépítését és menetét mutatja be. Elsősorban ismertetem a kutatás céljait és a kutatási kérdéseket, ezt követően a kutatás különböző szakaszait részletezem. A kutatási projekt során öt különböző kutatást végeztem el, melyek egymást kiegészítve segítenek teljesebb képet alkotni a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban zajló angol mint idegennyelv-oktatásról különös tekintettel a gyermekirodalmi művek tanórai használatáról. Az öt kutatás tervezetét, menetét, kivitelezését és eredményeit pedig az ezt követő további fejezetekben mutatom be.

#### **3.1. Célok és kutatási kérdések**

Bár a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való használatának gazdag szakirodalma van, összességében véve, mégis kevés az empirikus kutatás. Különösen igaz ez Ukrajnában, Kárpátalján, ahol a szakirodalmi áttekintés szerint, szinte egyáltalán nem foglalkoznak sem a kutatók, sem a pedagógusok ennek a témának a tudományos vizsgálatával. Éppen ezért, 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?

A 8. táblázat a kutatás céljait és a hozzájuk kapcsolódó kutatási kérdéseket mutatja be, az adatgyűjtés menetével és az adatelemzés módjával kiegészítve.

## 8. Táblázat

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

Cél	Kutatási kérdés	Adatgyűjtés	Adatelemzés	
<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>				
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.	KK 1. Használják a tanárok autentikus szépirodalmi könyveket az angol nyelv tanítása során a magyar tannyelvű kárpátaljai iskolákban?	kérdőíves kutatás 118 angoltanárral	leíró statisztika és tematikus tartomelemzés és	
	KK. 1.1. Milyen attitűdökkel és nézetekkel rendelkeznek a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban oktató angoltanárok a gyermekirodalmi művek tanórai használatával kapcsolatban?			
	KK 2. Hogyan és miként látják a magyar tannyelvű iskolák angoltanárai a gyermekirodalmi művek használatának előnyeit, hátrányait, nehézségeit egy interjú felmérés tükrében?	KK. 1.2. Hogyan viszonyulnak a tanárok az angol nyelvű mesekönyvekhez, és melyek a legfőbb akadályai a használatuknak?	egyéni interjú 10 angoltanárral	tematikus tartomelemzés és
		KK 2. Hogyan és miként látják a magyar tannyelvű iskolák angoltanárai a gyermekirodalmi művek használatának előnyeit, hátrányait, nehézségeit egy interjú felmérés tükrében?		
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	KK 3. Milyen tapasztalatokkal rendelkeznek az angol szakos főiskolai hallgatók a GYIM-ek angolórán való használatáról, saját idegennyelvtanulásukkal kapcsolatban?	kérdőíves kutatás 125 angol szakos tanárjelölttel	leíró statisztika és tematikus tartomelemzés és	
	KK 3.1. Hogyan viszonyulnak a főiskolai hallgatók a gyermekirodalomhoz a jövőbeli angol nyelvoktatással kapcsolatban?			
Feltárni, hogy a szülők hogyan ítélik meg a GYIM-ek jelentőségét az idegennyelv-oktatásban, és miként látják az angol nyelv szerepét gyermekük életében.	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?	kérdőíves kutatás 22 tanárjelölttel	leíró statisztika és tematikus tartomelemzés és	
	KK 5. Hogyan látják a szülők a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban játszott szerepét?			
	KK 5.1. Olvasnak a szülők otthon gyermekeiknek idegennyelvű meséket?	kérdőíves kutatás 278 szülővel	leíró statisztika	
	KK 5.2. Hogyan vélekednek a szülők az angol nyelv jelentőségéről gyermekük jövője szempontjából?			

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.

### **3.2. A kutatás szakaszainak áttekintése**

Figyelembe véve, hogy kutatásom többféle kutatási kérdésre keresi a választ és több szempontból vizsgálja az idegennyelv-tanítás kapcsolatát a gyermekirodalmi művekkel, munkámban a vegyes módszertanú kutatási megközelítést választottam, ami azt jelenti, hogy kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtést végeztem (Creswell, 2009). Ezt tovább indokolja, hogy Creswell és Creswell (2018) szerint, a vegyes módszertan lehetővé teszi a vizsgálandó jelenségek több, egymástól független nézőpontból történő vizsgálatát a kutató számára. Dörnyei pedig ezt azzal egészíti ki, hogy a vegyes módszertan „ideális az összetett kérdések vizsgálatára” (Dörnyei, 2007, p. 36). Továbbá, Dörnyei (2007) szerint, azon vizsgálatok eredményeiből, melyek kizárólag kvalitatív kutatási paradigmát követnek, nem lehet általános tendenciákra következtetni. Valamint, a kizárólag kvalitatív vizsgálatok eredményei nem alkalmasak arra, hogy más kvalitatív vagy kvantitatív eredményeket hozó vizsgálatokkal összehasonlíthassuk őket.

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 az angoltanárok körében, melyet második lépésként kiegészítettem az angol szakos pedagógusjelöltekkel 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. Ezt követően, kutatásomat angoltanárokkal készített interjúkkal folytattam, hogy még alaposabban megérthessem a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásának menetét, a művek kiválasztásának szempontjait, az esetlegesen felmerülő problémákat. Munkám során a vegyes módszertant követő kutatások, magyarázó egymásra épülő felépítését követtem (explanatory sequential design), mely szerint először a kvantitatív, ezt követően pedig kvalitatív adatgyűjtés valósul meg (Király et al., 2014). Ez azt jelenti, hogy a kvantitatív szakasz megállapításait vettem figyelembe a kvalitatív szakasz, vagyis az interjúkérdések kialakításánál. Ezt indokolja még, hogy a kutatás kezdeti, kvantitatív adatgyűjtése során nyert adatok elemzését követően, a kvalitatív eredmények hozzájárulhatnak a korábbi adatok magyarázatához vagy további gazdagításához (Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003; Creswell & Plano Clark, 2011)

Munkám negyedik része egy akciókutatás, melyet olyan főiskolai hallgatók bevonásával végeztem, akik kötelező pedagógiai gyakorlatuk során kipróbálták a gyermekirodalmi művek osztálytermi alkalmazását. Az akciókutatás Kemmis és McTaggart szerint „az ötletek kipróbálását jelenti a gyakorlatban, mint a fejlesztés és a tantervvel, tanítással és tanulással kapcsolatos ismeretek bővítésének eszköze” (Kemmis & McTaggart, 1982, p. 5) (saját fordítás). Reason és Bradbury (2001) pedig úgy véli, hogy az akciókutatás arra törekszik, hogy az elméletet és a gyakorlatot egyesítse, mások részvételével, a kérdések gyakorlati megoldására törekedve.

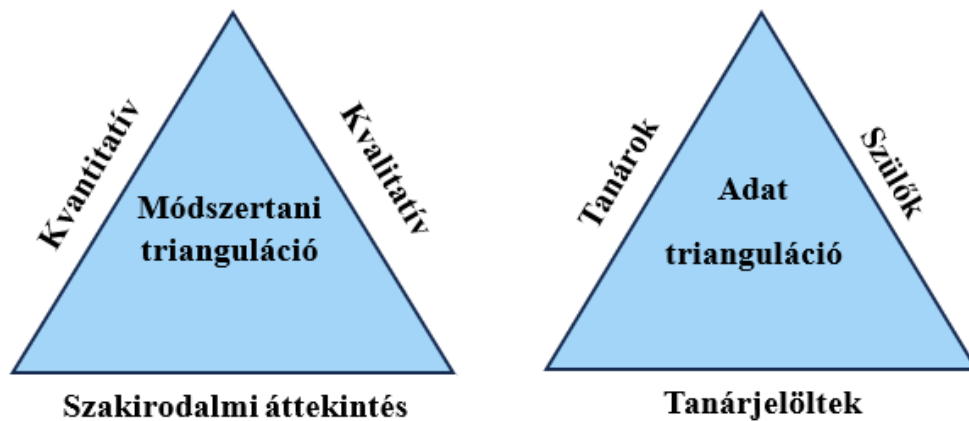
Végül pedig, hogy még teljesebb képet kapjak, kvantitatív kérdőíves felmérést végeztem a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban tanuló gyermekek szüleinek körében, mivel úgy vélem, hogy a szülők kiemelten fontos szerepet játszanak abban, hogy gyermekeik idegennyelvű mesékkal találkozzanak, s ezáltal segítsék a nyelvtanulást.

Kutatómunkám során tehát a trianguláció elvét követtem, ami a kutatási kérdések több szempontból való megközelítését teszi lehetővé, annak érdekében, hogy a kutató nehezebben fogadjon el kezdeti, könnyűnek látszó állításokat, és ne fogalmazzon

meg elhamarkodott következtetéseket (Sántha, 2009, 2015). Sands és Roer-Strier (2006) szerint a trianguláció elvének követése növeli a kutatás validitását, míg Olsen (2004) szerint a trianguláció célja nem a validálás, inkább a mélyebb kutatói megértést segíti. 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. A kutatásomban használt módszertani és adat triangulációt az 1. sz. ábra mutatja be. Tanulmányában, Denzin (1989) a többszörös trianguláció elnevezést is használja, ami azt jelenti, hogy egy adott kutatási projekten belül a kutató a meghatározott trianguláció-típusok közül többfelét is alkalmaz.

### 1. ábra

*Az empirikus kutatás során alkalmazott triangulációk Denzin (1989) tipológiája alapján (saját szerk.)*



Összességében véve tehát a kutatási projekt öt fő részből tevődik össze. Az első részben egy *kérdőíves felmérést (első kutatás)* végeztem kárpátaljai angoltanárok körében azzal a céllal, hogy választ kapjak az 1., 1.1, 1.2. kutatási kérdésekre. A kutatás második részében *félíg strukturált interjúkat (második kutatás)* készítettem tíz olyan angoltanárral, akik kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban tanítanak 5-14 év közötti tanulókat, hogy alaposabb feltárjam az 1.1., 1.2. és a 2. kutatási kérdésekre adható válaszokat. A harmadik fázisban ismét *kérdőíves felmérést (harmadik kutatás)* végeztem egy kárpátaljai

felsőoktatási intézmény angol szakos hallgatói körében, akiket nyelvtanulóként szerzett tapasztalataikról és jövőbeli tanári motivációikról kérdeztem a gyermekirodalmi művek kapcsán, hogy választ találjak a 3. és 3.1. kutatási kérdésekre. A kutatás negyedik fázisa egy *akciókutatás (negyedik kutatás)* formájában valósult meg, ahol harmadéves, kötelező pedagógiai gyakorlatukat végző angol szakos hallgatók történetalapú órákat vezettek előzetes felkészítés és általam biztosított óravázlatok alapján. A pedagógiai gyakorlat után a hallgatók *reflektív kérdőíveket* töltöttek ki. Célom a 3.1-es kutatási kérdés alaposabb feltárása, valamint a 4. kérdés megválaszolása volt. Az utolsó (*ötödik kutatás*), *egy a kárpátaljai magyar iskolákban tanuló gyermekek szüleinek körében végzett kérdőíves felmérés*, ahol a szülők nézeteit és attitűdjét vizsgálom a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való alkalmazásához kapcsolódóan. A kutatás az 5., 5.1. és 5.2.-es kutatási kérdésekre keresi a választ. A kutatás szakaszait és módszereit a 9. sz. táblázat foglalja össze.

## 9. táblázat

*A kutatás szakaszai és módszerei*

Részkutatások	Adatgyűjtés módszere	Kutatási kérdések	Adatelemzés módszere
1. kutatás	Tanári kérdőív N=118	1., 1.1., 1.2.	Leíró statisztika és tematikus tartalomelemzés
2. kutatás	Tanári interjú N=10	1.1, 1.2, 2.	Tematikus tartalomelemzés
3. kutatás	Tanárjelölti kérdőív N=125	3. és 3.1.	Leíró statisztika és tematikus tartalomelemzés
4. kutatás	Tanárjelölti kérdőív ped. gyak. során 5 mesealapú óra után N=22	4.	Leíró statisztika és tematikus tartalomelemzés
5. kutatás	Szülői kérdőív N=278	5., 5.1., 5.2.	Leíró statisztika

Kutatásom első részének legfőbb célja az volt, hogy felmérjem a kárpátaljai magyar iskolákban az angol mint idegennyelv-oktatás jelenlegi helyzetét, körülményeit, különös tekintettel a gyermekirodalmi művek használatára. Erre legalkalmasabbnak egy tanárok körében végzett kérdőíves adatgyűjtés bizonyult, hogy minél nagyobb számú adathoz jussak. A kérdőív első változatának megtervezése után próbavizsgálat következett, majd célként a kárpátaljai angoltanárok teljes

alapsokaságának elérését tűztem ki. A kutatás menetének, körülményeinek és eredményeinek leírását az első kutatás mutatja be, mely dolgozatom 4. fejezetében olvasható.

A vizsgálat második része a tanárok helyzetének, körülményeinek gyermekirodalmi művekhez fűződő attitűdjének alaposabb megismerését célozta meg. Miként látják a tanárok a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásának hátrányait, nehézségeit. A félig strukturált interjúkban tíz olyan angoltanár vett részt, akik 5-14 év közötti gyerekeket tanítanak, tehát rendelkeznek fiatal nyelvtanulókkal kapcsolatos tanítási tapasztalattal. Munkám 5. fejezetében ismertetem a kutatás menetét és a kapott eredményeket.

Dolgozatom empirikus részének harmadik szakaszában főiskolai hallgatók bevonásával végeztem kvantitatív adatgyűjtést, hogy megtudjam, milyen nyelvtanulói tapasztalatokkal rendelkeznek a gyermekirodalmi művek használata kapcsán és leendő nyelvtanárként terveznek-e meséket, történeteket használni az angol órákon. A kutatás lépéseit és eredményeit a 6. fejezetben részletesen ismertetem.

A negyedik szakasz a főiskolai hallgatók pedagógiai gyakorlatához köthető, melynek során a hallgatók öt mesealapú órát vezettek, ahol ez lehetséges volt. A hallgatók a mesealapú órák előtt részletes tájékoztatót kaptak a módszer lényegéről, céljairól, menetéről, kritériumairól, nehézségeiről. A szükséges mesekönyvet minden hallgató részére biztosítottam, amihez öt kidolgozott óravázlatot is kaptak a hallgatók. A pedagógiai gyakorlatot követően a hallgatók reflektív kérdőíveket töltöttek ki. A kutatás részleteit, menetét, körülményeit a dolgozat 7. fejezete mutatja be.

Az ötödik és egyben utolsó kutatási rész a szülők szemszögéből kívánja vizsgálni a kutatási kérdéseket, melyhez kérdőívet választottam mérőeszközként. A kérdőív összeállítását próbakutatás követte, néhány kérdés pontosítása, egyértelműsítése volt szükséges. A kutatás részletei a 8. fejezetben olvashatók.

Ahogy az a fentiek alapján látható, dolgozatom következő részei az empirikus kutatás különböző szakaszait mutatják be, melyek külön-külön fejezetben kapnak helyet. Minden fejezet külön ismerteti a kutatás megtervezésének lépéseit, az adatgyűjtés módszereit, körülményeit, menetét és a kapott eredményeket (4-8. fejezetek).



### 3.3. Etikai kérdések és minőségbiztosítás

A dolgozatomhoz kapcsolódó adatgyűjtés 2018-tól 2024-ig valósult meg. A különböző kutatási szakaszok részben eltérő kutatásetikai kérdéseket vetnek fel, melyre igyekeztem a teljes adatgyűjtési folyamat során odafigyelni.

Mivel a doktori képzés és a kutatás megtervezése az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának (NDI) felügyelete alatt zajlott, de a megvalósítás külföldön, azaz Ukrajnában, Kárpátalján történt, ezért 2018-ban kutatásetikai kérelmeket nyújtottam be. Első lépésként a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (II. RFKMF) Kutatásetikai Bizottságának jóváhagyását kértem, melynek során kiemeltem, hogy kutatásom személyes adatokat nem gyűjt, a részvétel és a kérdőívek kitöltése önkéntes, a részvételi szándék bármikor visszavonható és anonim. A vizsgálatok semmilyen testi vagy lelki sérülés veszélyét nem hordozzák, kellemetlen helyzetet nem teremtenek. A II. RFKMF Kutatásetikai Bizottságának beleegyezésével, az ELTE NDI Kutatásetikai Bizottsága engedélyezte a kutatások megvalósítását. 2023-ban, ismételten mindkét Kutatásetikai Bizottsághoz fordultam az ötödik rész kutatás megvalósításához szükséges engedélyért, melyhez mindkét bizottság hozzájárult. Kutatásetikai engedélyszámok: 2018/289 és 2023/201.

Kutatásom első, harmadik és ötödik része kérdőíves adatgyűjtés, melynek megvalósításához a résztvevők szabad akaratuk szerint járultak hozzá. A kutatás résztvevőit tájékoztattam a kutatás céljáról és arról, hogy részvételük teljes mértékben önkéntes. A válaszadók kilétét a kutatás teljes időtartama alatt és az erről készült publikációkban, előadásokon megőrööm, kilétüket fel nem fedem. Válaszaikat bizalmasan és csak kutatási célokra használom fel. Arról is tájékoztattam a résztvevőket, hogy a kérdőív kitöltése közben is meggondolhatják magukat és elállhatnak annak kitöltésétől, válaszaik megadásától. Mivel a harmadik és az ötödik rész kutatás online kérdőív segítségével valósult meg, abban az esetben, ha a résztvevő meggondolta magát a kitöltés közben, akkor az addig megadott válaszok digitális törléséről is dönthetett saját maga a kitöltő.

A második kutatás során tíz angoltanár részvételével készült interjú. Az interjúk előtt tájékoztattam a résztvevőket a kutatás céljairól, az adatgyűjtés menetéről és az adatok tárolásának módjáról. A tanárok részvétele teljes mértékben önkéntes volt és anonimitásuk megőrzése érdekében a dolgozatomban álneveket használok amikor egy-egy konkrét pedagógus nézeteire, szavaira teszek utalást. A hanganyagokat jelszavas

védelemmel ellátott számítógépen őrzöm, melyhez csak nekem van hozzáférésem. Emellett, egy külső, jelszóval védett adathordozóra biztonsági másolatot készítettem a felvételekről. A hanganyagokat, az eredeti és a biztonsági másolatokat is, a dolgozat védésétől számított két évig tárolom, ezt követően törlöm.

A negyedik kutatás, a tanárjelöltek bevonásával végzett osztálytermi akciókutatás előtt is tájékoztattam a főiskolai hallgatókat a részvételi önkéntességről. A hallgatóknak lehetősége volt a részvételt visszautasítani, de ezzel senki nem élt. A kutatás megtervezéséhez elsősorban engedélyt kértem a pedagógiai gyakorlatot vezető főiskolai oktatótól, aki jóváhagyásáról biztosított. Ezt követően felkészítettem a hallgatókat a program menetére és a gyakorlóiskolák tanáraihoz pedig írásbeli kérelemmel fordultam, hogy járuljanak hozzá a mesealapú tanórák levezetéséhez. A pedagógus hallgatók kilétét szintén nem fedem fel, a reflektív kérdőíveik kódolásra kerültek. A kitöltött íveket jelszóval védett számítógépen őrzöm és csak kutatási célokra használom fel.

Minőségbiztosítási szempontból fontos megemlíteni, hogy a doktori értekezésemhez végzett adatgyűjtést követően több korlátozó tényező miatt önállóan végeztem az adatok elemzését és kódolását. Ez egyrészt a rendelkezésre álló erőforrások korlátaival magyarázható, mint pl. a rendelkezésre álló időkeret és a megfelelően jártas társ kódoló elérhetősége, melyek nem tették lehetővé további kontroll bevonását. Ennek ellenére igyekeztem a lehető legnagyobb odafigyeléssel és szisztematikus kódolással biztosítani a kódolási folyamat megbízhatóságát és érvényességét. Szisztematikus kódolási keretrendszert követtem és reflektív gyakorlatokat alkalmaztam a személyes elfogultságok mérséklése érdekében. Ez a megközelítés részben lehetővé tette, hogy társ kódoló hiányában is fenntartsam az elemzési szigor színvonalát.

## **4. A gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásához fűződő tanári nézetek és attitűdök (1. kutatás)**

Dolgozatom negyedik fejezetében bemutatom az első kutatás tervezetét és az adatgyűjtés menetét. Ismertetem a kutatás résztvevőit, a kárpátaljai tanárok körében végzett kérdőíves adatgyűjtéshez szükséges eszköz, a kérdőív összeállításának lépéseit, annak kipróbálását, a kutatási eredményeket és azok tárgyalását.

### **4.1. A tanári kérdőív: a kutatás menete és módszerei**

#### ***4.1.1. A kutatási eszköz: a kérdőív***

A gyermekirodalmi művek használata az idegennyelv-oktatásban gyakran feltűnik a szakirodalomban és számos kutató foglalkozik a téma elméleti háttérével, előnyeivel és nehézségeivel (Láng, 2009; Wright, 2009; Maley, 2012; Ghosn, 2013; Ellis & Brewster, 2014; Bland & Lütge, 2015; Pardede 2021). Ám annál kevesebb empirikus kutatással találkozhatunk. A nemzetközi szakirodalommal megismerkedve nem találtam olyan adaptálható standardizált mérőeszközt, mely alkalmazható lett volna a gyermekirodalmi művek angol mint idegennyelv-oktatásban való vizsgálatára. Így tehát, kutatási témám sajátos kontextusából fakadóan, és a nemzetközi valamint ukrain szakirodalom erre vonatkozó hiányában, egy saját kérdőív összeállítása tűnt észszerűnek. Ugyanakkor, a kérdőív összeállítása és a kérdések megfogalmazása során figyelembe vettem a szakirodalom elméleti felvetéseit. Szem előtt tartottam azt is, hogy az adatközlők, magyar tannyelvű iskolák tanáraiként, nagy valószínűség szerint magyar anyanyelvűek, így az adatvesztés elkerülése végett a kérdőív nyelve is magyar lett. Az összeállított kérdőív 31 itemet tartalmaz, egyaránt magába foglalva nyitott és zárt végű kérdéseket (1. sz. függelék). Dörnyei (2007) szerint, bár a nyitott végű kérdések nem minden esetben a legszerencsésebbek, mégis van létjogosultságuk egyes kérdőívekben, hiszen általuk gazdagabb eredményekhez juthatunk, mint pusztán számszerűsíthető adatok segítségével. Kiemeli, hogy segítségükkel olyan információkat nyerhetünk, amire nem számítottunk vagy nem vagyunk azoknak a lehetséges válaszoknak a birtokában, amelyek esetleg felmerülhetnek. Mivel nincsenek korábbi ismereteink a kárpátaljai iskolákban a gyermekirodalmi művek angol mint idegen nyelv oktatásban való alkalmazásáról, ezért a nyitott végű kérdések integrálását tartottam célszerűnek. A kérdőív tartalmaz még egy ötpontos Likert-skálát is, ahol arra kértem a tanárokat, jelöljék

egy egytől ötig terjedő skálán, mennyire értenek egyet a megadott állításokkal. Azért döntöttem az ötpontos Likert-skála mellett, mivel úgy vélem, hogy a tanárok képzettségüknel fogva megfelelően és árnyaltan gondolkodnak az oktatásról. Ezért lehetőséget kívántam adni nekik arra, hogy egyes állítások esetében semleges választ adhassanak anélkül, hogy a skála pozitív vagy negatív pólusa felé tegyék le voksukat.

A kérdőív három fő részből áll. Az első rész a tanárok pedagógiai tapasztalatára, tanítási körülményeire fókuszál az adott iskolában, ahol az adatközlő dolgozik (pl. az iskola típusa; az iskolában dolgozó angoltanárok száma; az évfolyamok, ahol tanít; a heti óraszám; a tanulók létszáma osztályonként; az angoltanárok által használt tankönyvek; egyéb, a nyelvtanítás során használt kiegészítő anyagok).

A mérőeszköz második része a gyermekirodalmi művek alkalmazásával foglalkozik az idegennyelv-tanítás során. Kérdéseket tartalmaz a gyermekirodalmi művek tanórai használatával kapcsolatban, illetve arra is kitér, mi lehet a gyermekirodalmi művek mellőzésének oka, amennyiben ez releváns. Ez a rész vizsgálja a tanárok személyes attitűdjét és tapasztalatait az autentikus gyermekirodalmi művekre vonatkozóan, valamint a tanárok olvasási szokásaival kapcsolatosan is tartalmaz kérdéseket.

A kérdőív harmadik része az adatközlők demográfiai adataival kapcsolatos itemeket tartalmaz, mint például a nem, kor, diploma szintje, továbbképzések stb.

A kérdőív összeállítás után egy próbakutatás következett, annak érdekében, hogy felismerjem azokat a kérdéseket, melyek megfogalmazása nem mindenki számára egyértelmű, elfogult, esetleg többféle módon értelmezhető válaszokhoz vezet. A kérdőív első verzióját kutatásom korábbi témavezetője ellenőrizte és véleményezte, majd ezután öt tapasztalt oktató-kutatót kértem fel, hogy töltsék ki és osszák meg észrevételeiket a kutatási eszközzel kapcsolatban. Miután ez megvalósult, öt kérdés került módosításra, illetve pontosításra. A próbavizsgálatnak azért ezt a módját választottam, mivel a kérdőíves adatgyűjtés során a teljes alapsokaság felmérését tűztem ki célul, mely viszonylag korlátozott számú, így nem lett volna célszerű a próbakutatás során bevont tanárokat kizárni a mintából, ami tovább szűkítette volna a minta nagyságát.

Ahogy az korábban már említésre került, nem találtam standardizált, adaptálható mérőeszközt, mely alkalmas lett volna a téma empirikus hátterének feltérképezésére. A kérdőív megtervezésekor igyekeztem figyelembe venni Dörnyei és Taguchi (2010) iránymutatásait. Szerintük a saját kutatási célunkhoz fejlesztett kutatási eszközök esetében nem mindig lehetséges az érvényesség és megbízhatóság minden aspektusára

vonatkozó mutatókat megadni. Mégis, még azokban az esetekben is, amikor nincs lehetőség kidolgozott validációs gyakorlatokra, törekednünk kell arra, hogy a kérdőív legalább egy szempontból megfelelő és jól dokumentált megbízhatósággal rendelkezzen, mégpedig a belső konzisztencia tekintetében (Dörnyei & Taguchi, 2010). A kérdőív kvalitatív és kvantitatív itemeket egyaránt tartalmaz. A kvalitatív adatokat tematikus tartomelemzés segítségével vizsgáltam, míg a kvantitatív adatokat a leíró statisztika (százalékos adatok, átlag, szórás, stb.) módszereivel.

A kérdőív 12. kérdésében arra kértem az angoltanárokat, hogy egy ötpontos Likert-skálán értékeljék mennyire értenek egyet az állításokkal a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásával kapcsolatban. A kérdőívben belül ez volt az egyetlen skála-típusú item, ezért csak az adott skála validálására volt lehetőség. A konstruktum megbízhatóságát a Cronbach-alfa megbízhatósági együttható kiszámításával mértem. A Cronbach-alfa koefficiens egy általában 0 és +1 közötti érték, és az itemelemzés során 0,7 feletti együtthatókra kell törekednünk (Dörnyei, 2007; Dörnyei & Csizér, 2012). A számítások megerősítették a 11 itemes skála belső konzisztenciáját: Cronbach-alfa= 0,993.

A kérdőív kitöltése körülbelül 30 percet vett igénybe és az eredményeket Microsoft Excel valamint az SPSS v22 (Statistical Package for Social Sciences) segítségével rendszereztem és elemeztem. Ennek során a kérdőívek kódolásra kerültek és az így kapott adatokat rögzítettem a rendszerben. A zárt kérdések kódolása egyértelmű volt, ilyenkor a válaszadó csak egy, egyértelmű változót jelölhet meg. A nyitott kérdések kódolása ellenben nem ilyen egyszerű. A pedagógiai kutatások esetében a nyitott végű kérdések indokoltak és olyan információkhoz juttathatják a kutatót, melyekhez egyéb módon nem jutna hozzá. A válaszadó saját szavaival fejezi ki véleményét és olyan tényekre is felhívhatja a figyelmet, melyre a kutató esetleg nem gondolt vagy számított. Ezeknek a kérdőíveknek az elemzése esetenként nehezebb, ellenben a válaszok kevésbé torzítottak. Ugyanakkor nehézséget jelent az elemzés során, hogy a kapott válaszok heterogén jellegűek. A könnyebb kezelhetőség érdekében válaszkategóriákat határoztam meg az adatrögzítés előtt. Ennek során a minta 20%-át véletlenszerűen kiválasztottam és a nyitott kérdésekre adott válaszokat áttekintettem. Ezeket kiindulási alapnak véve összevont válaszlehetőségeket (kategóriákat) képeztem. Ennek a módszernek a segítségével a nyílt kérdéseket szelektív kérdésekké sikerült átalakítani. Azokban az esetekben, ahol a nyílt válaszokat egyik kategóriába sem tudtam besorolni, az egyéb válaszok között jelenítettem meg. Azonban ezzel a módszerrel nem határozható

meg előre minden válaszkategória, így a feldolgozás során ezzel párhuzamosan a nyílt válaszokat Microsoft Excel programban rögzítettem, teljes terjedelmükben, ahhoz, hogy később további válaszkategóriákat határozhassak meg az adatrögzítés végén. Ezt a listát rendeztem, elemeztem a kapott válaszokat és így hoztam létre a szükséges korábban meg nem jelenített válaszkategóriákat és kódoltam őket.

A kutatás eredményeit a Central European Journal of Educational Research (CEJER) című folyóirat 4(1). számában, 2022-ben közöltem angol nyelven (Nagy-Kolozsvári & Gordon Győri, 2022a). Az itt ismertetett fejezet ennek a tanulmánynak a magyarra fordított, részben átdolgozott és kibővített változata.

A kérdőív a dolgozat függelékében található (1. sz. függelék).

#### ***4.1.2. A kutatás résztvevői: a tanárok***

Kárpátalján a kérdőíves adatgyűjtés idején (2019 április-május) 100 olyan iskola működött, ahol magyar nyelvű osztályokban is folyt tanítás: 73 magyar tannyelvű, valamint 27 ukrán és magyar tannyelvű. Ez utóbbi úgy értendő, hogy párhuzamosan folyik a tanítás ukrán és külön magyar tannyelvű osztályokban, tehát nem két tanítási nyelvű iskolákról, osztályokról van szó. Az alapsokaság korlátozott száma és viszonylag kicsi mérete miatt, a teljes populáció felmérése volt a célom, tehát a kérdőívet igyekeztem minden egyes angoltanár részére eljuttatni. A folyamat során 98 iskolával tudtam felvenni a kapcsolatot és 154 kérdőívet sikerült személyesen kézbesíteni. A tanárok részére kéthetes időtartam állt rendelkezésre a kérdőív kitöltésére s megkértem őket, hogy ezt követően juttassák el hozzám a kitöltött íveket, amennyiben részt kívánnak venni a felmérésben. Összesen 118 tanár (76%) töltötte ki és küldte vissza a kérdőívet, melyből N=109 (92%) nő, és N=9 (8%) pedig férfi. A pedagógusok életkorát tekintve a válaszadók 26%-a (N=30) húszas éveiben, míg a legtöbbszörük, 51% (N=60;) a harmincas éveiben jár. A kitöltők 14%-a (N=17) 41 és 50 év közötti és 9% 50 év fölötti.

A tanárok években kifejezett tanítási tapasztalata is eltérő, egytől majdnem negyven évig terjed. A válaszokból az is kiderült, hogy a tanárok angoltanítási tapasztalata nem feltétlenül és nem minden esetben egyezik meg az általános, oktatásban szerzett tapasztalat idejével: néhány esetben a tanárok korábban kezdtek iskolában dolgozni, mint pl. angolt tanítani, ennek oka a többszakos pedagógiai végzettség is lehet. Az angoltanárok pedagógiai tapasztalatát a 10. sz. táblázat mutatja be.

## 10. táblázat

*Az adatközlők tanítási tapasztalata*

Évek	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	22-24	25-28	29-31	32-34	35-38
Tanítási tapasztalat	14	21	15	11	16	16	6	6	4	2	5	2
Angoltanítási tapasztalat	18	26	10	15	15	16	5	4	5	2	2	0

### 4.1.3. Kutatási eredmények és következtetések

A kérdőív segítségével igyekeztem feltárni, hogy egy-egy iskolában hány angoltanár dolgozik együtt, tehát van-e lehetőség valamilyen szakmai együttműködésre, szakmai munkaközösség kialakítására iskolán belül, kollégák között. Az angoltanárok száma iskolánként eltérő, általában 1 és 5 fő között változik. 18 (15%) esetben az adatközlő az egyetlen angoltanár az intézményben, 45 (38%) olyan angoltanár töltötte ki a kérdőívet, ahol iskolánként ketten vannak és egyben ez a leggyakoribb is. 31 (26%) esetben hárman, 16 tanár szerint (14%) négyen, míg 8 (7%) adatközlő szerint öten dolgoznak ugyanott. Ez azt jelenti, hogy az esetek több mint felében csak egy vagy maximum két angoltanár dolgozik együtt, ugyanabban az intézményben.

A tanulói létszám erősen változó az adatközlők osztályaiban. Néhány esetben az osztálylétszám mindössze 3 tanulót jelent, míg két iskolában az egy osztályban angoltanuló gyerekek száma eléri a 33 főt.

A kutatásban résztvevő angoltanárok különböző típusú iskolákban dolgoznak. Az adatközlők 6%-a (N=7) elemi iskolában (1-4. oszt.); 35% (N=41) általános iskolában (1-9. oszt.); 39% (N=46) középiskolában (1-9. oszt.); 3% (N=3) Oktatási Nevelési Központban (óvoda és 1-11. oszt.); 1% (N=1) Oktatási Nevelési Központban (óvoda és 1-4. oszt.); 5% (N=6) Oktatási Nevelési Központban (óvoda és 1-9. oszt.); 3% gimnáziumban (5-11. oszt.) (N=3); 6% (N=7) líceumban (8-11. oszt.); 3% (N=3) Felsőfokú Szakképző Intézetben (9-11. oszt.). A tanárok évfolyamonkénti eloszlását a 11. sz. táblázat mutatja be.

## 11. táblázat

*Az angoltanárok évfolyamonkénti eloszlása*

Évfolyamok	1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	11
Tanárok	63	63	65	60	65	65	62	65	68	42	37

Kutatásomban fontosnak tartottam megtudni, hogy a tanárok használnak-e tankönyveket az angol nyelv oktatása során vagy inkább más, alternatív anyagokat alkalmaznak, esetleg saját maguk állítják össze a tananyagot. A kapott válaszok azt mutatják, hogy a tanárok többsége használ tankönyveket az előírt tananyag átadása során, de vannak olyan tanárok is, akik inkább mellőzik a tankönyveket. A 12. sz. táblázat évfolyamonkénti bontásban mutatja be a pedagógusok tankönyvhasználatának alakulását.

## 12. táblázat

*Az angoltanárok tankönyvhasználatát évfolyamonként*

Évfolyam	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nem tanít	57	54	53	58	53	53	57	53	50	78	83
Használ	54	62	64	58	65	63	58	63	66	38	32
tankönyvet											
Nem használ	7	2	1	2	0	2	3	2	2	2	3
tankönyvet											

A 12. táblázat alapján látható, hogy a tanárok egy része egyáltalán nem használ tankönyveket az órákon. Ez a szám a legmagasabb az első osztályban (N=7), ami azt jelenti, hogy a válaszadók 13%-a mellőzi a tankönyveket. Ezt követően egy nyitott végű kérdés segítségével igyekeztem feltárni ennek az okát. A válaszok szisztematikus tartalmi elemzése alapján az alábbi indokokat nevezték meg az angoltanárok: a) a tankönyv unalmas; b) a tankönyv nem autentikus; c) túl nehéz (az első osztályos gyerekek még nem tudnak olvasni, ellenben a tankönyv hosszú mondatokat tartalmaz és nyelvtani magyarázatokat, melyek nem érhetőek még ilyen fiatal nyelvtanulók számára, a feladatok túl komplexek és az egy órára jutó idegen szavak száma meghaladja az ajánlott mennyiséget); d) nem felel meg a tankönyv a tanulók életkori sajátosságainak; e) nem tartalmaz megfelelő mennyiségű gyakorlatot; f) a tankönyv elavult. Emellett a pedagógusok kiemelték még, hogy a tankönyvhöz tartozó hanganyag a) nem autentikus (azaz ukrán anyanyelvű beszélő ukrán akcentussal adja elő); b) nem elérhető.



Kárpátalján időnként előfordul, hogy a tankönyv egyáltalán nem elérhető vagy ha megjelenik is, nem érkezik meg az iskolákba. Ukrajnában a tankönyveket az állam biztosítja az iskolák számára, a tanulóknak nem kell azokat megvásárolniuk. Viszont a pedagógusok szerint jellemző probléma, hogy a tankönyvek nem készülnek el időben és nem érkeznek meg kellő példányszámban, vagy egyáltalán nem kapja meg őket az iskola.

Erre a problémára megoldást jelenthet, hogy napjainkban a különféle idegennyelv-oktatásban elérhető és alkalmazható anyagok tárháza hatalmas. Ugyanakkor még mindig nem könnyű megtalálni azokat az anyagokat, melyek megfelelően alkalmazkodnak a tanulók szükségleteihez, valamint a tantárgyi követelményekhez. Ennek a helyzetnek a megoldásaként, a tanároknak lehetőségük van arra, hogy kiválasszák és/vagy adaptálják az általuk legjobbnak vélt anyagokat, egyrészt a megfelelő tanítási/tanulási helyzethez, másrészt a tankönyvhöz illeszkedve (Woodward, 2009). Cunningsworth (2008) és Harmer (2010) pedig négy alternatívát jelöl ki arra az esetre, ha a tanárok úgy látják, hogy a tankönyv egy része nem megfelelő: a) kihagyni a nem megfelelő részeket, b) kicserélni azokat a feladatokat, melyek nem illeszkednek a célokhoz; c) hozzátenni, ha a pedagógus kevésnek találja a tankönyvi gyakorlatokat; d) adaptálni a tanulók igényeinek megfelelően. Valószínűsíthető, hogy a fent említett problémára a pedagógusok ezeket az ajánlásokat követik saját maguk is.

A kérdőív következő kérdése arra kereste a választ, hogy a pedagógusok szerint mit gondolnak a tanulók a tankönyvekről, amelyekből angolt tanulnak. A tanárok 5%-a (N=6) úgy véli, hogy a gyerekek nagyon szeretik, 59% (N=70) szerint pedig kedvelik a tankönyvet. Ugyanakkor az adatközlők 17%-a (N=20) úgy látja, hogy a tanulók nem kedvelik, 7% (N=8) szerint pedig unalmasnak találják a tankönyvet. A tanárok 6%-a (N=7) nem tudta eldönteni, a tanulók milyen véleményen vannak a tankönyvvel kapcsolatban, másik 6% (N=7) pedig úgy gondolja, hogy a tanulóknak a fent említettektől eltérő véleménye van, de azokat nem részletezték annak ellenére, hogy a kérdőíven lehetőségük lett volna az indoklás kifejtésére. A kapott válaszok alapján tehát láthatjuk, hogy a megkérdezett tanárok által tanított tanulók több mint negyede nem szereti a tankönyvet, amiből tanulnia kell. Ennek több magyarázata is lehetséges. Az elsődleges ok a nyelvek közötti különbségből fakadhat. A tanórákon használt tankönyvekben az új szavak jelentése ukránul van megadva, a szójegyzék kétnyelvű, angol és ukrán. Az ukrán nyelv a cirill-betűs írásmódot követi, ami azt jelenti, hogy a még írással, olvasással épp csak ismerkedő magyar anyanyelvű gyerekek úgy kellene, hogy megismerjék az angol szavak jelentését, hogy azokat ukránról magyarra fordítják (a

magyar anyanyelvű gyerekek legnagyobb részének 6-7 éves korban az ukrán nyelv ugyanolyan ismeretlen, mint az angol). Emellett az is szerepet játszik, hogy a tantervi előírások szerint az első osztályban az angol nyelv szóbeli kommunikációra összpontosít, első félévben a gyerekeknek füzetre sincs szüksége. Azt is érdemes megjegyezni, hogy a tankönyvek az ukrán kontextusra íródnak, ami szintén ismeretlen még ebben az életkorban a magyar tanulók számára. Az egyik angoltanár (T1) (egy-egy adatközlő válaszainak kiemelésekor a továbbiakban a kérdőívek kódolása során használt kódokat használom) megjegyezte, hogy:

*„Az ukrán állam által kiadott és támogatott tankönyveket nem szeretik a tanulók. Unalmasnak, "száraznak" és nehéznek tartják. Saját véleményem szerint pedig szervezetlenek is, mivel az órák nem épülnek egymásra. Ezzel szemben az Oxford által kiadott tankönyvekből szívesebben dolgoznak és szerintem érthetőbb, átláthatóbb is.”*

Egy másik tanár (T13) kiemelte: *„A külföldi kiadók könyveit kedvelik a gyerekek. Az ukrán kiadású tankönyveket viszont unalmasnak tartják.”* Emellett azt is megjegyezte egyikük (T28), hogy *„a tankönyvben található feladatok nem felelnek meg tudásszintjüknek vagy unalmasak. Személy szerint én kihagyom ezeket a dolgokat s csak az érdekesebb résznél használjuk a tankönyvet”.*

Fontosnak találom még kiemelni két további tanár véleményét, ugyanis egyikük (T80) szerint a gyerekek a tankönyveket: *„Unalmasnak tartják. Sablonszerű nehéz feladatokkal, nincs benne magyar fordítás. Nem tartalmaz olyat, ami a tanulókat arra motiválná, hogy tanulják az angol nyelvet. A feladattípusok mindig ismétlődnek”.*

Továbbá T81 szerint:

*„Unalmasnak tartják. Az ukrán kiadású tankönyveket az alsó tagozatos gyerekek kedvelik, de a nagyobbak unalmasnak tartják. Nincs hozzájuk megfelelő hanganyag, tele vannak nehéz és unalmas feladatokkal. A brit kiadású könyveket nagyon szeretik és érdekesnek találják. Tetszenek nekik a bennük található feladatok, képek, valamint az, hogy a szövegek a valós brit életet tükrözik. A hozzájuk tartozó hanganyagot is izgalmasnak találják, figyelemmel hallgatják a valódi brit kiejtést, hanglejtést.”*

További négy pedagógus azt is kiemelte, hogy nem áll rendelkezésre megfelelő hanganyag a tankönyvekhez. Ez nem teljesen egyértelmű, a válaszokból nem derül ki

pontosan, hogyan értik ezt a tanárok, hiszen van elérhető hanganyag az ukrainai kiadású tankönyvekhez is. Valószínűsíthető, hogy az adott pedagógusok nincsenek birtokában a hanganyagoknak, s erre utaltak a válaszaikban.

A könyvek esetében fontos tudnunk, hogy valójában milyen tankönyveket is használnak az órákon. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok döntő többsége Ukrajnában kiadott könyveket használ, és csak néhány esetben fordulnak elő külföldi kiadók egynyelvű könyvei. A legtöbb angoltanár Alla Nesvit: English című könyvsorozatát, illetve Oksana Karpiuk azonos című könyvsorozatát használja. A nemzetközi piacokra szánt egynyelvű kiadványok közül előfordul a Solutions és a Headway 3. kiadása (Oxford University Press), és a New Opportunities (Longman).

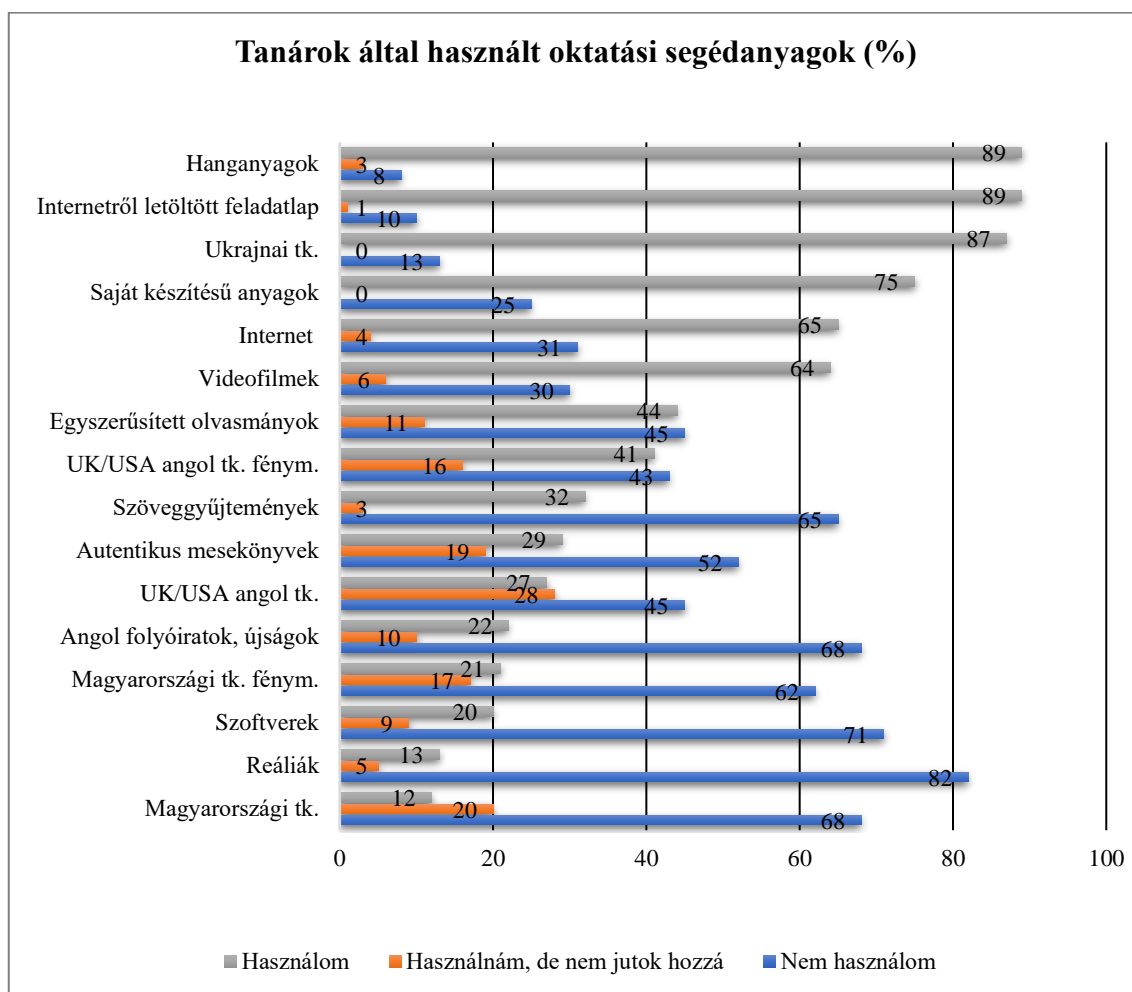
A kutatás során céлом volt feltárni, hogy milyen oktatási segédanyagokat használnak az angoltanárok. A pedagógusok válaszai alapján az rajzolódik ki, hogy a leggyakrabban alkalmazott segédanyagok az internetről letölthető ingyenes feladatlapok. Ezek viszonylag könnyen és gyorsan hozzáférhető anyagok, amelyek széles választékban állnak rendelkezésre a pedagógusok részére. Megjegyzendő azonban, hogy a tanárok egy kicsi hányada (1%) szeretne használni online feladatlapokat, de nincs hozzáférésük, míg 10% (N=12) egyáltalán nem használ ilyen anyagokat. Ez az információ elgondolkodtató és egyben aggasztó is lehet, mert arra enged következtetni, hogy Kárpátalja egyes részein még mindig vannak olyan tanárok, akiknek nincs internet hozzáférésük, vagy nem állnak rendelkezésre a szükséges digitális eszközök, ahhoz, hogy ilyen feladatlapokat tudjanak letölteni, megosztani, esetleg nyomtatni.

Hasonló a helyzet a hanganyagok terén is, a válaszadó pedagógusok 89%-a (N=105) használja őket, míg 3% (N=4) jelezte, hogy nincs hozzáférése ilyen jellegű adatokhoz, és 9 tanár (8%) (N=10) egyáltalán nem használja őket. Az eredményeket az 1. sz. diagram foglalja össze.

Az oktatási segédanyagok vonatkozásában a kutatás tárgya miatt különösen fontos szerepet játszik a gyermekirodalmi művek tanórai használata. Ha a diagramon látható oktatási segédanyagokat használatuk gyakorisága szerint nézzük, akkor a gyermekirodalmi művek csak a 10. helyen szerepelnek a 16 felsorolt tétel között. A tanárok 29%-a (N=34) használja ezeket a tanórákon, míg 52% (N=61) egyáltalán nem alkalmazza őket, 19% (N=23) pedig szívesen használná, de nincs hozzáférési lehetősége ilyen jellegű mesekönyvekhez.

## 1. diagram

*Az angoltanárok által használt oktatási segédanyagok százalékos arányban kifejezve*



\*tk - tankönyv

A gyermekirodalmi művek elérhetősége kiemelt szerepet játszik abban, hogy a pedagógusok használják-e őket. A körülmények között, lehetőség szerint minél több szempont figyelembevételével kiválasztott gyermekirodalmi művek kiemelkedően fontos szerepet játszanak az angol mint idegen nyelv oktatásában, különösen fiatalabb korú nyelvtanulók esetében. Sajnos, Kárpátalján a legtöbb gyermeknek nincs hozzáférése vagy lehetősége arra, hogy külföldi mesekönyvhöz jusson otthon, de leggyakrabban még az iskolában sem. Ez egyrészt a Kárpátalján élő emberek gazdasági és társadalmi helyzetével magyarázható, másrészt pedig azzal, hogy az elérhető és működő könyvesboltokban sem nagyon lehet külföldi mesekönyveket vásárolni, leginkább csak online webshopokon keresztül rendelhetők. Több tanulmány foglalkozott már az irodalmi szövegek elérhetőségének biztosításával, például az USA-ban (Hart & Risley, 1995) és Magyarországon (Lugossy, 2006). Utóbbi esetében a szerző kiemeli, hogy iskolai

támogatás nélkül előfordulhat, hogy a gyermekek soha nem találkoznak magas színvonalú, jó minőségű gyermekkönyvekkel. Ezért az iskoláknak bizonyos mértékben kompenzálnia kellene ezt a sajátos, nehéz és hátrányos helyzetet, ami a gyermekek családi háttéréből adódik.

Egy másik érdekes aspektusa az oktatási segédanyagok használatának a reália alkalmazása. A reália az oktatásban a mindennapi életből származó tárgyra használt kifejezés, amelyeket az osztálytermi oktatásban használnak fel, hogy segítsenek a tanulóknak megérteni a különböző kultúrákat és helyzeteket. Az idegennyelv-oktatásban a reáliák a valós életből származó tárgyak, amelyeket az osztályteremben használnak a szókincs illusztrálására és tanításra, illetve a tanulók tanulásának és nyelvi produktivitásának segítésére. A reáliák szinte bármiből állhatnak, beleértve a célnyelvi kultúrához tartozó tárgyakat vagy a tanár országából származó dolgokat is (Satberganova et al., 2017). Ezek a tárgyak általában lenyűgözőbbek, mint a tankönyvi tartalmak, és olyan témákat fedhetnek le, amelyek a tanulókat érdeklik. A reáliák alkalmazása az osztályteremben üde eltérést nyújthat a hagyományos és megszokott tantermi tevékenységektől, mint pl. az olvasás és az írás. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok, saját bevallásuk szerint, 82%-a (N=97) nem használ reáliákat a tanítás során. Az eredmények tehát azt sugallják, hogy ezen a téren nem túl kedvező a helyzet a magyar tannyelvű iskolákban, legnagyobb valószínűség szerint a tanárok reáliákhoz való korlátozott hozzáférése miatt.

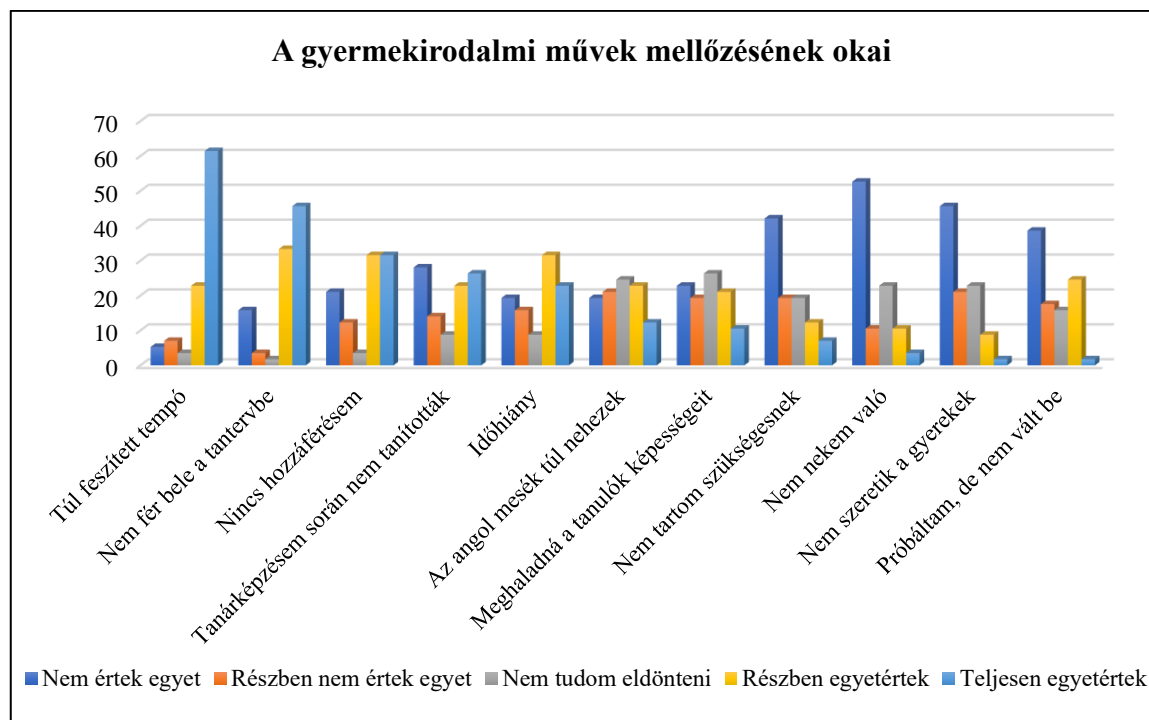
A kérdőív tartalmazott egy külön, nyitott végű kérdést arra vonatkozóan, hogy a tanárok alkalmaznak-e meséket, gyermekirodalmi műveket az angolórákon. A narratív válaszokat a nyitott kódolás technikájával elemeztem. 77 (65%) tanár használ gyermekirodalmi műveket az angol órákon, de nagyobb részük hozzátette, hogy ez valójában nagyon ritkán fordul elő. Érdeemes kiemelni, hogy 3 tanár megjegyezte, hogy használnak ugyan meséket, történeteket, de csak azokat, amelyek a tankönyvben találhatóak, míg 2 tanár házi olvasmányként alkalmazza, 2 pedig nyári olvasási feladatokat ad a tanulók részére. 33 válaszadó (28%) egyáltalán nem használ gyermekirodalmi műveket a tanítás során, 8 tanár pedig nem adott választ erre a kérdésre. Azok közül, akik nem használnak meséket, történeteket néhányan indokolták is a válaszukat. Öt adatközlő időhiányra hivatkozik, míg másik öt fő pedig az iskolai program túlszűfoltóságát jelöli meg lehetséges magyarázatként. Egy tanár nagyon hasznosnak találja ezt az oktatási megközelítést, de csak a magánóráin alkalmazza. Ezen kívül két tanár kiemelte, hogy ők kedvelik a meséket és történeteket, de inkább digitális formában, ezért inkább azokat

részesítik előnyben a mesekönyvekhez képest az órákon. Úgy vélik, hogy a digitális mesék, rövid filmek sokkal jobban felkeltik a gyerekek érdeklődését manapság.

Annak érdekében, hogy feltárjam a mesék, történetek mellőzésének okait, arra kértem a tanárokat, hogy egy ötponos Likert-skálán jelöljék, mennyire értenek egyet az állításokkal. Az eredményeket a 2. diagram mutatja be.

## 2. diagram

*A gyermekirodalmi művek tanórai mellőzésének lehetséges okai*



Az eredményekből látható, hogy a gyermekirodalmi művek mellőzésének leggyakoribb oka a tanterv túlszűfolttsága és a feszített iskolai tempó, amit követni kell. A tanárok közel egyharmada (N=38; 32%) részben egyetért, másik harmada (N=38; 32%) pedig teljes mértékben egyetért azzal, hogy nincs hozzáférésük színes, jó minőségű angol mesekönyvekhez. A gyermekirodalmi művek segítségével való oktatás egyik alappillére a mesekönyvek elérhetősége, méghozzá lehetőleg széles választékban ahhoz, hogy minden témakör, élethelyzet a tanulók életkorának, nyelvi szintjének és érdeklődésének megfelelően lefedhető legyen. Alapvetően fontos, olyan mesék és történetek kiválasztása, melynek a témája megkapó, felkelti a gyermekek érdeklődését és természetesen nem túl nehéz, azaz nem haladja meg túlságosan a tanulók aktuális nyelvi szintjét.

Azt is fontosnak véltem tudni, hogy a tanárok milyen gyakran használnak meséket, történeteket a tanórákon. Két tanár azt válaszolta, hogy ők minden tanórán alkalmazzák őket, 21 fő (18%) hetente egyszer vagy kétszer, míg 58 pedagógus (49%) havonta egyszer vagy kétszer visz meséket az órákra. Az adatközlők közül 32-en (27%) soha nem használnak meséket, történeteket az óráikon. Öt tanár kiemelte, hogy ők bár használnak gyermekirodalmi műveket, de azt nagyon ritkán teszik. Fontosnak találok megjegyezni, hogy a 10., nyitott végű kérdésre adott válaszok (Használ rövid történeteket, meséket az angol órákon? Kérem, néhány mondattal indokolja választát) és a 12. zárt végű kérdés válaszai (Ha használ rövid történeteket, meséket az angol órákon, milyen gyakran teszi azt?) nincsenek teljes mértékben összhangban. A nyitott végű kérdésre adott válaszok eredményei szerint többen, míg a zárt végű kérdés alapján kevesebben használnak gyermekirodalmi műveket.

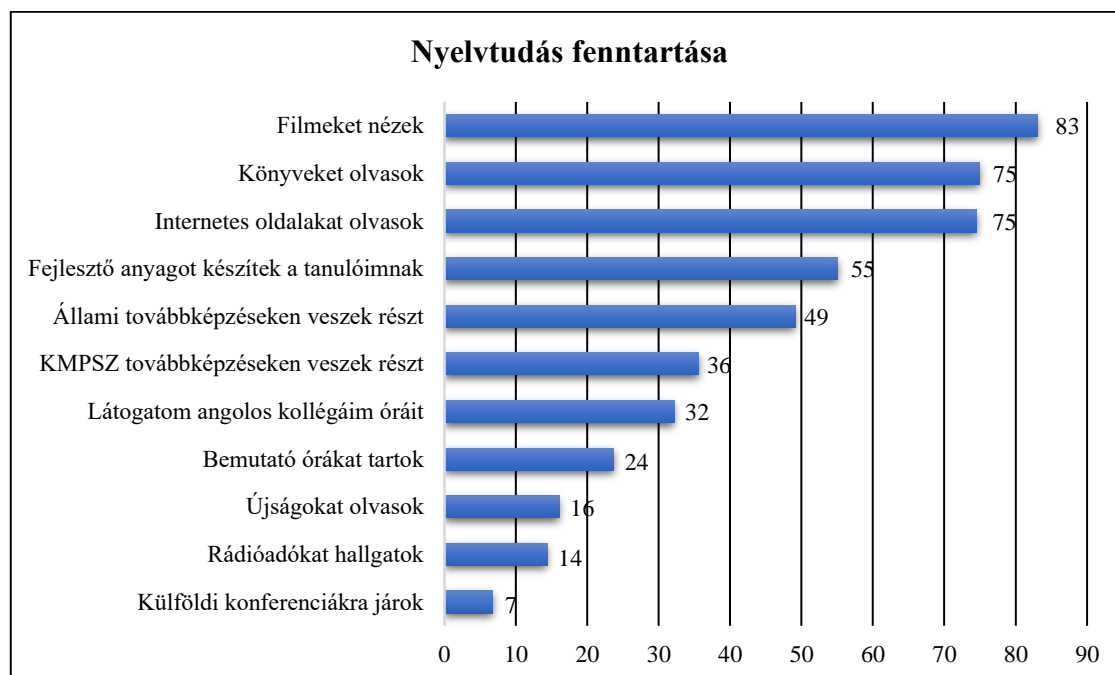
Ugyanezt a kérdést megvizsgáltam kifejezetten az autentikus, de nem kimondottan gyermekirodalmi szövegek szempontjából. Az eredmények csak nagyon kis mértékben mutatnak különbséget, 5 tanár (4%) visz minden órára autentikus szövegeket. Azoknak a tanároknak a száma, akik rendszeresen alkalmaznak autentikus szövegeket 27 (23%), ők hetente egyszer vagy kétszer használják, míg 38 fő (32%) havonta egyszer-kétszer alkalmazza. Ugyanakkor további 38 tanár (32%) soha nem használ autentikus szövegeket az óráin.

Ezek az eredmények összehasonlíthatók Chang (2007) kutatásával, aki a mesekönyvek alkalmazását vizsgálta az angol órákon Taiwan egy vidéki részén. Vizsgálatát 238 fő bevonásával végezte, ahol a válaszadók 10%-a minden órán használ mesekönyvet, míg 15% soha nem vonja ezeket be a nyelvtanításba. Összességében véve, kutatási eredményei kedvezőbb képet festenek a jelen vizsgálatéhoz képest.

A kérdőív arra is kitért, hogy a tanárok hogyan fejlesztik saját nyelvtudásukat, milyen módon aktualizálják nyelvismeretüket. Az adatközlők legnagyobb része, 98 fő (83%), angol nyelvű filmeket néz, 89-en (75%) angol nyelvű könyveket is olvasnak, szintén 89-en (75%) rendszeresen informálódnak angol nyelvű weboldalokról. Ehhez viszonyítva, viszonylag kevesen, 17-en (14%) hallgatnak angol nyelvű rádióadókat, 19-en (16%) olvasnak autentikus magazinokat és újságokat, és csak 8 tanárnak (7%) volt eddig arra lehetősége, hogy külföldi konferencián vegyen részt. A részletes eredményeket a 3. diagram mutatja be.

### 3. diagram

*Az angol szakos tanárok nyelvtudásának fenntartására leginkább alkalmazott tevékenységek százalékos arányban kifejezve*



Ahhoz, hogy jobban megismerjem az osztálytermi tevékenységek tárházát, a kérdőív arra is kitért, hogy a tanárok milyen nyelvoktatási tevékenységeket és gyakorlatokat alkalmaznak a leggyakrabban és legszívesebben. Ez utóbbi azzal magyarázható, és kulturálisan implikálható, hogy a feladatokra való pozitív ráhangoltság hatékonyabb munkához vezethet. Ennek alapján azt feltételezem, hogy a legszívesebben alkalmazott gyakorlatok és tevékenységek alkalmazása eredményesebb lehet az osztálytermi környezetben.

Az adatok elemzése azt mutatja, hogy azok nagyrészt összhangban vannak a korábbi válaszokkal. A gyermekirodalmi művek és az ezekhez leggyakrabban fűződő angolórai tevékenységek viszonylag mellőzöttek, nem túl gyakran fordulnak elő a tanórákon (4. sz. diagram). Elsősorban hagyományos oktatási módszereket alkalmaznak, és a rendelkezésre álló eszközök is korlátozottak. A szakirodalom szerint azonban, a hagyományos oktatási módszerek mellett az újszerű, vagy a megszokottól eltérő megközelítések alkalmazása motiváló hatású lehet az idegennyelv-oktatásban, kiváltképp a fiatal korú nyelvtanulók körében vagy azokban az esetekben amikor a tanulók valamilyen szempontból hátrányos vagy rendkívüli helyzetben vannak.

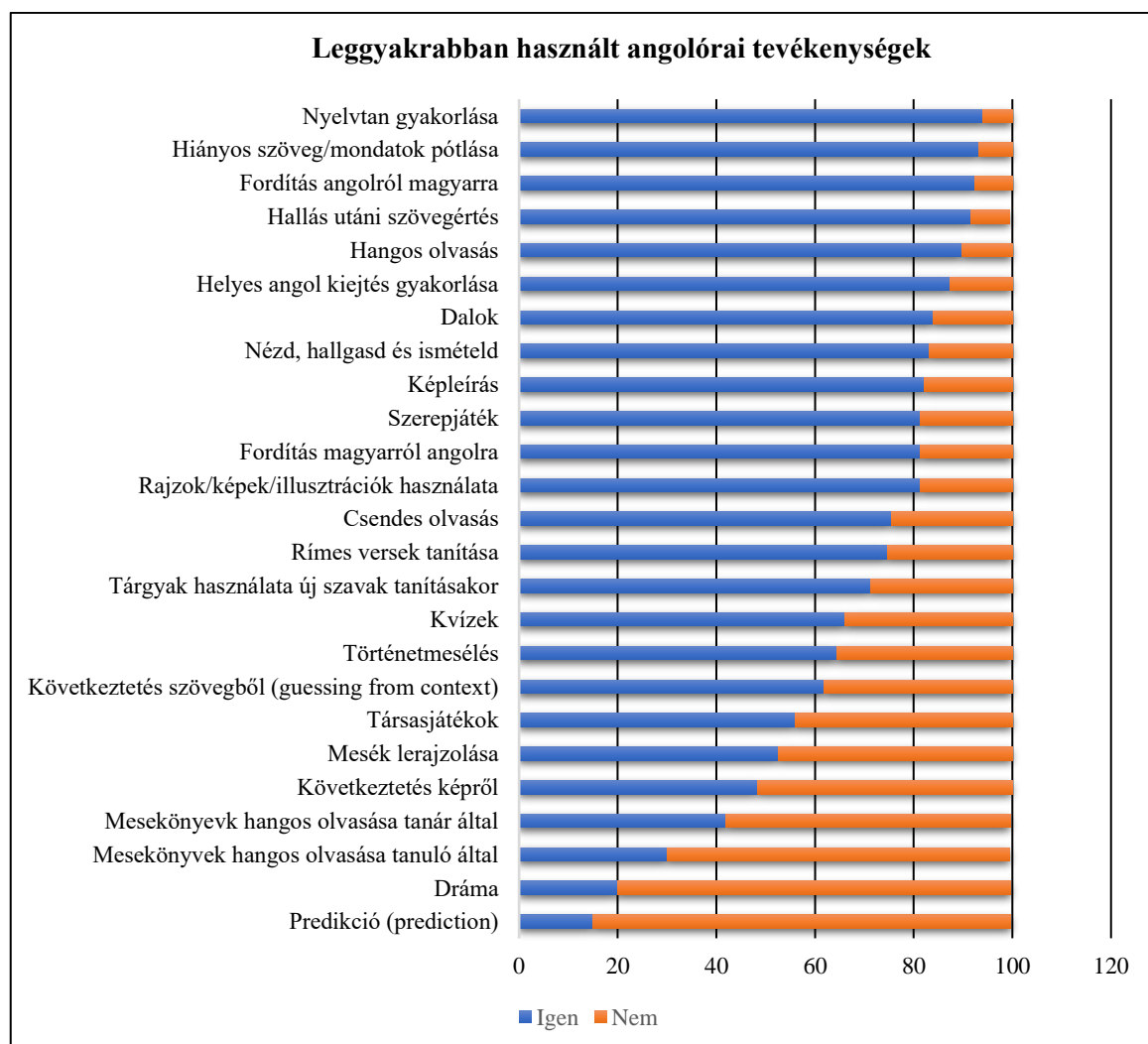
A tanárokat arra is megkértem, hogy értékeljék az általuk leggyakrabban és legszívesebben használt tevékenységeket a tanulók szemszögéből. Három-három olyan



tevékenységet kellett megnevezniük a megadott listáról, amit szerintük a tanulók a leginkább és a legkevésbé kedvelnek. Az adatok alapján a tanárok úgy vélik, hogy a tanulók a következő három tevékenységet találják a legnépszerűbbnek: dalok, énekek (63%, N=74); szerepjátékok (45%; N=53); kvízek (29%, N=34). Ezzel szemben a három legkevésbé népszerű tevékenység közé tartozik a nyelvtan gyakorlása (67%, N=79); fordítás angolról magyarra (46%, N=54); hallás utáni szövegértés (34%, N=40). Az eredmények alapján említésre méltó és elgondolkodtató, hogy a három legkevésbé kedveltnek vélt gyakorlat a tanárok által leggyakrabban alkalmazott tevékenységek közé tartozik. Az eredményeket a 4. diagram mutatja be.

#### 4. diagram

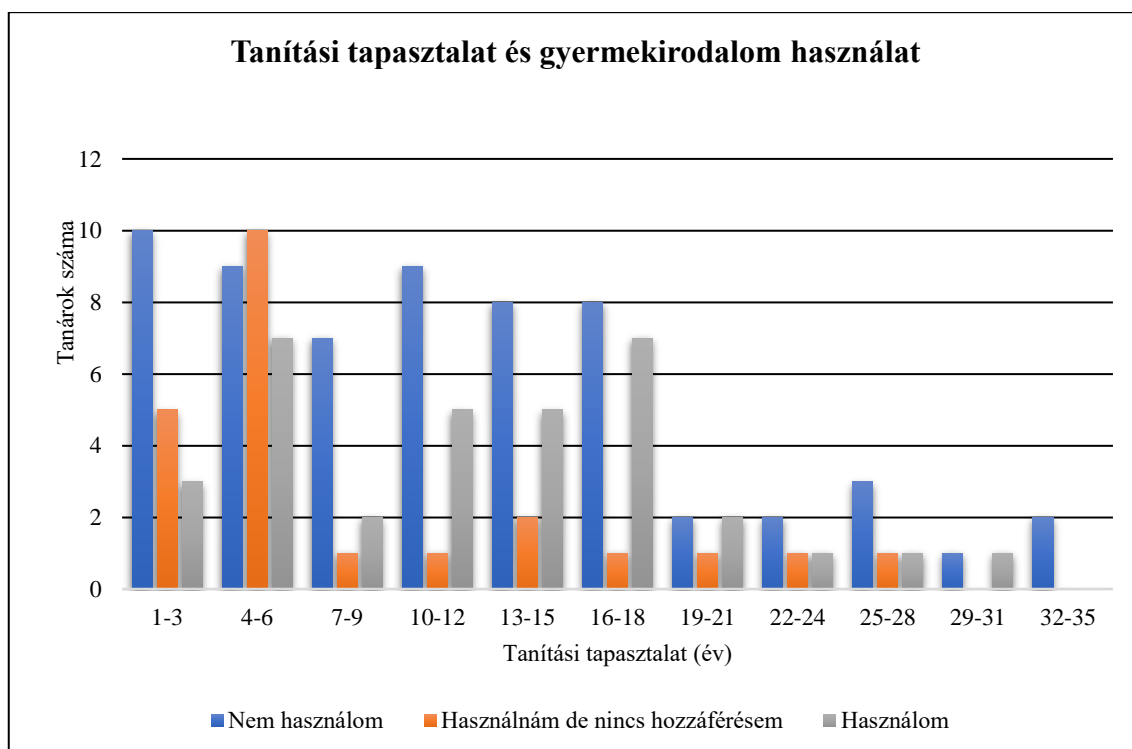
*A leggyakrabban használt angolrai tevékenységek a tanárok szerint*



Mindezeket figyelembe véve, igyekeztem olyan összefüggéseket találni, amelyek magyarázatot adhatnak azokra a tényezőkre, amelyek befolyásolják a gyermekirodalom tanórai használatát. Megvizsgáltam, hogy felfedezhető-e valamilyen kapcsolat a gyermekirodalmi művek használatának előfordulása és a tanárok angoltanítási tapasztalata, valamint szakmai végzettsége között.

## 5. diagram

*A tanárok tanítási tapasztalata években és a gyermekirodalmi művek használata*



Az eredmények alapján összefüggést figyelhetünk meg a tanárok pedagógiai tapasztalata és gyermekirodalmi művek használata között. Az eredmények sajnos nem általánosíthatók és nem vonhatunk le számszerűsíthető következtetéseket a tanárok korcsoportonként eltérő száma miatt, mégis arra következtethetünk, hogy azok a tanárok, akik már nem teljesen kezdők, de még nincsenek sok éve a tanári pályán, valószínűleg gyakrabban alkalmaznak gyermekirodalmi műveket. A tanárképzést épp csak befejező pedagógusokra jellemző lehet, főleg pályájuk elején (1-3 év), a strukturált sillabuszok szigorú követése, a viszonylag behatárolt szókincs tanítása, kevés narratív szöveg beiktatásával. A helyzeten általában nem javít az aktuálisan használt tankönyv sem, mivel ezek gyakran alig vagy egyáltalán nem tartalmaznak autentikus olvasmányokat, szövegeket. Erre a problémára megoldást jelenthetne, ha a pedagógusok önállóan

választanának idegen nyelvű olvasnivalókat a tanulók életkori sajátosságait és érdeklődését figyelembe véve. A fiatal, de már néhány év tapasztalattal rendelkező tanárokról elképzelhető, hogy lelkesebbek az új módszerek kipróbálása terén, míg a tapasztaltabb pedagógusok a kipróbált, hagyományos oktatási módszereket részesítik előnyben.

A tanárok szakmai végzettsége és a gyermekirodalmi művek használatának kapcsolatát nézve sajnos nem találtunk valószínűsíthető összefüggést, de figyelemfelkeltő, hogy az adatközlő pedagógusok közül hét fő nem rendelkezik angol szakos végzettséggel (francia szakos – 2 fő; német szakos – 2 fő; történelem szakos – 2 fő; matematika szakos – 1 fő).

### 13. táblázat

*A tanárok szakmai végzettsége és a gyermekirodalmi művek használata*

Szak megnevezése	Használ autentikus mesekönyveket?			Összesen
	Nem használok	Használám, de nem jutok hozzá	Használok	
angol	36	11	16	63
angol-magyar	2	3	0	5
angol-földrajz	7	1	6	14
angol-francia	0	0	1	1
francia	2	0	1	3
történelem	1	1	0	2
angol-történelem	10	2	5	17
német	0	0	2	2
magyar-angol	2	3	0	5
tanítói-angol	1	2	0	3
matematika	0	0	1	1
<b>Összesen</b>	61	23	34	118

Összességében véve az adott kutatásban megvizsgáltam a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban zajló idegennyelv-oktatás legfontosabb jellemzőit és a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásához fűződő tanári attitűdöket és ezeknek a műveknek az előfordulását.

Az eredményeket tekintve elmondható, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban a tanárok számos kihívással szembesülnek az angol mint idegen nyelv oktatása során. Elsőként kell megemlíteni az angol nyelv oktatására fordítható óraszámot, mely alacsonyabb, mint az ukrán tannyelvű iskolákban. Egyes osztályokban a tanulói

létszám nagyon magas és csak abban az esetben bontható egy osztály két csoportra az idegennyelv órákon, ha a tanulói létszám meghaladja a 27 főt. Ugyanakkor, egyes iskolákban, a túl alacsony tanulói létszám miatt az is előfordul, hogy összevont osztályoknak (pl. 2. és 3. osztály egyben) tanítják az angolt párhuzamosan, ugyanazon a tanóra során.

Másik fő gondot a tankönyvvel és taneszközökkel való ellátottság jelenti. Sok iskolában nincs megfelelő számú tankönyv, vagyis nem jut minden tanulónak saját példány s osztózniuk kell. 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, de végül megérkeznek. 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.

A gyermekirodalmi művek alkalmazását 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 angolrai alkalmazásának terjedésében. Összesen hét esetben viszont az is igaz, hogy angol szakos végzettséggel nem rendelkező tanár tanítja az idegennyelvet.

A kérdőív másik része a gyermekirodalmi művek alkalmazására fókuszált. Az eredmények alapján látható, hogy a tanárok használnak gyermekirodalmi műveket, ugyanakkor számos problémával is szembe kell nézniük. A legtöbb adatközlő tanár használ gyermekirodalmi műveket vagy autentikus szövegeket havonta egyszer vagy kétszer, de ezeknek a módja nem teljesen esik egybe a nemzetközi módszertani leírások javaslataival.

A tanárok attitűdjét tekintve elmondható, hogy pozitív hozzáállást mutatnak a gyermekirodalmi művek használatához, de előfordulnak szkeptikus és pesszimista tanárok is. A tanárok általában fontosnak tartják a gyermekirodalmi művek használatát és összesen csak tíz (8%) olyan tanár van, aki szerint a gyermekirodalmi művek túl bonyolultak lennének vagy meghaladná tanulókik képességét. Egyáltalán nem gondolják, hogy nem elég rugalmasak ehhez és egyáltalán nem látják úgy, hogy a tanulók ne

kedvelnék a meséket és a történeteket. Összesen két tanár jelezte, hogy ők ugyan kipróbálták ezt a módszert, de nekik nem valósultak meg az ehhez fűzött reményeik.

Az autentikus történetek és mesekönyvek használata több akadályba is ütközik, egyrészt, ahogy már korábban említettem, ezek a művek nem érhetőek el könnyen Kárpátalján. Nincsenek olyan könyvesboltok, ahová csak be kellene sétálni és választani a polcról. A tanárok általában személyes élmények vagy kapcsolatok révén juthatnak leginkább ilyen könyvekhez, így a hozzáférhető anyagok mennyisége erősen korlátozott. A gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazására az előkészület időigényes, ami komoly időmenedzsmenti akadályokat gördít a pedagógusok útjába. Az iskolai tanterv túlszűfolt, az elvárt tananyag mennyisége nagy és az iskolai tempó gyors.

Mindezekon felül alapvető gondot okoz az is, hogy a tanárok legnagyobb része nem találkozott ezzel a módszerrel a tanárképzése során.

Összességében véve feltételezhető még, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban van egy minimális, bizonyos fokú tartózkodás a gyermekirodalmi művek angolrai használatával kapcsolatban a tanárok részéről. Erre két lehetséges magyarázat adható: egyrészt az angol nyelvű gyermekirodalmi művek tanulmányozása nem része az angoltanárok képzési programjának Kárpátalján, valamint az alkalmazásukhoz szükséges külön módszertani kurzus sem jelenik meg a képzési tárgyak között.

Az adott kutatás legfontosabb következtetései között említhető, hogy a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való alkalmazását szélesebb körben kell ismertetni és népszerűsíteni a már gyakorló pedagógusok körében is, ami például a kötelező továbbképzések keretein belül is megvalósítható lenne.

A még képzésben résztvevő pedagógus-jelölteket is arra kellene buzdítani, hogy használják a gyermekirodalmi műveket az idegennyelv tanítása során. Ennek egyik lehetséges megoldása az lenne, ha speciális kurzus keretében lehetne oktatni a módszerhez szükséges ismereteket és a pedagógiai gyakorlat során pedig akár ki is próbálhatnák az elméleti ismereteket.

Nagyon hasznos lenne, ha az iskolai vezetés is felismerné a gyermekirodalmi művekben rejlő potenciált és hozzájárulnának az iskolai könyvtárak ilyen jellegű bővítéséhez, ugyanis a könyvekhez való hozzáférhetőség jelenti az egyik legnagyobb akadályt. Az iskolai könyvtáron túl szerencsés és kívánatos volna osztálytermi olvasósarkok kialakítása is, mely azt jelentené, hogy a gyermekek bármikor szabadon hozzáférhetnek az angol nyelvű mesekönyvekhez.

Végül, de nem utolsó sorban meg kell említeni a szülők szerepét is, akik valószínűsíthetően sok esetben saját maguk is hozzá tudnának járulni ahhoz, hogy gyermekeik megismerkedjenek idegennyelvű gyermekirodalmi művekkel és megszeressék azokat.

A nyitott végű kérdések lehetőséget biztosítottak arra, hogy a tanárok kifejtsék olyan jellegű gondolataikat, melyhez nem fűződött kutatói előfeltételezés. Jelen esetben három pedagógus fejtette ki egybehangzóan, hogy számukra igen nehéz elképzelni, hogyan lehet egy mesével vagy történettel akár 4-5 tanórán keresztül is foglalkozni anélkül, hogy az unalmassá és csak puszta időöltéssé válna. Ebből látható az is, hogy a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazása nagyon sok lelkesedést, fantáziát, kimagasló osztálytermi szervezői készségeket, rugalmasságot és személyes odaadást, fejlődést igényel a tanár részéről. Ugyanakkor néhány „hagyományostól eltérő”, azaz mesealapú óra után a fiatal nyelvtanulók számára nehéz lehet visszatérni a tankönyvi anyaghoz és a rutinszerű feladatokhoz, miután megismerkednek néhány látványos, érdekes mesekönyvvel. Ezek ugyanis lehetőséget biztosítanak a nyelvtanulóknak ahhoz, hogy szöveggörnyezetben kísérletezzenek a nyelvvel, ötleteikkel, érzéseikkel és kritikus gondolkodásukkal.

Nagyon fontos kiemelni, hogy a kutatás számos limitációval rendelkezik. Elsősorban viszonylag kevés pedagógust tudtam bevonni az empirikus kutatásba, ugyanakkor törekedtem arra, hogy a teljes alapsokaságot lefedjem. Ebből kifolyólag a kutatás eredményei sokszor nem tették lehetővé mélyebb statisztikai vizsgálatok elvégzését. Emellett, mivel a témával kapcsolatban nem állt rendelkezésre szinte semmilyen korábbi ismeret, nyitott végű kérdésekkel igyekeztem feltárni a tanárok nézeteit és attitűdjét, mely szintén nem vezet számszerűsíthető adatokhoz. Éppen ezért a kapott eredmények nem általánosíthatóak, csak egy specifikus nemzeti közösségre jellemzőek sajátos életkörülményeiken belül.

A kutatás következő részében még részletesebb képet szeretnék kapni a kárpátaljai idegennyelv-oktatással kapcsolatban egy interjú felmérés segítségével.

A gyermekirodalmi művek angol nyelv oktatásában való felhasználhatóságát vizsgálva, elmondható, hogy nem találtam olyan jelentősen kiemelkedő okot, mely akadályozná ennek az oktatási megközelítésnek az alkalmazását azon kívül, hogy a tanárok nagy részének nincs hozzáférése ilyen típusú könyvekhez. Igaz, hogy ez a módszer időigényes és sok szempont figyelembevételével jár, de az előnyök meghaladják ezeket a hátrányokat, alkalmazásuk olyan pozitív eredményeket hozhat, melyek megérik az erőfeszítést.

## **5. A gyermekirodalmi művek használatának előnyei, hátrányai, nehézségei a tanórákon (2. kutatás)**

Kutatásom második szakaszában a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák angoltanárai körében készítettem interjúkat azzal a céllal, hogy feltárjam a tanárok nézeteit és véleményét a gyermekirodalmi művek használatának előnyeiről, hátrányairól, a felmerülő nehézségekről és kihívásokról, melyekkel egy gyakorló pedagógus nap mint nap szembesül. Jelen fejezet első részében az interjúk felmérés résztvevőit mutatom be, majd a kutatási eszközt, az adatgyűjtés menetét és az adatok elemzését ismertetem.

### **5.1. A tanári interjú: A kutatás menete és módszerei**

#### **5.1.1. A kutatási eszköz: az interjú**

Kutatásom második szakaszának fókuszában még mindig a pedagógusok állnak, mivel a kérdőíves felmérés után szükségesnek láttam egy mélyebb és még részletesebb kutatást, hogy alaposabban felmérjem a gyermekirodalmi művek használatát befolyásoló tényezőket. Az interjúk felmérés legfőbb célja az volt, hogy még alaposabban feltárjam a pedagógusok gyermekirodalmi művekhez fűződő attitűdjét, valamint, hogy lehetőséget biztosítsak arra, hogy a tanárok akár részletesen ismertessék a használatukat befolyásoló tényezőket és magukat az osztálytermi tevékenységeket, ahogy a meséket alkalmazzák. Ahhoz, hogy ezt meg tudjam valósítani, félig strukturált interjú protokollt terveztem Dörnyei (2007) szakirodalmi javaslatait követve, ugyanis a fő kérdéskörök mellett igyekeztem lehetőséget biztosítani arra, hogy az interjú közben felmerülő témákat a tanárok kellő részletességgel ki tudják fejteni.

A kutatási eszköz kérdései négy fő témakör köré csoportosíthatók:

a) bevezető kérdések, melyek az interjúalanyokkal kapcsolatos alapvető információkra kérdeznek rá, mint pl. a tanítási tapasztalat, az iskola típusa, ahol a tanár dolgozik, település jellege és néhány osztállyal kapcsolatos kérdés;

b) a pedagógusok idegennyelv-oktatással kapcsolatos véleménye és tapasztalatai, mint pl. az idegennyelv-oktatás megkezdése már alsó tagozatban, a nyelvtanulás legfőbb előnyei, legfőbb problémái, a használt tankönyvekkel kapcsolatos kérdések;

c) a gyermekirodalmi művek használata a nyelvoktatásban, mégpedig használatukra vonatkozó gyakorlati jellegű kérdések, könyvek kiválasztásának legfőbb

szempontjai, pozitívumok és kihívások a gyermekirodalmi művek használata során; milyen készségek fejleszthetők gyermekirodalmi művekkel, valamint arra is kíváncsi voltam, a nyelvtanárok milyen saját tapasztalatokat szereztek saját nyelvtanulásuk, tanárképzésük és a továbbképzéseik során;

d) tervek és jövőkép az angol nyelv oktatásával kapcsolatban.

Az interjúkat az interjúalanyok anyanyelvén végeztem, vagyis magyarul és a tanárok hozzájárulását kértem, hogy anonimitásuk megőrzése mellett, videofelvételt készítsék az online interjúkról. A kutatás során személyes adatokat nem gyűjtöttem. Az interjúvázlat a dolgozat függelékében található (2. sz. függelék).

### ***5.1.1. A kutatás résztvevői: az interjúalanyok***

A kvalitatív módszertani eszközrendszert használva, összesen tíz angoltanárral készítettem félig strukturált interjúkat, akik mind kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban dolgoznak. A kutatás résztvevőinek kiválasztásakor két szempontot vettem figyelembe. A kutatás első, kvantitatív részében arra kértem a pedagógusokat, hogy amennyiben szívesen részt vennének a kutatás további szakaszaiban, akkor adják meg valamilyen tetszés szerinti elérhetőségüket (email cím vagy telefonszám). A kérdőívet kitöltő 118 pedagógusból 41 fő jelezte, hogy hajlandó lenne a továbbiakban is közreműködni. Ezeket figyelembe véve, a kutatás további részében a maximális szórású mintavételt választottam. A maximális variációs mintavétel azt jelenti, hogy olyan résztvevők kiválasztására törekszünk, akik a kutatási kérdések szempontjából releváns, ugyanakkor feltételezhetően különböző tapasztalatokkal rendelkeznek. Az interjúkhoz félig strukturált interjú tematikát dolgoztam ki, amelyek nyílt végű kérdéseket tartalmaztak, azért, hogy lehetőleg minél szívesebb és részletesebb válaszokat kapjak a kutatási kérdésekkel és a tanári tapasztalatokkal kapcsolatban, ugyanis a félig strukturált protokoll minden interjúalanyunk ugyanazokat a központi kérdéseket teszi fel, de lehetőséget biztosít arra is, hogy a válaszok alapján további kérdéseket tegyen fel a kutató.

Az interjúkra 2024. január és február során került sor, melyeket online formában (Google Meet) kiviteleztem. Ennek oka egyrészt az országban zajló háború, ami nehezíti az állampolgárok szabad és biztonságos mozgását (pl. rendszeres légiriadók és tömegközlekedési nehézségek), másrészt pedig a 2024 februárjában terjedő fertőző betegségek miatt bevezetett kéthetes iskolai karantén Kárpátalján, mialatt a tanítás is online formában zajlott.



A félig strukturált protokoll véglegesítése előtt próbainterjút végeztem összesen 4 tanárral. A próbainterjűk során világossá vált, hogy két kérdés ismétlődő válaszhoz vezet, így azokat a továbbiakban mellőztem. Ugyanakkor a négy interjút nem zártam ki a fő kutatásból, ugyanis az országban kialakult helyzet miatt több olyan tanár is visszautasította az interjút, akik korábban pozitív visszajelzést adtak. Ennek oka leggyakrabban az volt, hogy külföldre költöztek és már nem dolgoznak iskolában vagy már külföldön tanítanak, így válaszaik nem feltétlenül tükrözik a vizsgált terület jellemzőit. Emellett több elutasító választ is kaptam, valószínűleg a tanárok túlterheltsége és alkalmanként úgy gondolom, hogy emberi tényezők miatt. A tanárok legnagyobb hányada ugyanis nő, akikre a háború kezdete óta sok esetben sokkal nagyobb teher hárult, nemcsak munkahelyi, de magánéleti téren is.

A fő kutatásban összesen tíz interjút készítettem. A kutatás résztvevőinek kilétét a dolgozatban nem fedem fel, és fantázianevekkkel hivatkozom rájuk.

### ***5.1.3. A próbainterjűk***

A próbainterjűk legfőbb célja a kutatási eszköz finomítása és validitásának növelése volt amellett, hogy minél alaposabban megismerjem a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák idegennyelv-óráin az angol gyermekirodalmi művek használatának mikéntjét. A próbainterjűk során célom volt még az interjúalanyok attitűdjének és szemléletmódjának feltárása a mesék, történetek iránt és azok előnyeinek, valamint az okozott nehézségeknek a megismerése.

A félig strukturált interjú protokoll összeállítása során figyelembe vettem a szakirodalomban felmerülő főbb témaköröket, valamint a kutatás első szakaszában végzett kvantitatív vizsgálat eredményeit. Megfogalmaztam a kutatási kérdéseket, melyet témavezetőm véleményezett és javaslatokat tett néhány kérdés átfogalmazására, bővítésére. Ezt követően elkészült a protokoll második, javított változata, melyet négy interjú során használtam.

Az interjűkat 2024 január és február során online formában folytattam le. A tíz interjú során összesen 465 percnyi videó anyagot rögzítettem, az interjúk átlagos hossza pedig 46 perc volt. Az interjúkról készült felvételek átiratát elküldtem az interjúalanyoknak, akiknek lehetősége volt az anyag átnézésére és ha valamivel mégsem értettek egyet, javítására is. Egy tanár jelezte, hogy apróbb kiigazítást szeretne, a többi kilenc pedig jóváhagyta az interjú anyagát. A dolgozat során egy-egy pedagógus

szavainak idézése esetén zárójelben adom meg a tanár álnevét és az oldalszámot, ahol átiratban az adott szövegrész található.

#### 5.1.4. Kutatási eredmények és következtetések

A kutatás során összesen tíz kárpátaljai angoltanárral készítettem interjút, akiket úgy igyekeztem felkérni, hogy a minta lehetőleg a legnagyobb eltérést mutassa, leginkább a tanárok tanítási tapasztalata szempontjából. A 14. sz. táblázat összefoglalja az interjúban résztvevő tanárok években mért tanítási tapasztalatát; az iskola típusát, ahol a pedagógus dolgozik; a település jellegét, ahol az iskola elhelyezkedik; azokat az évfolyamokat, ahol a pedagógus tanít, valamint a legkisebb és legnagyobb osztálylétszámot, az egyes osztályokban, csoportokban ahol az interjúalany angolt tanít.

#### 14. táblázat

*Az interjúalanyok pedagógiai tapasztalata és tanítási körülményeik*

	<b>Tanítási tapasztalat (év)</b>	<b>Iskola típusa</b>	<b>Település jellege</b>	<b>Évfolyamok, ahol tanít</b>	<b>Osztálylétszám</b>
<b>Rebeka</b>	5	líceum	falu	1-11. oszt.	5-12 fő
<b>Vivien</b>	5	líceum	falu	1., 2., 4., 7., 8. oszt.	15-20 fő
<b>Ágota</b>	14	gimnázium	falu	1-11. oszt.	6-25 fő
<b>Erna</b>	15	líceum	falu	1-4. és 9. oszt	10-12 fő
<b>Veronika</b>	25	líceum	kisváros	2-8. oszt.	12-25 fő
<b>Kinga</b>	26	líceum	kisváros	1-11. oszt.	10-22 fő
<b>Imola</b>	27	gimnázium	falu	3-8. oszt.	5-6 fő
<b>Katalin</b>	28	líceum	kisváros	1-4. oszt.	14-23 fő
<b>Mária</b>	34	líceum	kisváros	1-11. oszt.	10-15 fő
<b>Andrea</b>	37	gimnázium	falu	1-9. oszt.	5-15 fő

- *A tanárok idegennyelv-oktatással kapcsolatos véleménye és tapasztalatai*

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban tanító angoltanárok sok tekintetben eltérő módon látják a nyelvoktatással kapcsolatos legfőbb kérdéseket, sok kérdésben azonban mégis konszenzus van. Arra a kérdésre viszont, hogy mit szeretnek leginkább az

angoltanításban, változó és túlnyomóan pozitív válaszokat adtak. Kinga például azt mondta, hogy ő 26 év tapasztalattal is tulajdonképp mindent szeret az angoltanításban, de kiváltképp azt, hogy játékos formában is sokra lehet haladni. Ehhez kapcsolódik Rebeka válasza is, aki úgy véli, hogy az angolóra az egyik legszínesebb, hiszen az órák nem csak arról szólnak, hogy írni és olvasni kell, hanem gyakorlatilag mindent meg lehet valósítani. Színese a tantárgy, sok lehetőség van benne s az angol manapság inkább játszva tanulás. Vivien kiemelte, hogy számára az a legfontosabb, hogy felébressze a tanulóknak azt a nyelvi iránti szeretetet, amit ő saját maga is érez és fontosnak tart. Ágota, Erna, Mária, Katalin és Veronika egyöntetűen azt válaszolták, hogy a munkájuk eredményét szeretik látni, miszerint a gyerekek tudnak valamit, elérték azt a szintet, amit a tanár kitűzött. Szeretik látni a tanulóknak örömét is, amikor sikerélményük van a nyelvtanulásban s hogy megjegyezték, megtanulták azokat a dolgokat, amiket a tanáruktól hallottak. Imola, aki külön kiemelte, hogy bár személyes okok miatt a pályaelhagyás felé húz, úgy érzi, hogy pont a gyermekek szeretete az, ami a legfontosabb számára és emiatt is olyan nehéz döntést hoznia. Andrea az egyetlen, aki 37 év angoltanítási tapasztalattal rendelkezve inkább úgy fogalmazott, hogy több negatívumot tud felsorolni, mint kezdő pedagógusként. Véleménye szerint napjainkban túlságosan erőltetett a korai kezdés, az első osztályos gyerekek még nem állnak készen arra, hogy idegennyelvet tanuljanak.

Ukrajnában az idegennyelv-oktatás az első osztályban kezdődik és az iskola befejezéséig kötelező jellegű. Azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy a tanároknak mi a véleménye az idegennyelv-tanulás megkezdéséről már az alsó tagozatban, megosztották a vélemények. Öt tanár, Imola, Katalin, Mária, Veronika és Vivien egyértelműen úgy látják, hogy minél korábban kezdenek a gyerekek nyelvet tanulni, annál jobb eredményeket lehet elérni. Mária kiemeli, hogy fontos szem előtt tartani, hogy hatévesen még nem kell terhelni a gyerekeket, csak játékosan kell megismertetni őket a nyelvvvel és időt kell nekik adni, hogy elsajátítsák az anyagot. Katalin meglátása szerint a fiatalkori nyelvtanulás legfőbb előnye, hogy a kicsik könnyebben jegyeznek meg új dolgokat és nem félnek hibázni. A felsőbb osztályokban tanulók időnként félnek megszólalni míg a fiatalabbak szeretnek beszélni, énekelni, táncolni, nem szégyenlősek és nincs bennük szorongás. Éppen ezért érdemes mielőbb elkezdni a nyelvvvel való ismerkedést. Imola szerint az is fontos, hogy ma már a gyerekek többsége úgy érkezik az iskolába, hogy az óvodában vagy az interneten már találkoztak az angol nyelvvvel és már el is sajátítanak szavakat, gyakran tudják a színeket, számokat, családtagok megnevezését és erre az

iskolában már építeni lehet és kell is. Rebeka és Andrea véleménye nem ennyire egyértelmű, ők kiemelik, hogy egyes esetekben nagyon jó a fiatalkori kezdés, de ha egy gyermek még nem elég érett és nem mutat érdeklődést a nyelv iránt, akkor csak teher lesz számára az angolóra. Andrea szerint a legfőbb probléma, hogy egyre több a beszédhibás gyermek, akik számára az angoltanulás még elsietett próbálkozás. Az ő esetében első és második osztályban is vannak olyan tanulók, akik olyan komoly beszédhibával küzdenek, hogy még az anyanyelv is nehézséget jelent, így nagyon nagy kihívásnak érzi azt, hogy az angol nyelv alapjaival ismertesse meg ezeket a gyerekeket. Erna és Kinga pedig úgy vélik, hogy az idegennyelv-tanulás kezdésének optimális időpontja valahol 9-10 éves kor körül lenne. Erna véleménye részben kapcsolódik Andreához, aki szerint, ha nagyon korán kezd egy gyermek angolt tanulni, gyakran félreértheti a szavakat és például amikor számolni tanulnak, a „five” szó helyett a gyermek csak annyit mond „fáj”, mert korábban csak ezt tudta értelmezni. Az ilyen típusú hibákat nagyon nehéz korrigálni, főleg, ha még beszédhibás is egy adott tanuló. Kinga szerint pedig az első osztályban kezdődő angoltanulás nem jó, inkább erőltetett: „az anyanyelvet, az ukrán államnyelvet és az angolt keverik a tanulók.” Véleménye szerint az angol nyelv tanulását el kellene tolni legalább második osztályig, vagy harmadikig, amikor már a saját nyelvét tudja.

A tanárok kiemelték még azt is, hogy Ukrajnában, a jelenlegi körülmények nagyban megnehezítik az oktatást. Kinga elmondása szerint a legfőbb gondot az jelenti, hogy a szülők nem tudnak megfelelően odafigyelni a gyermekeikre, el vannak foglalva, sokszor ingáznak, hogy találkozzanak a kettészakadt családok, ami olykor többnapos iskolai hiányzással jár, vagy az itthon maradt édesanyákra olyan teher hárul, hogy csak nagyon kevés időt tudnak a gyermekekre fordítani. Imola mindezt azzal egészíti ki, hogy a családegyesítés miatt ingázó gyerekek sokszor szétszórtak, a könyv vagy füzet itthon marad és nem tudnak tanulni, vagy épp külföldön felejtik őket, nem hozzák haza és olyankor sem tudnak készülni az órákra. Andrea kiemelte például, hogy azokban az osztályokban, ahol ő tanít, pont azok a gyerekek, illetve családok hagyták el az országot és költöztek külföldre a háború kezdetén, akik mintát tudtak adni a többieknek is, húzóerőt jelentettek az osztályokon belül. Így most a többi tanulóval kicsit nehezebben és lassabban lehet csak haladni. Ágota pedig még a Covid-19 pandémia időszakára vezeti vissza a problémák kezdetét, főleg az alsó osztályokban. Úgy véli, abban az időszakban az alsó osztályokban:

*„sokkal nehezebben lehetett boldogulni, ugyanis rengeteg olyan dologtól megfosztottuk a gyerekeket, amit ugye offline oktatásban megkaptak tőlünk. Ezek elsősorban azok a kontaktusok, azok az életközeli élmények... ami a kicsiknél nagyon fontos, az a mindennapi kis simogatás, kis ölelés, megerősítő bólintások, mosolyok. Tehát igazából náluk ez az, ami hiányzott, a folytonos visszajelzés.” (Ágota, p. 2).*

Veronika, Vivien, Katalin, Andrea, Ágota és Kinga is megemlítette a légiriadók által okozott kellemetlenségeket. Légiriadó idején, az oktatási intézmények tanulóinak és dolgozóinak kötelező jelleggel óvóhelyre kell vonulniuk. Ez azt jelenti, hogy a napjában akár többször is megszólaló sziréna jelzésére előfordulhat, hogy órákon keresztül az óvóhelyen kell tartózkodni, amelyek az oktatási intézmények pincéiben kerültek kialakításra. Ezek a helyiségek rend szerint több osztálynyi gyerek befogadására képesek, ahol az oktatás szempontjából hátrányos, hogy a tanórát általában nem lehet folytatni. Ennek eredménye, hogy rendszerint az órák ebben az esetben elmaradnak vagy ha valamilyen formában folytatható is a tanulás, az nem olyan, mint normál körülmények között. Ágota külön megjegyezte, hogy a háború kezdetén, főleg a fiatalabb tanulók nagyon féltek a légiriadók során, így a tanulás az óvóhelyen elképzelhetetlen volt. A tanárok inkább arra koncentráltak, hogy megnyugtassák a gyerekeket, eltereljék a figyelmüket és lehetőség szerint olyan környezetet teremtsenek számukra, ahol biztonságban érzik magukat.

Ukrajnában, az oktatási és politikai döntéshozók azt hangsúlyozzák, hogy az angol nyelv tanulása és megfelelő szintű művelése kiemelten fontos szerepet játszik, ezért már az első osztálytól kötelezővé tették a nyelv oktatását. Ennek természetesen előnyei és hátrányai is lehetnek. Arra a kérdésre, hogy „Ön szerint mik a jelenlegi nyelvtanulási rendszer legfőbb előnyei az iskolában” részben egybehangzó véleményeket fogalmaztak meg a tanárok. Hárman, Ágota, Vivien és Erna, úgy vélik, hogy a jelenlegi nyelvtanítási rendszer legfőbb előnye a korai kezdésben mutatkozik meg. Mindannyian úgy látják, hogy ezzel a gyerekek szép eredményeket tudnak elérni, nagyon fogékonyak és könnyedén, szinte észrevétlenül sajátítják el a nyelvet. Imola, Katalin és Veronika azt emelték ki, hogy a korábbi tapasztalatukkal ellentétben manapság a tanároknak van egy bizonyos fokú szabadsága arra nézve, hogy ők oszthatják be, melyik témára mennyi időt szánnak, amit mindenképp előnyösnek tartanak, mert így jobban figyelembe tudják venni saját tanulóik sajátosságait. Katalin azt is szerencsésnek tartja, hogy a nyelvi készségek fejlesztése és értékelése differenciáltan történhet, ami korábban nem így volt. Mária, aki

korábban területi módszerészként is dolgozott, a tankönyvek terén fedez fel pozitív előrelépést. Tanári pályafutása során (34 év) több tankönyvvel is dolgozott, s úgy véli,

*„a tankönyvek jobbak, mint régen voltak, mert az újabb kiadású könyvek átálltak a kommunikatív szemléletre. Tehát nemcsak az olvasás, fordítás, írás az, amit tanítanak és gyakorolnak, hanem beépítették a kommunikatív szemléletet, módszert is, és az alapján állították össze a tankönyveket. Ha őszintén megmondhatom a véleményemet, akkor amikor ezt bevezették, nem minden tanár volt felkészülve erre. Mostanában már, mivel ez néhány éve folyik, mostanában már úgy érzem, hogy jobban csinálják alsó osztályban, de eleinte nagyon nehezen ment az átállás”* (Mária, p. 2).

Mária hozzát teszi még, hogy sajnos nem mindenhol biztosított az iskolákban a megfelelő technikai felszereltség, ami főleg a halláskészség fejlesztésében játszana fontos szerepet, de a tanárok igyekeznek ezt legalább mobiltelefonnal kompenzálni és bevinni a hanganyagot az osztályterembe. Mindemellett fontosnak tartja azt is, hogy manapság a tanulók beszédképessége fejlettebb, mint régen, melyben nagy szerepet tulajdonít az internetnek és a Youtube-nak. Jelentős előre lépésnek tartja azt is, hogy az érettségi vizsgán bevezették a hallás utáni szövegértésre vonatkozó feladatokat is, ami sok évig hiányzott a tesztsorokból. Ez eleinte nagy problémát okozott a tanároknak, mert a szükséges technikai felszereltség hiányában nem tudták megfelelően felkészíteni a diákokat erre, de most már mindenki igyekszik megoldani ezt valahogy (Kinga, Imola, Ágota, Andrea és Vivien szerint leggyakrabban saját technikai eszközökkel).

Az interjúk további részében arról kérdeztem a tanárokat, hogy mik azok a legfőbb problémák, amelyekkel nyelvtanárként szembesülnek a tanítás során. Teljes az egyetértés a tanárok között a tankönyvekkel kapcsolatos problémák terén. Az interjúk mindegyikében problémaként került említésre a tankönyv vagy a tankönyvellátottság, és a digitális eszközökkel való felszereltség. Áttekintve és rendszerezve a tanárok által említett nehézségeket, az eredményeket az alábbiak szerint ismertetem.

A leggyakrabban használt tankönyvek hosszú ideje az Oksana Karpiuk által írt English, illetve az Alla Nesvit által írt azonos című tankönyvsorozatok, melyek minden évfolyam számára elkészültek. A tanárok mindegyike úgy véli, hogy ezek a könyvek nem felelnek meg a tanulók számára. Andrea szerint a Karpiuk féle könyv *„minden, de tankönyvnek nagyon nehezen nevezhető, több sebből vérzik”* (Andrea, p. 4). Mária szerint tárgyi és módszertani hibák egyaránt előfordulnak bennük és teljes mértékben

nyelvtancentrikusak (pl. szókapcsolatok helyett csak szavakat tanít). Imola szerint a könyvek minőségével is gond van: a képekkel, a lapokkal, a témákkal, ezek nem időtállóak és a gyerekek számára sokszor elavultak és érdektelenek. Ágota szerint a nyelvtan túl bonyolultan van bemutatva és szinte nincs lehetőség a begyakorlásra sem. A tanárok véleménye tehát egybehangzóan negatív ezekről a könyvekről. Bár semmiképp nem nevezhető kutatási eredménynek, de egy informális, ukrainai angoltanárokat tömörítő közösségi médiafelületen nagyon hasonló, sokszor még ennél is negatívabb véleményeket olvashatunk a fent nevezett tankönyvekről (URL1).

Problematikusnak tartják, főleg magyar tannyelvű osztályokban, hogy a tankönyvhöz tartozó hanganyagok ukrán akcentussal kerültek rögzítésre.

Semmilyen interaktív anyag nem érhető el a Karpiuk vagy a Nesvit-féle könyvekhez, ha a tanár ilyesmit szeretne használni, teljesen magára van hagyva.

Mivel a tankönyveket az állam biztosítja, az iskolákban a tanárok választhatnak, melyik könyvből szeretnék dolgozni. Az intézményvezetők továbbítják a leadott igényeket, sajnos azonban gyakran előfordul, hogy a tanév kezdetére nem a választott tankönyvek érkeznek meg és a tanárnak nincs más lehetősége, minthogy azzal dolgozik, ami rendelkezésre áll. A következő probléma pedig ebből fakadóan Andrea, Imola, Katalin, Erna és Vivien szerint is, hogy előfordul, hogy tanévenként más könyvsorozatból kapnak, így a tanulóknál nem biztosítható a folytonosság a tankönyv tekintetében (Pl. 1. osztályban Karpiuk-féle könyvből tanulnak, 2. osztályban Nesvit-féle könyvből, 3. osztályban pedig ismét Karpiuk-ot kapnak).

Ehhez képest javulásról is beszéltek a tanárok, mivel a NUS (Új Ukrán Iskola) programjának bevezetése óta új tankönyvsorozatok is megjelentek a piacon (H. Q. Mitchell: Smart Junior for Ukraine; H. Q. Mitchell, M. Malkogianni: Full Blast), ezekkel jobban meg vannak elégedve, módszertanilag sokkal megfelelőbbnek tartják őket, ugyanakkor ezek a könyvek még mindig nem mindenki számára elérhetőek. A munkafüzetek továbbra is csak önköltségen szerezhetőek be, melyek a szülők számára jelentenek anyagi terhet és nem mindenki járul ehhez hozzá.

A tankönyvek problémái mellett Mária kiemelte még, hogy szerinte nem szerencsés, hogy az iskolákban egyáltalán nincs lehetőség differenciált oktatásra. Az utóbbi időben a nagyobb létszámú osztályok esetén sincs lehetőség csoportbontásra, a háború okozta finanszírozási gondok miatt. Az eddig bontott csoportokat is össze kell vonni és így előfordul, hogy az egyik gyerekkel „szárnyalni lehetne” míg „a másik tanuló két év alatt sajátítja el az alapokat kínkeservesen”. Mária hangsúlyozza, hogy meg

lehet tanítani a gyengébb képességű tanulókat is, csak őket másképp és lassabban, de ez a tehetségesebbeket hátráltatja.

Vivien pedig a szülői hozzáállást találja problematikusnak, úgy látja, a szülők nem fordítanak kellő figyelmet a gyermekeik tanulmányaira és nem igazán akarnak együttműködni az iskolával.

- *A tanárok gyermekirodalmi művek nyelvoktatásban való használatára vonatkozó véleménye*

Az interjúk harmadik részében a gyermekirodalmi művek nyelvoktatásban való használatáról kérdeztem a tanárokat. Elsősorban arra voltam kíváncsi, hogyan vélekednek a tanárok a jelenlegi nyelvkönyvek gyermekirodalomra vonatkozó kínálatáról. Kinga nagyon röviden és lényegre törően így fogalmazott: „*Ha egy szóval kellene mondanom, silány. Ha bőven, akkor nagyon silány.*” Öt további tanár is ugyanezen a véleményen van, meglátásuk szerint az általuk leggyakrabban használt tankönyvek nem, vagy csak elvétve tartalmaznak autentikus, szépirodalmi, gyermekirodalmi szövegeket. Erna kiemelte, hogy a Karpiuk-féle tankönyv végén található házi olvasmányok szánt szövegek, amiket semmiképp nem nevezne mesének.

„*A könyv... igen, van benne. Irodalomnak semmiképp nem nevezném, sem mesének. Nem is tudom megfogalmazni mik, valami írások, de azokat nem használom. A gyerekeket biztosan nem érdekelné. Az internetnek köszönhetően inkább autentikus mondókákat, dalocskákat szoktam használni, olyat, amit a gyerekek élveznek is*” (Erna, p. 4).

Vivien szerint, ha elő is fordulnak versek a könyvekben, azok a tankönyvíró tollából származnak és csak többé-kevésbé sikeresek.

A gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásáról általában véve pozitívan gondolkodnak a tanárok, de az interjúkból az derült ki, hogy valójában egyikük sem alkalmazza őket rendszeresen vagy huzamosabban a módszertani repertoárjukban. A jelenleg is fennálló problémákat Andrea a Covid-19 világjárvány idejére vezeti vissza. Úgy gondolja, az oktatás online térbe való átállításával, főleg a fiatalabb nyelvtanulók nagyon nagy hátrányba kerültek. A falusi iskolák tanulóinál jellemző probléma volt, hogy nem állt rendelkezésre megfelelő, online tanulásra alkalmas digitális eszköz.



Leggyakrabban egy családtagtól örökölt, használt telefonon keresztül csatlakoztak az órákhoz, nagyon gyenge internetkapcsolat mellett. Ezek a gyerekek online tanultak angolul írni és olvasni és a már több mint két éve tartó háború, légiriadók, áramszünetek és minden más mellett mostanra olyan hátrányban és lemaradásban vannak, hogy az már lassan behozhatatlan. Andrea szerint ez nagyon fontos szerepet játszik abban, hogy egyszerűen nincs idő arra, hogy irodalommal, mesékkel foglalkozzanak a tanórákon. Arra koncentrálnak, ami a tantervben szerepel és elengedhetetlenül fontos.

Imola gondolatai is párhuzamba állíthatók a fent említett tényekkel. Hasonló okoknál fogva, hogy a lemaradásokat megpróbálja leküzdeni, pont a tankönyvben elvétve előforduló szövegeket hagyja ki, a házi olvasmányokat kerüli, hogy időt nyerjen és nagyobb hangsúlyt tudjon fektetni a tantervben szereplő anyagok begyakorlására. Ugyanakkor kiemeli, hogy a Covid-19 miatti online oktatás során előnyben részesítette a digitális meséket, mellyel jobban le tudta kötni a gyerekek figyelmét a képernyő előtt.

A gyermekirodalmi művek oktatásban való mellőzésének másik fő oka az alacsony óraszám, a tanárok szerint ebben a kérdésben szinte teljes a konszenzus. A magyar tannyelvű iskolákban kevesebb óra jut az angol nyelv tanítására az ukrán iskolákhoz viszonyítva, viszont ugyanazt a szintet kell elérni és ugyanazoknak a követelményeknek kell megfelelni. Andrea megemlítette, hogy heti egy óra mellett, örül, ha az elsős gyerekek a nevét megtanulják szeptember végére. A tanterv túlszűfolt, de azt teljes mértékben teljesíteni kell, így nem fér bele az irodalom. Ágotának pedig hiába van otthon színes angol nyelvű mesekönyve, nem vitte még be az osztályba, mert mindig van más, ami fontosabb és sürgősebb, így az irodalom mellőzhető. Vivien ugyanakkor kiemelte, hogy ő párhuzamosan tanít ukrán és magyar tannyelvű osztályokban is és tapasztalata szerint a magyar gyerekek könnyebben megtanulnak angolul olvasni, mint az ukrán anyanyelvűek, a nagyban eltérő cirill ábécé betűkészlete miatt. Érdekes még megjegyezni azt is, hogy három pedagógus kiemelte, hogy minden hátráltató tényező ellenére az is megfigyelhető és jellemző, hogy az angolt még mindig sokkal sikeresebben elsajátítják a magyar gyerekek akár heti két órában, mint az ukránt heti 5-6 óra tanulás mellett.

A tanárok szerint, ha mégis gyakrabban használnának meséket, a legfőbb szempont, amit figyelembe kellene venni, az a tanulók érdeklődési köre, tudásszintje, és szókinccse. Kinga szerint amiért a mesék jók, az az, hogy van mondanivalójuk pl. a barátságról, egymás támogatásáról. Bevallja, hogy ha mégis használ irodalmi műveket, akkor nem is a tantervben szereplő téma a legfontosabb számára, hanem a tanulók

életében játszódó aktualitások (pl. klikkesedés egy osztályon belül), amelyekhez köthető egy tanulságos mese vagy történet. Erre próbált megoldást találni ő is, amikor egy eredeti, angol nyelvű Micimackó részletet vitt a tanórára. Inkább a mondanivaló átadása volt a célja, nem a nyelvtanításra helyezte épp a legnagyobb hangsúlyt.

Vivien volt az egyetlen interjúalany, aki elmondta, hogy egy nemzetközi együttműködésen alapuló projekt keretében az iskola egy szép, nagy csomag angol nyelvű szintezett olvasmányt, ún. graded readers-t kapott ajándékba. Az angolórákon ezeket előszeretettel alkalmazzák. A könyvecskék sajátossága, hogy kifejezetten oktatási céllal készülnek és a mesék, történetek szókészletét egy meghatározott nyelvi szinthez, limitált számú szóismerethez kötik. A történeteket Vivien leggyakrabban az aktuális tananyaghoz kapcsolódva választja ki és úgy gondolja, hogy a gyerekek ezekre kötetlen kikapcsolódásként tekintenek.

Összességében véve azonban elmondható, hogy az interjúalanyok nem használnak rendszeresen gyermekirodalmi műveket az óráik során. Igyekeztem feltárni azokat az okokat és tényezőket, melyek ennek hátterében állhatnak. Imola részére a legnagyobb visszatartó erő az, hogy az iskola nem megfelelően felszerelt. Nincs például egy olyan terem, ahová csak be kellene menni és lehet vetíteni vagy a megfelelő előkészületeket elvégezni. Zsúfolt órarend mellett ez plusz feladatot jelentene, ami további terheket ró a tanárra, így inkább mellőzi őket.

Mária négy fő okot nevezett meg, mint akadályozó tényező: nincs megfelelő kínálat, vagyis Kárpátalján esetleg csak online webshopokon keresztül vásárolhatók meg angol nyelvű mesekönyvek; nincs rá anyagi keret sem a tanár, sem az iskola részéről; nem fér bele az órakeretbe valamint az olvasás iránti motiváció hiánya a gyermekek részéről.

Ugyanakkor többen is megemlítették, hogy a hozzáférhetőség nem a legfőbb akadály, mivel digitálisan megoldható lenne a mesékhez való hozzáférés, ha valaki tényleg nagyon szeretne gyermekirodalmi műveket használni a tanórán. Ma már interneten minden elérhető, így nem lehet ez a legfőbb hátráltató tényező, úgy vélik. Kinga viszont kihangsúlyozta, hogy az iskolai könyvtárban szinte egyáltalán nem található angol nyelvű könyv, 5-6 darabtól biztosan nem több, mesekönyv pedig egyáltalán nem elérhető, így az, hogy a gyerekek kezébe kézzelfogható könyvet adjon, egyszerűen lehetetlen.

Vivien is ezen a véleményem van, szerinte leggyakrabban azért mellőzik a tanárok a meséket, mert egyszerűen nincs hozzáférésük ilyen típusú könyvekhez. Ha az ő iskolájukban nem lennének elérhetők a szintezett olvasmányok, valószínűnek tartja,

hogy ő sem gyakran alkalmazna irodalmi műveket. Valamint szerinte is a szűkös órakeret, ami leginkább meghatározó.

A mesék, történetek tanórai alkalmazása egyértelműen jótékony hatással van a nyelvi készségekre. Kinga szerint valószínűleg a beszéd és olvasási készségre lenne a legpozitívabb hatással, ha gyakrabban alkalmazná őket. Ágota szerint olvasási készséget és szövegértést lehetne fejleszteni gyermekirodalmi művekkel leginkább. A többiek nagyjából teljes egyetértésben vélik úgy, hogy a szókincs fejleszthető a legoptimálisabban gyermekirodalmi művek segítségével. Mária kiemelte, hogy szerinte elsősorban a beszéd-készség fejlesztése a legoptimálisabb a mesék segítségével. Tapasztalatai szerint gyermekirodalmi művek segítségével a beszéd-készség annyira természetesen fejlődik ki, hogy azt a gyermek észre sem veszi: *„Én soha egyetlen egy akadályt nem vettem észre, hogy probléma lett volna neki az, hogy zavarban van vagy gátolva érzi magát, hogy nem tudja magát kifejezni”* (Mária, p. 12).

Az interjúk során Mária volt az, aki a legtöbb tapasztalattal rendelkezett a gyermekirodalmi művek használata terén. Bevallása szerint, ő sem tanórákon alkalmazza ezeket leggyakrabban, ennek legfőbb oka véleménye szerint az lehet, hogy a tankönyvekben a témák úgy vannak kiszámítva, hogy épp csak beleférnek az óraszámába. Viszont előszeretettel használ gyermekirodalmi műveket magántanítványokkal és családon belül. Úgy látja, hogy a mesék, történetek kiválasztása során az egyik legfontosabb szempont a gyerek érdeklődési körének és életkorának figyelembevétele:

*„Ha túl nehezre viszünk nekik, akkor nem tudják megérteni, nehézségekbe ütköznek, azért nem fogják olvasni és hát mindenféleképpen az érdeklődési kör... ez az, ami nehéz, mert a fiúkat más érdekli, a lányokat pedig megint más érdekli. És a harmadik szempont ez a nyelvi szint, tehát az úgy legyen megírva, ami pontosan még comprehensible input [érthető input] legyen nekik és megfeleljen az ő nyelvi szintjüknek, tehát plusz egy legyen. Csak egy lépcsőfokot kelljen neki lépni, ne sokat. Semmi probléma nem származik abból, hogy ha olyan szavak, kifejezések vannak ebben a könyvben, amit esetleg soha életében nem fog használni, vagy nehéz szavak vannak benne. Nyugodtan lehet olyan könyveket is választani, amelyben nehéz szavak vannak. Ugye tudjuk, hogy a gyerekek nem a legkönnyebb szavakat jegyzik meg, ők a nehéz szavakat jegyzik meg”* (Mária, p. 10).

Mária meglátása szerint azok a leghatékonyabb könyvek a nyelvtanulás elősegítésében, melyek a gyerekek számára érdekesek. Családon belül szerzett

tapasztalata azt mutatja, hogy azok a mesefigurák, amelyek amúgy is ismerősek a gyerekeknek anyanyelvükön, mindig sikeresek idegen nyelven is (pl. Mickey egér és Harry Potter). Hozzáteszi, hogy ezek az autentikus mesék, gyermekkönyvek abban térnek el leginkább a tankönyvi feladatoktól, hogy sokkal játékosabbak (pl. matricát kell ragasztani, színezni). De az autentikus mesekönyvekben sokszor nincs is semmilyen feladat és szerinte talán pont az a lényeg, hogy gazdag képi anyaggal rendelkeznek és nincs benne semmi kötelező, amit mindenképp meg kellene csinálni és ez a gyerekeknek tetszik.

Az, hogy egy pedagógus milyen módszereket használ munkája során, szerzett tapasztalataival is összefügg. Arra a kérdésre, hogy „Az Ön nyelvtanáriai használtak autentikus gyermekirodalmi műveket az oktatás során?” a pedagógusok egybehangzóan mondták, hogy nem találkoztak ilyesmivel nyelvtanulóként. Imolának az édesanyja volt az angoltanára, aki dalokat tanított neki, de nem olvastak meséket angolul. Kinga sokat szerepelt dráma előadásokban iskolásként, de meséket ők sem olvastak. Mária pedig az alábbiakat mesélte:

*„Nem, kizárt volt. Én még a vasfüggöny mögött tanultam. A mi tankönyveinkben csak a szovjet szocialista eszmék lehettek. És ráadásul nem is volt szabad megtanulni beszélni a nyelvet. A nyelvtanítás arra irányult, hogy megértsd azt, amit elolvasol és tudd a szabályt. Olvasás és fordítás volt, rövid szövegeket olvastunk. Talán voltak a könyv végén válogatott, a szocializmus eszméinek megfelelő művek, elképzelhető, hogy volt a végén néhány ilyen szöveg, de nem olyan sok. A tanárok nem használták. ... Az volt a cél, hogy megtanuljunk érteni és el tudjuk mondani Lenin életrajzát, hogy néz ki Moszkva és milyen London, és hol van a Big Ben, tehát szövegeket kellett bemagolni. Kész. Ez volt a nyelvtanítás. Tehát autentikus anyagokat nem lehetett használni, csak olyat, amit a Szovjetunió beengedett” (Mária, p. 13).*

Ezzel szemben mindannyian úgy gondolják, hogy a tanárképzésük során biztosan tanultak az irodalom szerepéről az idegennyelv-oktatásban, ha nem is kimondottan részletesen, de határozottan említették a kurzusok során. Abban is mindannyian egyetértettek, hogy mióta pedagógusként dolgoznak és továbbképzéseken vesznek részt, nem volt egyetlen olyan képzés sem, melyet kifejezetten a gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban való alkalmazhatóságának szenteltek volna.

Arra a kérdésre, hogy esetleg változtatnának-e valamit a tanárok a jelenlegi nyelvoktatási rendszeren, néhány megfontolandó válasz érkezett. Többen említették, hogy nagy szükség lenne arra, hogy a tankönyvekhez több segédanyagot kapjanak, legfőképp interaktív anyagokat, hiszen manapság a tanulóknak erre van igénye. Ez értelemszerűen jobb technikai felszereltséget igényelne. Vivien azt emelte ki, hogy mindemellett szerencsésnek tartaná, ha az angol nem hatodik óráként lenne jelen az órarendben, mert olyankor a tanulók már fáradtak. Mária szerint nagyon fontos lenne a csoportbontás azokban az iskolákban, ahol nagy létszámú osztályokkal kell dolgozni, de ez sajnos egyre kevesebb helyen jelent gondot, mivel leggyakrabban kislétszámú osztályokról beszélnek a tanárok.

Jövőbeli terveiket nézve Imola és Vivien rugalmasabb szeretne lenni és több lehetőséget szeretne teremteni arra, hogy a gyerekek játszva tanuljanak. Imola még fontosnak tartaná, hogy a gyerekek találkozzanak anyanyelvi beszélőkkel. Mária, nagy szakmai tapasztalattal is képezni szeretné magát és több digitális eszközt szeretne bevonni az oktatásba, valamint jónak látná, ha több lehetőség lenne történetmesélésre:

*Valószínű, hogy olyan technikai dolgokat kellene kipróbálnom, amit nekem meg kell tanulni ahhoz, hogy a gyereket motiváljam. És természetesen, amit mondtam, hogy a kolléganőm olyan szépen be tudta építeni a tanításba a sztorizást, a természetes beszédet, a történetmesélést. A történetek mesélése, tulajdonképpen az egész emberiség így tanul, ugye mert régen csak így tanultunk, de a mai napig is így tanul az emberiség a legkönnyebben és a legszívesebben. Ezt jegyezzük meg a prédikációban. Gyönyörű mondatokat mond a pap a prédikációban, de ha beletesz egy sztorit, azt okvetlenül hazavisszük. Tehát lehetséges, hogy meg kellene próbálni bevinni ezt a típusú történetmesélést. Nem is biztos, hogy az olvasást. Mert olvasni mindenki olvas. A történetmesélést meg kellene próbálni valahogyan bevinni. Akár úgy, hogy hetente, vagy havonta, negyedévente. Ez szerintem jó lenne, de mint ahogyan mondtam, ez felkészültséget igényel a tanártól, mert nekem meg kell tanulni a történetet. Meg kell tanulni azon a szinten elmondani. Meg kell tanulni annyi idő alatt elmondani és úgy elmondani, hogy a gyerek ne mobilozzon közben az órán. Ez erőfeszítés is. Valószínű, hogy ez az egyik oka, hogy kimaradnak ezek a nagyon jó dolgok az oktatásból, mert nem marad rá a tanároknak ereje, ideje, hogy ezt megvalósítsák” (Mária, p. 16).*

Az interjúalanyok mindegyike problémaként említette, hogy a tanterv egyáltalán nem tartalmaz semmilyen utalást gyermekirodalmi művekre. Hasznosnak találnák, ha lenne egy olyan, a jelenleg érvényben lévő tantervhez kapcsolódó ajánlás, brossúra vagy bármiféle segédanyag, ami megkönnyíteni a tanárok dolgát. Sokszor problémát jelent, hogy egy-egy adott témához nem tudják, nem ismerik melyik gyermekirodalmi mű lenne kapcsolható, és az állandó időhiánnyal küzdve saját erőből nincs lehetőség, hogy egyedül keresgéljenek és esetleg dolgozzanak ki még feladatokat is.

Az interjúk rávilágítottak a gyermekirodalmi művek nyelvoktatásban való alkalmazásának összetettségére. Bár a tanárok tisztában vannak a gyermekirodalmi művek oktatási előnyeivel, különböző akadályokkal szembesülnek, amelyek megnehezítik a szélesebb körű alkalmazásukat, mint pl. az alacsony óraszám, a könyvek elérhetősége vagy a tantervi hiányosságok, korlátok.

Ahhoz, hogy ezek a nehézségek leküzdhetők legyenek, a tanároknak több külső támogatásra lenne szüksége, mint például a mesekönyvek iskola által való beszerzése vagy a kiegészítő anyagok elérhetősége, esetleg továbbképzési lehetőségek biztosítása. Emellett feltétlenül szükséges volna egy tantervi reform a gyermekirodalmi művek nyelvtanítási gyakorlatba való jobb integrálása érdekében.

Összességében véve a kihívások és akadályok leküzdésére nem elegendő csupán a tanári lelkesedés és jószándék. Oktatáspolitikai döntéshozók, az oktatási intézmények és a pedagógusok együttműködésére van ahhoz szükség, hogy a gyermekirodalmi művek a nyelvoktatási programok szerves részévé válhassanak, gazdagítva a tanulók tanulási élményeit és eredményeit, valamint elősegítve a szépirodalmi művek mélyebb megbecsülését.

## **6. A tanárjelölti nézetek és attitűdök a gyermekirodalmi művek kapcsán (3. kutatás)**

Ahhoz, hogy választ találjak a kutatási kérdésekre, szükségszerű volt egy olyan kutatás, melyben a tanárjelöltek gyermekirodalmi művekhez fűződő nézeteit és attitűdjét vizsgáltam, amihez ismét kvantitatív kutatási módszert, azaz kérdőíves felmérést választottam. Ennek oka az volt, hogy a kérdőíves felmérés jelen esetben több adat begyűjtésére ad lehetőséget. Azért fontos a tanárjelöltek attitűdvizsgálata, mivel a gyermekirodalmi művek sikeres alkalmazásához az idegennyelv-oktatásban elengedhetetlen a pedagógusjelöltek pozitív viszonyulása és érdeklődése. Ez alapvetően fontos, hiszen egy szépirodalmi szöveggel csak akkor érhetünk el sikereket a nyelvtanításban és alapvetően az oktatásban is, ha mind a tanulók, mind pedig a tanárok szívesen dolgoznak az adott művel és motiváltak, érdeklődőek a téma iránt. A kutatás eredményeit a *Modern Nyelvtanítás* című folyóirat 28(3-4). számában, 2022-ben közöltem (Nagy-Kolozsvári & Gordon Györi, 2022b). Az itt ismertetett fejezet ennek a tanulmánynak a részben átdolgozott és kibővített változata.

### **6.1. Tanárjelöltekkel készült kérdőíves kutatás: a kutatás menete és módszerei**

Az adatfelvételre a 2019/2020-as tanévben került sor a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán (II. RFKMF). A II. RFKMF 1996-ban jött létre, s a megyében ez az egyetlen olyan magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény, ahol a hallgatók angol szakos diplomát is szerezhetnek. Az itt tanuló hallgatók legnagyobb része a kárpátaljai magyar tannyelvű középiskolákból, gimnáziumokból és líceumokból érkezik az intézménybe azért, hogy felsőfokú végzettséget szerezzenek.

A hallgatók főiskolai tanulmányaik során többféle módszertani kurzust kell, hogy elvégezzenek, melyek az angol nyelv oktatásának elméleti és gyakorlati részére készítik fel őket. Azonban a kurzuskínálatban egyelőre nem szerepel olyan tantárgy, amely kifejezetten az angol nyelvű gyermekirodalmi művek világával ismertetné meg a hallgatókat, sem olyan, ami a gyermekirodalmi művek oktatásmódszertani kérdéseivel foglalkozna. A képzés harmadik és negyedik évfolyamán a hallgatók kötelező pedagógiai gyakorlaton vesznek részt, de ez idő alatt sincs kifejezett ajánlás vagy elvárás a gyermekirodalmi művek használatával kapcsolatban.

A szakirodalomban fellelhető empirikus vizsgálatok áttekintése után nem találtam olyan, hallgatói attitűdvizsgálatra alkalmas standardizált mérőeszközt, melyet

alkalmazhattam vagy adaptálhattam volna, ezért egy nyitott és zárt végű kérdéseket egyaránt tartalmazó kutatási eszközt állítottam össze.

### **6.1.1. A kutatási eszköz: a kérdőív**

A kérdőív összesen 19 itemet tartalmaz, és négy fő részre oszlik:

- a) általános, demográfiai jellegű kérdések;
- b) saját tanulói tapasztalatok (tankönyv típusa, hasznossága, oktatási segédanyagok használata, gyakran előforduló tevékenységek és gyakorlatok a nyelvórákon);
- c) a hallgatók gyermekirodalmi művekkel kapcsolatos tapasztalatai és attitűdje;
- d) a hallgatók saját olvasási és nyelvhasználati szokásai.

A kérdések többsége nyitott végű, melyek elemzése nem feltétlenül nyújt lehetőséget mélyebb statisztikai tendenciák és összefüggések kimutatására, de ebben az esetben nem is ez volt a legfőbb célom. A nyitott kérdésekkel mélyebb összefüggések feltárását tűztem ki célul, valamint korábbi, hasonló jellegű kutatások hiányában nem állt rendelkezésre elegendő olyan információ, amely zárt végű kérdések, konstruktumok megfogalmazásához szükséges. Ebben az esetben a válaszok nagy valószínűséggel informatívabbak és ezzel némileg kiküszöbölhető a kutatói preconcepciók torzítása is (Balázs & Hőgye-Nagy, 2015). A zárt végű kérdéseknél leíró statisztikai módszereket (átlag, szórás) alkalmaztam.

A kérdőívek online formában készültek el, melyet emailben küldtem el a hallgatóknak az intézményi online levelezőrendszeren keresztül. A kérdőív kitöltése teljes mértékben névtelen és önkéntes jellegű volt, a hallgatókat tájékoztattam, hogy bármikor megfontolhatják magukat, nem kell kötelező jelleggel kitölteniük a kérdőívet. A kitöltésre a hallgatóknak kéthetes időkeretet biztosítottam és megkértem őket, hogy amennyiben részt kívánnak venni a felmérésben, akkor ez időn belül küldjék el válaszaikat. A kérdőív kitöltése kb. 25-30 percet vett igénybe. A kérdőív feldolgozása a nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívek elemzésének módszertanát (Szokolszky, 2004) követve történt, azaz elemeztem a kérdőíveket, kódoltam, táblázatot készítettem majd feldolgoztam a kapott anyagokat. A kérdőívek áttekintése után, a kódolás azt jelenti, hogy olyan listát alakítottam ki, mely tartalmazta a válaszok kategóriába sorolásának lehetőségeit, a kódolási keretet. Ezután a válaszokat besoroltam a megfelelő kategóriába.



Mivel a kérdőív nyitott kérdéseket is tartalmaz és olyan felsorolások is találhatóak benne, amelyekben az állítások között nem igazán van szoros logikai kapcsolat (például a tanórákon használt segédanyagok és azok hasznossága, valamint a tanórai tevékenységek előfordulása), ezért statisztikai jellegű megbízhatósági vizsgálatot itt nem végeztem.

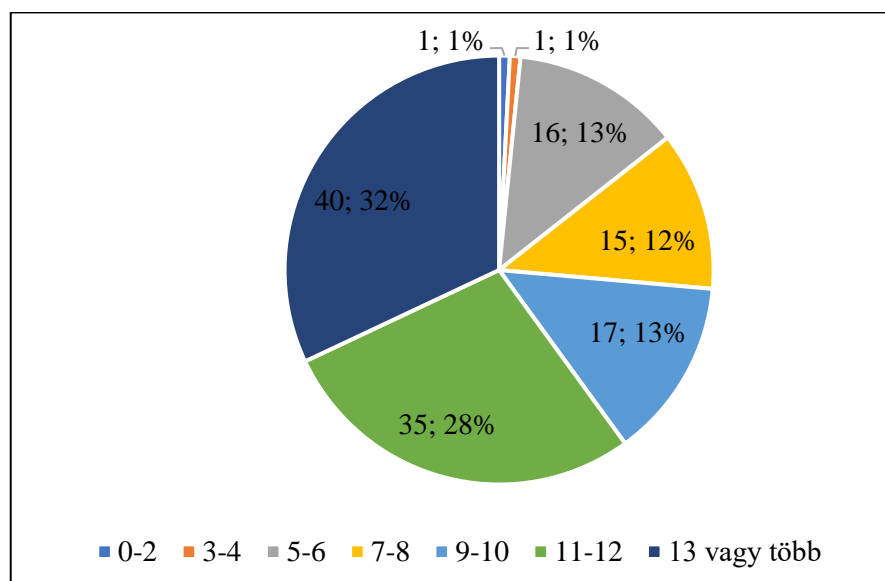
A kapott adatok elemzésére az SPSS statisztikai program 22-es verzióját, valamint a Microsoft Excelt használtam, leíró statisztikai módszereket alkalmazva. A kutatás során nyert adatokat bizalmasan kezelem, s jelszóval védett számítógépen őrzöm az adatbázist.

### 6.1.2. A kutatás résztvevői

A mintát N=126 angol szakos főiskolai hallgató alkotja, amelyből 92 (73%) nő és 34 (27%) pedig férfi (a százalékban kifejezett adatokat a matematika szabályainak megfelelően, kerekítve adtam meg). A hallgatók életkora 16 és 39 év között alakult, az átlagéletkor 20 év volt az adatfelvételben (SD=3.45). Ukrajnában a kötelező oktatás hatéves korban kezdődik, de egyes esetekben karkedvezménnyel is megkezdhető az általános iskola ötéves korban, így a kötelező 11 évfolyam elvégzése után mindössze 16 évesen felvételt nyerhet egy felsőoktatási intézménybe. Az angol nyelvtanulással töltött évek aránya meglehetősen változó, a hallgatók között előfordult olyan, aki kevesebb mint két éve kezdte a nyelvtanulást, míg 60%-uk (N=75), több mint tíz éve tanulja a nyelvet.

## 6. diagram

*Hallgatók nyelvtanulási tapasztalata években kifejezve*



Érdekes megjegyezni azt a sajátosságot, hogy Ukrajnában 2020-ban, az akkor hatályos felvételi követelményeknek megfelelően, egy hallgató felvételt nyerhetett angol szakra ukrán nyelv és irodalom, Ukrajna története és angol VAGY magyar nyelvből tett független vizsgaközpontban szervezett vizsgával (Ukrajnában ún. ZNO, ami külső, független vizsgaközpontban történő értékelést jelent). Vagyis elképzelhető olyan is, hogy valaki angol nyelvből tett vizsga nélkül kerülhetett be egy felsőfokú intézmény angol nyelv és irodalom alapszakára.

A hallgatók évfolyamonként megoszlását tekintve: 14% (N=17) első évfolyamos; 24% (N=30) második évfolyamos; 23% (N=28) harmadik évfolyamra jár; míg 21% (N=26) végzős, BA-szintű hallgató. További 11% (N=13) MA első évfolyamán folytatta a tanulmányait, 7% (N=9) pedig másodéves.

### ***6.1.3. Kutatási eredmények és következtetések***

A vizsgálat során többek között arra is kíváncsi voltam, hogy általános- és középiskolai tanulmányaik során hány angoltanáruk volt a hallgatóknak, figyelmen kívül hagyva a felsőoktatásban szerzett tapasztalataikat.

Az eredmények szerint a hallgatók 6%-ának (N=7) ugyanaz a tanár tanította az angol mint idegen nyelvet mindvégig, 21% (N=26) két angoltanár irányítása alatt tanult, 30% (N=37) három pedagógustól sajátíthatta el az anyagot, míg a hallgatók közel fele, 44% (N=55) négy vagy több tanárral dolgozott tanulmányai során. Ennek azért van jelentősége, mivel Hill és Jones (2018) egy amerikai kutatásában igazolta, hogy statisztikailag kimutatható, pozitív különbséget eredményez az elmélyültebb tanár-diák kapcsolat, azaz, ha több egymást követő tanévben is ugyanaz a tanár tanítja a gyerekeket. A kutatás szerint ez a helyzet, még kevésbé következetes tanári hozzáállás esetén is kimutatható pozitív eredményeket hozott.

A kutatás során fontosnak tartottam feltárni, hogy főiskolai tanulmányaik megkezdése előtt milyen kurzuskönyvekből tanultak hallgatóink, melyek a legnépszerűbb, leggyakrabban alkalmazott tankönyvek. A kapott válaszok alapján, a könyveket részletesebben megvizsgálva, arra kaphatunk választ, hogy tartalmazznak-e gyermekirodalmi műveket, autentikus anyagokat, vagy a tanárok teljes mértékben magukra vannak hagyva ezen a téren. Azaz, amennyiben alkalmazni kívánják ezt a stratégiát, abban az esetben önállóan kell, mintegy kiegészítő tananyagként fellelniük a tanulók számára megfelelő szöveget, hozzá kapcsolódó feladatokat és tevékenységeket

(esetleg összeállítani, megtervezni őket). Valamint, a sűrű tantervi program mellett az erre szánható időt is ki kell gazdálkodniuk a pedagógusoknak. A tankönyvhasználatra vonatkozó adatokat a 15. sz. táblázat foglalja össze.

## 15. táblázat

*Tankönyvhasználat a tanárjelöltek körében*

	Választási arány	Választások száma	Százalékos megoszlás
Ukrajnai kiadású tankönyvek	74%	90	62%
Külföldi kiadású könyvek	44%	54	37%
Magyarországi kiadású könyvek	2%	2	1%
Összes válasz:	122 fő	146	100%

Az eredmények az mutatják, hogy a tanárjelöltek 74%-a (N=90) ukrajnai kiadású könyvekből tanult, míg 44% (N=54) külföldi kiadók, nemzetközi piacra szánt egynyelvű könyveiből ismerkedett a nyelvvel, ezen kívül mindösszesen 1% (2 fő) tanult magyarországi kiadású kurzuskönyvekből. Némi átfedés is megfigyelhető, hiszen 24 hallgató (19%) esetében egyaránt előfordult az ukrajnai és a külföldi kiadású tankönyvek használata is. Fontos megjegyezni, hogy a listába bekerült két olyan könyv is (Murphy, R.: English Grammar in Use és Azar, B., Koch, R., Hagen, S.: Understanding and Using English Grammar) melyek nem tankönyvek, inkább nyelvtan fókuszú segédkönyvként használhatók, a hallgatók mégis megemlítették őket.

A fent említett tankönyveket dokumentumelemzésnek alávetve, azt tapasztalhatjuk, hogy az ukrajnai kiadású tankönyvek szinte egyáltalán nem tartalmaznak hosszabb, összefüggő autentikus gyermekirodalmi műveket, meséket, szövegrészleteket, és a külföldi kiadásúak is csak ritkán. Radić-Bojanić és Topalov (2016) definíciója szerint, az angol mint idegen nyelv tankönyvek célja, hogy a tanulók elsajátítsák a szükséges ismereteket, nyelvi készségeket és információkat az angol nyelvű országokról, és felkészítsék őket a külföldi országokból származó és különböző kulturális háttérű emberekkel való érintkezésre. Véleményem szerint, ez a meghatározás alátámasztja az autentikus szövegek tankönyvekben való megjelenésének jelentőségét és szükségét. A leggyakrabban használt tankönyvek listáját a 16. sz. táblázat mutatja be.

## 16. táblázat

*Leggyakrabban használt tankönyvek a tanárjelöltek körében*

<b>Tankönyv szerzője és címe, kiadója</b>	<b>Említések száma</b>
Karpiuk, O.: English (Aston)	59
Falla, T., Davies, A. P.: Solutions (Oxford University Press)	19
Nesvit, A.: English (Geneza)	12
Evans, V., Dooley, J.: Enterprise (Express Publishing)	10
Murphy, R.: English Grammar in Use (Cambridge)	7
Evans, V., Dooley, J.: Upstream (Express Publishing)	6
Soars, J., Soars, L.: Headway (Oxford University Press)	6
Kalinina L.V., Samojlyukevich, I.B.:Your English Self (Nas Chas)	4
Mower, D., Harris, M., Sikorzynska, A.: Opportunities (Pearson English)	3
Puchta, H., Stranks, J.: More (Cambridge)	3
Latham-Koenig, Ch., Oxenden: English File (Oxford University Press)	1
Evans, V., Dooley, J.: Round-Up (Pearson)	1
Plakhotnyk: English (Osvita)	1
Harris, H., Maris, A.: New Challenges (Pearson)	1
Azar, B., Koch, R., Hagen, S.: Understanding and Using English Grammar (Pearson)	1
Protsenko, K., Reese, Ch.: Exam Booster (Lingvist)	1
<i>Összesen:</i>	<i>135</i>

Egy másik szempont, amit szintén érdemes megemlíteni, az ukrain kiadású tankönyvek nyelvi felépítése: a feladatok szövege és a tankönyvekben található szöszedet ukrán nyelvű (főleg az alsó tagozatos tanulóknak szánt könyvekben). Ez megnehezíti a tanulók dolgát, mivel angol nyelvtanulás közben ukránról is kell fordítaniuk a magyar anyanyelvű gyerekeknek.

A pedagógusoknak, ha oktató vagy akár szórakoztató jellegű anyagokat kívánnak használni, más forrásokat kell keresniük, a tantervbe beépíteniük, feladatokat kidolgozniuk. Ezt nem könnyíti meg az a tényező, hogy Kárpátalján nincsenek a tanárok számára olyan könnyen elérhető könyvesboltok, melyek autentikus idegen nyelvű

mesekönyveket forgalmaznának. Ez a nyitott, érdeklődő szülők részére sem egyszerűsíti a helyzetet.

Igyekeztem feltárni a hallgatók személyes véleményét a tankönyvekkel kapcsolatban. Egy nyitott kérdésben adtam lehetőséget arra, hogy kifejtsék nézeteiket és leírják tapasztalataikat. A válaszokat kódoltam és kategorizáltam. A kapott válaszokat három fő csoportba sorolhatjuk: a) a hallgató elégedett, a tankönyv megfelelő volt; b) nem volt rossz a tankönyv, de vannak a hallgatók számára érdekesebb könyvek is; c) egyáltalán nem volt jó az alkalmazott tankönyv, sok nehézség merült fel ennek kapcsán.

A hallgatók nyitott kérdésre adott válaszainak kategóriákba sorolása nem volt egyszerű feladat, sokszor nem is lehetett teljes mértékben elkülöníteni őket, ugyanis számos esetben tanultak ukrainai majd külföldi kiadású könyvekből is. A könnyebb értelmezés kedvéért az egyértelműen pozitív válaszokat összesítve, 8 fő volt elégedett az ukrainai kurzuskönyvekkel, az összes többi válaszadó (109 a 117 adatközlőből) valamilyen kritikát is megfogalmazott:

*„A Karpiuk az egy alapszintű könyv volt, könnyű. Az Oxford English pedig egy nehezebb, több tananyagot tartalmazott, viszont sokat segített a felkészülésemben az ZNO-ra [Külső független vizsga – a szerz.]”*

*„Megfelelőek voltak, viszont zavaró volt a magyar anyanyelvűeknek az ukrán fordítást használni, ami a könyvben volt, ugyanis így még duplán kellett fordítani.”*

*„Voltak benne hasznos dolgok [Karpiuk], de igazából a tanárunk inkább nem használta az iskolában kiosztott tankönyvet, hanem ő hozott nekünk különböző tankönyvekből anyagokat, így hatékonyabban tudtunk tanulni.”*

*„Alapvetően nem rossz könyv [Karpiuk], de nagyon sok ennél jobb alternatíva érhető el. Például a Solutions nekem nagyon tetszik. A pedagógiai gyakorlat során ebből tanultak az iskolában.”*

*„Az ukrán kiadású könyvekből nehezebb volt tanulni. A szövegek és feladatok nem igazán keltették fel az érdeklődésünket. A feladatok többnyire nagyon egyformák voltak. Véleményem szerint, a Headway könyvek sokkal hasznosabbak és jobbak voltak. A nyelvtani magyarázatoknak köszönhetően sokszor a tanár segítsége nélkül is átlátható volt a tananyag, ami sok esetben nagyon hasznos volt.”*

*„Az ukrainai angol könyvek nem voltak rosszak, de ezek csak ilyen alap, közhelyekkel/sablonokkal telítettek voltak. Ezekből nem fog egy gyerek megtanulni rendesen angolul, társalgási szinten abszolút nem.”*

„Ezek a könyvek már akkor nagyon régimódiak voltak, rengeteg hiba volt bennük, nem tartotta őket egy tanár sem alkalmasnak a tanításra, de muszáj volt abból tanítani a tanterv miatt.”

Ahhoz, hogy minél alaposabban feltárjam, a gyermekirodalmi művek angolórán történő alkalmazásának tényleges előfordulását és annak hasznosulását, rákérdeztem, hogy alapvetően milyen oktatási segédanyagokat alkalmaztak a leggyakrabban az órákon, valamint arra, hogy az egykori diákok szerint ezek mennyire voltak ezek hasznosak. Az eredményeket a 17. sz. táblázatban foglaltam össze.

## 17. táblázat

*Leggyakrabban használt oktatási segédanyagok tanárjelölt szemmel*

Válaszlehetőségek	Nem használtuk	Használtuk; a hasznosság megítélt mértéke					SD	Összesen
		5	4	3	2	1		
Brit vagy amerikai angol tankönyvek	36.29% 45	29.03% 36	25.00% 31	5.65% 7	3.23% 4	0.81% 1	0.91	124
Brit vagy amerikai angol tankönyvek fénymásolatai	30.08% 37	24.39% 30	27.64% 34	14.63% 18	2.44% 3	0.81% 1	0.90	123
Ukrajnai tankönyvek	13.71% 17	7.26% 9	16.13% 20	36.29% 45	21.77% 27	4.84% 6	1.00	124
Magyarországi tankönyvek	76.61% 95	4.03% 5	4.03% 5	11.29% 14	0.81% 1	3.23% 4	1.21	124
Magyarországi tankönyvek fénymásolatai	75.81% 94	3.23% 4	6.45% 8	9.68% 12	1.61% 2	3.23% 4	1.19	124
Internetről letöltött feladatlapok	16.13% 20	21.77% 27	39.52% 49	18.55% 23	2.42% 3	1.61% 2	0.88	124
Angol nyelvű folyóiratok és újságok	50.81% 63	5.65% 7	21.77% 27	12.10% 15	5.65% 7	4.03% 5	1.10	124
Szöveggyűjtemények	33.87% 42	11.29% 14	28.23% 35	20.97% 26	4.84% 6	0.81% 1	0.89	124
Autentikus mesekönyvek, képek könyvek (eredeti)	62.90% 78	12.10% 15	13.71% 17	7.26% 9	0.81% 1	3.23% 4	1.18	124
Egyszerűsített olvasmányok (graded readers)	40.65% 50	17.07% 21	21.95% 27	13.01% 16	3.25% 4	4.07% 5	1.14	123
Reáliák	58.06% 72	9.68% 12	12.90% 16	14.52% 18	2.42% 3	2.42% 3	1.09	124
Hanganyagok	5.69% 7	43.09% 53	32.52% 40	14.63% 18	4.07% 5	0.00% 0	0.86	123
Videofilmek	15.32% 19	45.16% 56	22.58% 28	12.90% 16	2.42% 3	1.61% 2	0.95	124

Számítógépes szoftverek	51.61% 64	12.10% 15	13.71% 17	17.74% 22	4.03% 5	0.81% 1	1.00	124
Internet	23.39% 29	39.52% 49	25.00% 31	9.68% 12	2.42% 3	0.00% 0	0.82	124
Saját készítésű anyagok	37.90% 47	16.13% 20	25.00% 31	16.94% 21	3.23% 4	0.81% 1	0.92	124
<b>Válaszolt: 124 fő</b>								<b>1981</b>

Az eredményeket tekintve figyelemreméltó, hogy ha a legritkábban használt segédeszközök listájaként is tekintünk a 17. sz. táblázatra, az autentikus mesekönyvek a harmadik helyre kerültek: 78 (63%) hallgató szerint nem használták ezeket a segédeszközöket a tanórákon a közoktatásban eltöltött idő alatt. Ezt csak a magyarországi tankönyvek vagy azok fénymásolatai előzik meg, ami azzal magyarázható, hogy ezek a tankönyvek alapvetően nem elérhetőek Ukrajnában, nem is szerepelnek az Oktatási Minisztérium által jóváhagyott tankönyvi listán. Alkalmankénti előfordulásuk is leginkább azzal magyarázható, hogy időnként a jótékonyági akciók, alapítványok és magyarországi oktatási intézmények közvetítésével a magyar tannyelvű iskolák magyarországi könyvcsomagokhoz jutnak, amivel támogatják a helyi kisebbség oktatási rendszerét.

Arra a kérdésre, hogy vajon miért ilyen magas azon tanulók száma, akikkel nem használtak autentikus anyagokat, több magyarázatot is találhatunk. Ha a pedagógusnak nincs hozzáférése ilyen jellegű, széles választékban elérhető mesekönyvekhez, akkor azokat nem is tudja bevonni az oktatási folyamatba, pedig a minőségi szövegek elérhetősége, a nyelv valódi kontextusban való megjelenésének megismerése, alapvető jelentőséggel bír az idegennyelv-oktatásban. A gondosan kiválasztott szövegek, figyelembe véve a legfontosabb lingvisztikai, pszichológiai, kognitív, szociális és kulturális kritériumokat (pl. nyelvi szint, költői eszközök, tartalom, mondanivaló, illusztrációk, motiváció, értékek, globális kérdések stb.) hozzájárulnak a sikeres olvasóvá és nyelvhasználóvá válás folyamatához. Ám ennek a legfontosabb kulcsa, hogy a kiválasztható szövegek széles repertoárja elérhető legyen. Kárpátalján, a többnyire kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzet nem teszi lehetővé, hogy a pedagógusok saját költségen, megfelelő példányszámban szerezzenek be több autentikus mesekönyvet, de ha mégis van anyagi lehetőség, alapvetően nincsenek olyan könyvesboltok, ahol ezt meg lehetne tenni. Ma már, az internetes rendeléseknek köszönhetően természetesen ez kiküszöbölhető, ugyanakkor egy webshop kínálata alapján elég nehéz a pedagógus számára is eldönteni, hogy az adott könyv megfelel-e a szükséges kritériumoknak. Ahogy

már említettem, egy magyar kutató (Lugossy, 2006) igazolta, hogy iskolai támogató háttér nélkül előfordulhat, hogy a tanulók úgy fejezik be a közoktatást, hogy soha nem találkoztak minőségi gyermekkönyvekkel, sem otthon, sem az oktatási intézményben.

Másrészt az is jellemző, hogy maguk a pedagógusok tartózkodnak ennek az oktatási segédanyagnak a használatától, ugyanis ők maguk sem gyermekirodalmi műveken keresztül tanulták a nyelvet, és többnyire a felsoktatásban sem részesültek ilyen jellegű speciális kurzusban, így annak módszertani hátterét sem volt alkalmuk intézményesített keretek között elsajátítani.

Továbbá mindenképp említésre méltó még, hogy heten nem használtak hanganyagokat. Sajnálatos tény, hogy egyes intézményekben a hallás utáni szövegértés még mindig elhanyagolt, elfelejtett készség. Az is igaz ugyan, hogy ez nem csak helyi jellegzetesség, több tanulmány foglalkozik a halláskészség jelentőségével (Krashen, 1985; Nunan, 2015) és fejlesztésének háttérbe szorulásának miéjtjeivel az idegennyelv-órákon (Ulum, 2015; Nushi & Orouji, 2020).

Kutatásomban arra is igyekeztem választ találni, hogyan zajlott a történetek, mesék tanórai alkalmazása azokban az osztályokban, ahol ez előfordult. Arra kértem a válaszadókat, hogy írják le, hogyan nézett ki egy-egy ilyen tanóra. A válaszok arra engednek következtetni, hogy egy-két esettől eltekintve, bár használtak ugyan gyermekirodalmi műveket, de azokat nem a nemzetközi módszertani javaslatokat követve tették (lásd pl. Ellis & Brewster, 2014). Az adatközlők szerint, a tanárok leggyakrabban csak felolvasták vagy felolvastatták a meséket, történeteket, mondatról mondatra haladva lefordították azt, esetleg kérdések segítségével beszéltek meg, „ellenőrizték” a szöveg megértésének mértékét. Ahelyett, hogy a jelenlegi posztkommunikatív nyelvszemlélet követné a kompetencialapú nyelvoktatás szempontjai szerint, inkább a nyelvtani-fordító, vagy az olvastató és fordítató módszereket követik. Hasonló eredményekről számol be magyarországi kontextusban Palláné Szénási (2010) is, ahol a pedagógusok szintén hasonló módszereket alkalmaznak.

Esetünkben ritka, mindössze kétszer említett eljárás, hogy a történethez kapcsolódóan játékos feladatokat, készségfejlesztő gyakorlatokat végeztek volna. Szinte egyértelműen elmondható, hogy a történeteket, meséket leginkább szövegértési feladatként használják, ha egyáltalán jut rá idő. Nem célirányos nyelvi fejlesztő eszközként tekintenek az irodalmi művekre, sokkal inkább jutalmazás, megmaradt idő kitöltése, szövegértés ellenőrzése a cél. Sőt, az egyik hallgató arról számolt be, miszerint a meséket memoriterként „magoltatta” be a tanár, majd következő órán, klasszikus módon



„felmondatta” azt. Egyetlen esetben sem említették a hallgatók, hogy több órán keresztül foglalkoztak volna egy-egy autentikus könyv szövegével és persze képanyagával. Az alábbiakban, néhány szó szerint idézett válasz segítségével szeretném alátámasztani következtetéseimet:

*„A tanáraim közül csupán egy használt történeteket/meséket az órákon. Leginkább a szövegértés és a kommunikáció fejlesztését szolgálta az effajta tanóra. A tanár felolvasta/elolvastatta a diákokkal a mesét, majd azt együtt átbeszéltük, kérdéseket intézett a történethez kapcsolódva, így mind a beszédkésztség, mind a szövegértés egyszerre fejlődött a diákoknál. A többi tanárom nem használt ilyesféle segédanyagokat, közrejátszhatott eleinte a kevés óraszám, később pedig a rengeteg, szinte lehetetlen mennyiségű tananyag.”*

*„Igen, volt erre példa. Az ilyen órákon felolvasásra kerültek a történetek (a tanár vagy a diákok által, mindkettőre egyaránt volt példa) és kérdéseket kellett megválaszolniuk.”*

*„Maximum meséket mondott el röviden, amit nekünk fel kellett mondani.”*

*„Az óra elején lapokat osztott ki a tanár, amin egy mese volt (vagy részlet) azokat olvastuk együtt, lefordítottuk a nem tanult szavakat és válaszoltunk a szöveg utáni kérdésekre.”*

*„Történeteket és meséket is használtak, mindig megnéztük őket vagy a tanár felolvasta nekünk, vagy mikor már nagyobbak voltunk mi olvastuk fel és fordítottunk, értelmeztük a mesét, történeteket aztán rövid összefoglalást kellett arról írniuk, hogy miről szólt a történet vagy mese.”*

*„Igen, a tanáraim használtak rövid történeteket, igaz ritkán. A tanár általában hanganyag formájában mutatta be nekünk a történetet. Amit egy párszor meghallgattunk, majd különböző feladatokat kaptunk a szöveghez, valamint nekünk is el kellett mondani a rövid tartalmát. Esetleg körülírni a szereplőket.”*

*„Nem használtunk, valószínűleg azért, mert nagyon kevesen értettük volna meg, és nem szerettek volna ezzel bajlódni, inkább feladták az ukrán tankönyvekből a feladatokat.”*

*„Igen, használtak, de nagyon ritkán és leginkább akkor, mikor épp elkezdtük tanulni az angolt, tehát ilyen 2-3. osztályban. Egy ilyen óra úgy zajlott, hogy a tanár felolvastott vagy elmondott nekünk egy mesét/történetet, aztán megbeszéltük az elhangzott történetet és a tanár adott fel kérdéseket a szöveg alapján.”*

„Voltak ilyen órák, de az nem tetszett nekem és gondolom nem egy pozitív dolog, hogy az egészet a tanár fordította le magyarra. Próbálkozott kérdezni a diákokat, hogy fordítsanak le 1-1 mondatot, de ha nem járt sikerrel, akkor utána egyedül lefordította.”

„Jellemzően minden évben más angoltanárunk volt, így a módszerek is változóak voltak. Rövid történetekre emlékszem. A tanár felolvasta a történetet, előtte megbeszéltük az ismeretlen szavakat, utána kérdésekre kellett válaszolnunk.”

„Emlékeim szerint a tanórákon nem használtunk ilyen anyagokat (valószínűleg azért nem, mert a tanulók nagyon eltérő szinten tudtak angolul, nehéz lett volna olyan történetet találni, amit mindenki értett volna). Viszont a tanár elvárta, hogy a szünidő alatt minden diák angol könyveket olvasson (graded readers). Ezekről be kellett számolnunk a szünidő után, röviden összefoglalni, hogy miről szolt a könyv/történet, stb.”

A különböző tanórai tevékenységek széles repertoárjának alkalmazása nagyban befolyásolja és meghatározza az óra menetét, felkeltheti a tanulók érdeklődését, segíti a motivációt. A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban, a kapott válaszok alapján, az alkalmazott tevékenységek tárháza gazdag, ugyanakkor ez a táblázat is jól mutatja, hogy minden olyan tevékenység, amely alapvetően a meseolvasáshoz, irodalmi művek feldolgozásához lenne kapcsolható, nagyrészt a lista végére került (pl. 18. történetmesélés; 19. szerepjáték; 20. mesekönyvek hangos felolvasása tanuló által; 22. mesekönyvek hangos felolvasása tanár által; 24. predikció; 25. dráma). Az eredményeket az 18. sz. táblázat foglalja össze.

## 18. táblázat

*Leggyakrabban használt tanórai tevékenységek tanárjelölt szemmel*

Tanórai tevékenységek	Nem használtuk	Használtuk 1-4. évf.	Használtuk 5-8. évf.	Használtuk 9-11.	Össz.	Rangsor
Mesekönyvek hangos felolvasása tanár által	36.43% 51	36.43% 51	21.43% 30	5.71% 8	140	22.
Mesekönyvek hangos felolvasása tanuló által	34.03% 49	20.14% 29	29.86% 43	15.97% 23	144	20.
Történetmesélés (storytelling)	16.35% 26	9.43% 15	32.70% 52	41.51% 66	159	18.
Szerepjáték	23.23% 36	16.13% 25	29.68% 46	30.97% 48	155	19.
Dráma	67.97% 87	1.56% 2	13.28% 17	17.19% 22	128	25.

Predikció (prediction)	58.21% 78	7.46% 10	13.43% 18	20.90% 28	134	24.
Rímes versek tanulása	13.45% 23	36.84% 63	34.50% 59	15.20% 26	171	16.
Képleírás	2.36% 5	18.40% 39	41.98% 89	37.26% 79	212	7.
Hangos olvasás	0.76% 2	31.82% 84	37.12% 98	30.30% 80	264	1.
Csendes olvasás	3.54% 8	18.58% 42	35.40% 80	42.48% 96	226	6.
Hiányos szöveg/mondatok pótlása	0.00% 0	13.81% 33	39.75% 95	46.44% 111	239	3.
Hallás utáni szövegértés	1.30% 3	10.82% 25	40.26% 93	47.62% 110	231	5.
Tárgyak használata az új szókincs tanításakor	13.81% 25	43.09% 78	25.97% 47	17.13% 31	181	14.
Bevitt rajzok/képek/illusztrációk használata	8.13% 17	40.67% 85	32.06% 67	19.14% 40	209	9.
Következtetés szövegből (guessing from context)	10.40% 18	7.51% 13	34.10% 59	47.98% 83	173	15.
Következtetés képről	9.79% 19	19.07% 37	34.02% 66	37.11% 72	194	10.
Nézd, hallgassd és ismételd (look, listen and repeat)	12.37% 23	41.40% 77	31.18% 58	15.05% 28	186	13.
Fordítás magyarról angolra	15.27% 31	14.78% 30	29.06% 59	40.89% 83	203	11.
Fordítás angolról magyarra	10.62% 24	19.03% 43	32.74% 74	37.61% 85	226	8.
Történetek, mesék lerajzoltatása	55.88% 76	26.47% 36	13.24% 18	4.41% 6	136	23.
Dalok	12.63% 24	40.00% 76	27.89% 53	19.47% 37	190	12.
Kvízek	18.23% 33	11.05% 20	34.25% 62	36.46% 66	181	17.
A helyes angol kiejtés gyakorlása	4.07% 10	27.24% 67	35.37% 87	33.33% 82	246	4.
Nyelvtan gyakorlása	0.40% 1	15.60% 39	39.60% 99	44.40% 111	250	2.
Társasjátékok	39.33% 59	32.00% 48	18.67% 28	10.00% 15	150	21.
Válaszolt: 124 fő					4728	

Fontosnak tartottam megtudni, hogy e tevékenységek közül melyik hármat kedvelték a legjobban és legkevésbé a nyelvtanulók.

Az eredmények azt mutatják, hogy a három legnépszerűbb tevékenység közül a fordítás angolról magyarra (44%, 54 fő) az első; hiányos szöveg/mondatok pótlása (35%, 43 fő) a második és megosztott harmadik helyen pedig a hallás utáni szövegértés (34%, 42 fő) és a helyes angol kiejtés (34%, 42 fő) gyakorlása áll.

A legkevésbé kedvelt három tevékenység a nyelvtan gyakorlása (35%, 43 fő), rímes versek tanulása (25%, 31 fő), valamint a hangos olvasás (25%, 30 fő). Ez utóbbi három azért is érdekes, mert a tanulók meglátása szerint a nyelvtan gyakorlása a második leggyakrabban alkalmazott tevékenység és egyben a legkevésbé kedvelt is, míg a hangos olvasás foglalta el az első helyet. Összességében véve az eredmények azt mutatják, hogy a leggyakrabban használt tevékenységek egybeesnek a legkevésbé kedveltekkel is. Ez is egy olyan figyelemreméltó eredmény, mely arra figyelmeztet, hogy az oktatás javítása érdekében fontos, hogy a pedagógusok odafigyeljenek és felmérjék a tanulók érdeklődését, igényeit. A szakirodalomban azt olvashatjuk, hogy talán ez a probléma is orvosolható lenne gyermekirodalmi művek segítségével. Malova (2016) kutatásában tanítás előtti és utáni tesztekkel igazolja, hogy az autentikus gyermekirodalmi művek használatával a tanulók kiemelkedően jobb eredményeket értek el az utólagos teszteken a nyelvtani formulák, a helyhatározók és a prepozíciók használata terén is a kontrollcsoporthoz képest.

A hallgatóktól azt is megkérdeztem, hogy szeretnének-e angoltanárok lenni és ha igen, miért? Alapvetően, nem kimondottan csak tanárképzés folyik az intézményben, de több pedagógiai, oktatásmódszertani kurzussal is találkoznak a hallgatók tanulmányaik során. A kérdésre adott válaszok változatosak voltak, de 118 válaszból 34 fő (29%) egyértelműen megfogalmazta, hogy nem szeretne angoltanár lenni. A hallgatók több mint kétharmada szívesen tanítana, mert: igény van rá; szereti a nyelvet; szereti a gyerekeket; segíteni szeretne, az angol világnyelv, melynek segítségével jobban boldogulhatnak a tanulók a jövőben. Az indoklásokban leggyakrabban előfordul szavakat egy szófelhő segítségével vizualizáltam.



A pozitív véleményeken túl két hallgató megjegyezte, hogy nincs meggyőződve arról, hogy ez az oktatási megközelítés valóban előnyös és hatékony lenne: „*csak játéknak használnám alkalmanként, szerintem igazi tanulásra nem valók.*”

A felmérés során arra a kérdésre is választ vártam, hogy a hallgatók szerint milyen idegen nyelvi kompetenciákat fejlesztenek leginkább a mesék és történetek? Mit fog a tanuló jól vagy jobban tudni, ha az órákon majd mesék, történetek fordulnának elő? Az eredmények tekintetében jól látható, hogy a hallgatók tisztában vannak a gyermekirodalmi művek használatának előnyeivel és készségfejlesztő jellegével. A 20. sz. táblázat foglalja össze a hallgatók által leggyakrabban említett készségeket.

## 20. táblázat

*Idegen nyelvi tartalom és készségfejlesztés gyermekirodalmi művekkel*

<b>Idegen nyelvi tartalom és készségek fejlesztése gyermekirodalmi művekkel</b>	<b>Említések száma</b>
szókincs	42
olvasási készség	28
hallás utáni szövegértés	23
beszédkészség	21
kiejtés	15
képzelet	4
interkulturális kompetenciák	3

Ahogy azt Budai (2010) összefoglalta, minden nyelvnek három egymással szorosan összefüggő komponensből álló eszköztára van: hangzós (és/vagy írott formája), lexikája és grammatikája. Eszerint az ideggennyelv-tanulás fő részei a szókincs, a nyelvtani szerkezetek és a nyelvi funkciók, mely utóbbira épül a négy fő nyelvi készség. Ezek a területek egymással szoros összefüggésben vannak, ezek egymástól nem elválaszthatók, leggyakrabban fejlesztésük is egyszerre vagy egymással összefüggve történik (pl. szókincs és kiejtés). Kutatásom eredményeiből kitűnik, hogy a hallgatók a fentnevezett eszköztár főbb elemeit megnevezték, sőt kiegészítették még a képzelőerő és a kulturális/interkulturális kompetenciák területével is. Nem említették azonban a nyelv struktúráját képező grammatikai egységeket, valamint az egyik produktív készség, az íráskészség fejlesztésének lehetőségeit. Ahogy már fentebb kifejtettem, a gyermekirodalmi művekben előforduló nyelvtani szerkezetek bizonyítottan segítik a

tanulók ezirányú fejlődését és több kutatás is igazolta, hogy a gyermekirodalmi művek hozzájárulnak az íráskészség fejlődéséhez is.

A kérdőív végén egy hallgató külön megjegyzésben az alábbiakat fűzte a kutatáshoz: *„Az angol tanulással kapcsolatban fontosnak tartom, hogy ne csak a grammatikával vagy szótár segítségével tanuljam a nyelvet, hanem vonjam bele a kultúrát, művészetet, irodalmat, filmvilágot és egyéb dolgokat, melyek színesítik és segítik a hatékony tanulást.”*

A mesék, történetek idegennyelv-oktatásban való felhasználása azért is jelentős, mert alkalmazásukkal, főleg a fiatalkorú nyelvtanulók esetében, figyelembe vesszük a gyermekek alapvető testi, lelki, szellemi szükségleteit. A napjainkban jellemző, kommunikatív nyelvtanítási szemlélet pedig jól illeszkedik az irodalom cselekvésorientált felhasználási területével.

Összességében véve megállapíthatjuk, hogy a hallgatók saját idegennyelv-tanulásuk során szerzett tapasztalatait tekintve mindenképp pozitív, hogy motiváltak a nyelvtanulással kapcsolatban, hiszen az angol nyelvet választották egy felsőoktatási intézményben. Tanáraik jó benyomást tettek rájuk, felkeltették az érdeklődésüket a tantárgy iránt, és megszeretették azt. Ugyanakkor beszámolnak nehézségekről is, mint pl. a túl sok elsajátítandó tananyag, nem teljesen megfelelő tankönyv- és eszközellátottság, valamint az, hogy a leggyakrabban használt tanórai tevékenységeket kedvelték a legkevésbé.

A gyermekirodalmi művek idegennyelv-órán való alkalmazásával kapcsolatban láthatjuk, hogy a főiskolai hallgatók attitűdje pozitív. Ez a megállapítás azért is figyelemre méltó, mivel a hallgatók saját bevallása alapján, kevesen vannak azok, akik általános- vagy középiskolai tanulmányaik alatt megtapasztalták volna az idegennyelv-tanulás ezen módját. Sőt, azokban az esetekben, ahol mégis előfordultak autentikus mesék, történetek az angol órákon, feldolgozásuk nem feltétlenül a nemzetközi szakirodalmi ajánlások alapján történt.

A pedagógusjelöltek gyermekirodalomhoz fűződő attitűdje az angol nyelv jövőbeli oktatása kapcsán pedig messzemenően pozitív képet mutat. A hallgatók nyitottak és érdeklődőek, készen állnak arra, hogy leendő nyelvtanárként ők is kipróbálják és alkalmazzák a meséket, történeteket a saját óráikon.

További pozitív eredményeket hozhatna, ha az iskolák több, idegen nyelvű mesekönyvet, verseskötetet, képeskönyvet tudnának biztosítani szabadon elérhető formában a tanulóknak. Külföldi minták szerint az osztálytermi szabadpolcos olvasósarok

hozzájárul a tanulói pozitív attitűd kialakulásához, valamint az olvasás fejlődéséhez. A hosszabb szövegek önálló olvasása elősegíti a célnyelvi olvasási készség fejlődését, ami pozitívan befolyásolhatja az olvasási élményeket.

Emellett jelentős eredményeket érhetnénk el azzal is, ha a pedagógusjelöltek képzésébe külön kurzust vezethetnénk be, mely megismertetné a hallgatókkal a legjelentősebb angolszász gyermekirodalmi műveket és felkészítené őket a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazására. Ennek hiányában speciális workshopokat, továbbképzéseket volna tanácsos szervezni, mely az autentikus irodalom tanórai integrációját mutatja be.

Mindezeken kívül, a szülőket is érdemes volna jobban bevonni a tanulókat érintő nyelvtanulási kérdésekbe. Ha a szülők támogató háttérrel biztosítanak gyermeküknek ahhoz, hogy angol nyelvű mesekönyvekhez jussanak, még inkább elősegíthetnék a gyerekek nyelvtanulását. Feltételezhető, hogy napjainkban már a szülők túlnyomó többsége felismerte az idegen nyelvek elsajátításának jelentőségét, legfőképp az angol nyelv *lingua franca* szerepét. Azok a vállalkozó kedvű szülők, akik maguk is birtokában vannak a nyelvnek, akár rövid képzéseken, workshopokon, előadásokon vehetnének részt, mely bemutatja, hogyan kell helyesen alkalmazni a gyermekirodalmi műveket, legfőképp a fiatal nyelvtanulók körében. Az ilyen jellegű képzések fókuszpontjába olyan fő témaköröket állíthatunk, mint például a gyermekirodalmi mű kiválasztásának legfőbb szempontjai (életkor, érdeklődési kör, téma, egyéni sajátosságok), a meseolvasás mikéntje, valamint hogyan is dolgozzuk fel, beszéljük meg közösen az angolul olvasott mesét. Az ilyen jellegű képzések nagy valószínűséggel hozzájárulnának nemcsak az idegen nyelvi, de az anyanyelvi meseolvasás szélesebb körű elterjedéséhez is, a szülők és gyermekeik körében.

Mindenképp meg kell jegyezni a kutatás korlátait. A válaszadóknak köszönhetően sok értékes információ birtokába jutottunk, de messzemenő, általános érvényű következtetéseket ezekből sem vonhatunk le. Mivel csak angol szakos hallgatókat kérdeztünk meg nyelvtanulási tapasztalataikról, nem zárható ki, hogy ők esetleg elfogultabban, kevésbé objektívan viszonyulnak a tárgyhöz, hiszen ők ezt a szakot választották diplomaszerezési céllal, tehát valószínűleg ezen a téren motiváltabbak. Ugyanakkor, az adott kutatás hiánypótló jelleggel bír és jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy az új információk birtokában, a kutatás folytatásával a későbbiekben, alaposabb statisztikai adatelemzésre alkalmas kérdőívet állítsak össze. Az eredmények alapján az is elmondható, hogy a hallgatók képzése során nagyobb hangsúlyt kellene fektetni erre a témára, ami minden bizonnyal pozitív eredményeket hozna az oktatási-nevelési folyamatban.



## **7. Történetalapú oktatás tanárjelölt szemmel (4. kutatás)**

Jelen fejezet foglalkozik a gyermekirodalmi művek tanórai használatának gyakorlatával, melynek során egy kárpátaljai felsőoktatási intézmény angol szakos hallgatói mesealapú órákat vezettek kötelező pedagógiai gyakorlatuk során. Ezt követően arra kértem a tanárjelölteket, hogy egy reflektív kérdőívben számoljanak be tapasztalataikról és adjanak visszajelzést a mesealapú órák menetéről és eredményeiről. A fejezet első részében a kutatás menetét, a kutatási eszközt és a kutatás résztvevőit ismertetem. Kitérek a felmerülő problémákra és bemutatom az eredményeket. Összefoglalom a következtetéseket és a kutatás korlátait is részletezem.

### **7.1. A gyermekirodalmi művek tanórai kipróbálásához fűződő kérdőív: a kutatás menete és módszerei**

Ahhoz, hogy jobban megismerjem a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásának előnyeit, hátrányait és az esetlegesen felmerülő problémákat, akadályokat, szükséges volt egy olyan kutatás, mely kifejezetten az osztálytermi tevékenységre fókuszál, a gyermekirodalmi művek alkalmazásának mikéntjére. PhD tanulmányaim kezdetén, az eredeti kutatási tervben egy longitudinális, osztálytermi munkán alapuló, történet-alapú tantervi program összeállítását és kipróbálását tűztem ki célul. Azonban hamarosan kiderült, hogy munkahelyem más irányba vezet, s az ilyen jellegű személyes részvétel nem volt megvalósítható. Ezt követően igyekeztem olyan vállalkozó szellemű, nyitott tanárokat keresni, akik hajlandóak lettek volna részt vállalni egy ilyen munkában. Az iskolai tantervnek és az elvárásoknak való megfelelést prioritásként kezelve a tanárok sajnos elutasító választ adtak, senki nem egyezett bele, hogy huzamosabb ideig követné az általam tervezett mesealapú tanmenetet, még úgy sem, hogy terv szerint az illeszkedett volna Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának előírásaihoz és a tantervhez. Ennek megfelelően, kutatásomat többször is át kellett tervezni, melynek végső és megvalósíthatónak tűnő része végül főiskolai hallgatók pedagógiai gyakorlatához kapcsolódik. Vagyis a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (II. RFKMF) angol szakos tanárjelöltjei a pedagógiai gyakorlatuk során, előzetes felkészítést követően, öt mesealapú órát vezetnek, s ezután reflektív kérdőíveket töltenek ki szerzett tapasztalataikkal kapcsolatban.

Első lépésben felkerestem a II. RFKMF pedagógiai gyakorlatát vezető illetékes személyt és arra kértem, hogy járuljon hozzá a hallgatók kutatási részvételéhez, melyhez

az engedélyt megkaptam. A pedagógiai gyakorlat során a hallgatóknak 20 angolórát kell vezetniük a gyakorlóiskolákban, melyből a kutatás keretein belül 5 órára kaptunk lehetőséget, melyet a történetalapú oktatásra fordíthattunk egy adott osztályon belül.

### ***7.1.1. A kutatás során felhasznált gyermekirodalmi mű: The Very Hungry Caterpillar***

A mesék, történetek kiválasztása nem egyszerű folyamat, melyet a dolgozat 2.4.2. fejezetében részletesebben is ismertettem. Sok szempont figyelembevételével kell kiválasztani a mesét, mely illeszkedik a tanulók érdeklődéséhez és nyelvi szintjéhez. Első lépésben áttekintettem Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának honlapján a Шиян [Shyian] (2018) által összeállított tantervet, mely az általános iskolák 1-4. osztályára vonatkozik. A témához kapcsolódóan, melyeket a tanulók el kell sajátítsanak, igyekeztem kiválasztani egy olyan mesekönyvet, amely pozitív eredményeket hozhat a tantermi munka során még úgy is, hogy nincs előzetes ismeretem azokról a tanulókról, akikkel a tanárjelöltek találkozni fognak.

Választásom Eric Carle: The Very Hungry Caterpillar (A telhetetlen hernyócska) c. könyvére esett miközben számos gyakorlati és pedagógiai szempontot kellett figyelembe vennem. Többek között azért is ezt a könyvet választottam, mert a szakirodalomban számos alkalommal említik, mint „nemzetközi szupersztár” az angol mint idegen nyelv oktatásban (Rixon, 1992, p. 83). Ellis és Brewser (2014) szerint sikeresen alkalmazható óvodai, általános és olykor még középiskolai kontextusban is. Machura (1995, idézi Ghosn, 2023) tanulmányában osztálytermi tapasztalatait osztja meg, ahol arról számol be, hogy a tanulók a célnyelven való olvasást pozitív élményekkel társítják és a megfelelő szövegek motiváló hatását emeli ki. Tapasztalatai szerint, libanoni négy év körüli óvodás gyerekek négy héten keresztül dolgoztak örömmel a fent említett mesével, ugyanakkor Magyarországon, 12 éves, jó nyelvtudással rendelkező gyerekek is élvezettel „rágták át” magukat a könyv lapjain. A történet ilyen nagy korkülönbséggel is hatással volt a nyelvtanulókra, ami szemlélteti egy jól kidolgozott gyermekirodalmi mű erejét, mely hatást gyakorol a gyerekekre az ismétlődések és a gazdag, ugyanakkor kiszámítható nyelvezet segítségével. Természetesen a szerző kiváló illusztrációi is hozzájárulnak a könyv élvezetességéhez, hiszen nemcsak szemléltetik és érthetőbbé teszik a szöveget, de vizuális élményt is nyújtanak.

Trentinné Benkő és munkatársai (2021) szintén hangsúlyozzák ennek a könyvnek a jelentőségét, mint az örökzöld és klasszikus mesék egyik legikonikusabb

darabját. Ahogy munkájukban említik, ez a könyv hatalmas sikernek örvend nemcsak az angolszász országokban, de világszerte is (Trentinné Benkő et al., 2021). A könyv 1969-es megjelenését követően generációk tetszését nyerte el a történet, melyben egy telhetetlen hernyócska nap mint nap más és más étellel próbálja enyhíteni hatalmas étvágát, miközben észrevétlenül tanítja a számokat, napok megnevezését, ételeket és a hernyók életciklusának különböző fázisait a könyv lapjait forgató gyermekeknek.

Számos díjat és elismerést kapott a könyv az évek során. 2007-ben a Nemzeti Oktatási Egyesület online szavazása alapján felkerült a „Tanárok top 100 gyermekkönyve” listájára; később a School Library Journal felmérésén minden idők második legjobb gyermekkönyvének választották, 2020-ban pedig a New York Public Library szavazása alapján bekerült a „Minden idők legjobbjai” közé.

Trentinné Benkő és munkatársai (2021) gyermekkönyvek előfordulási gyakoriságát vizsgálták magyarországi és spanyolországi iskolákban, ahol szintén a leggyakrabban említett könyvek között szerepelt „A telhetetlen hernyócska” c. mesekönyv.

Ellis és Brewster (2014) is részletesen foglalkozik az adott könyv angol mint idegennyelv oktatásban való alkalmazhatóságával. Szerintük ez a mese kiválóan alkalmas a tantárgyközi kapcsolatok megteremtésére is. Matematikai szempontból alkalmazható számok, mennyiségek, mérések tanítására, természettudományi szempontból pedig a különböző állatok életciklusaira, természetes élőhelyére hívható fel a tanulók figyelmé mellett, hogy az egészséges táplálkozásra is összpontosíthatunk segítségével. A földrajzi tudnivalók kapcsán beszélhetünk a világ állatairól, környezetszennyezésről, környezetvédelemről, térképhasználatról. Fejleszthetők a rajzkészségek és számtalan kézműves alkotás készítésére ad lehetőséget (főzés, képeslap készítés, poszterek, bábok stb.). Zenei és drámajáték tekintetében alkalmas témájában kapcsolódó dalok tanítására, rímek, szerepjátékok tanulására. Pedagógiai szempontból nézve, a mese segítségével nemcsak tárgyi tudást adhatunk át a tanulóknak, de fejleszthetjük tanulási készségeiket is, mint pl.: összehasonlítás, asszociáció, kategorizálás, párosítás, következtetés, jóslás, sorba rendezés, feltételezés, problémamegoldás, memorizálás, már meglévő tudás aktiválása és alkalmazása, szótárhasználat, kutatás, internet használat, kézikönyv használat. A színek, méretek, formák, mennyiségek, idő, térbeli elhelyezkedés, ok és okozat, problémák és megoldások – mind olyan fogalmak, melyek fogalmi megerősítése is történhet a mese segítségével. Végül pedig még azt is jelzik, hogy akár kulturális hasonlóságok és különbségek, morális értékek, segítőkészség, barátság, tolerancia,

gender és kulturális sztereotípiák kérdéseinek fejlesztésére is alkalmas a mese (Ellis & Brewster, 2014, p. 10–11).

A szakirodalomban sok-sok pozitív véleménnyel találkozhatunk és jól látható, hogy egy világszerte klasszikus és népszerű műről beszélünk. A mesealapú órák gyakorlati megvalósításához elsősorban jó minőségű mesekönyvekre volt szükség. Ahhoz, hogy a pedagógiai gyakorlat során a hallgatók magukkal tudják vinni és az osztályteremben bemutatni és alkalmazni, szükség volt 22 darab egyforma mesekönyv biztosítására. Amint kiderült, ez nem is volt olyan egyszerű feladat. Ahogy már korábban ismertettem, Kárpátalján nincs elérhető közelségben olyan könyvesbolt, ahol angol nyelvű mesekönyvek szabadon megvásárolhatók lennének. Ennek megfelelően az online könyvkereskedők segítségét vettem igénybe. De a mesekönyvek beszerzése még így sem volt egyszerű feladat. Mivel alapvető fontosságúnak tartottam, hogy minden hallgató vigyen magával az osztályterembe egy kézzel fogható, szép és jó minőségű mesekönyvet, összesen hat különböző webshopból kellett azokat megrendelni, hogy kellő példányszámhoz jussak. Tapasztalataim szerint a webshopok sem rendelkeznek 3-4 darabnál több példánnyal és az utánrendelést sem vállalják, mivel gyakran nem tudják garantálni, hogy biztosítani tudják a beszerzést. Ez jól példázza a hozzáférhetőség problémáját, amellyel a tanárok is szembesülhetnek, ha mesealapú órát terveznek.

Miután rendelkezésre álltak a könyvek, a kutatás további lépéseinek megszervezése vált szükségessé. Mivel a hallgatók főiskolai képzése során nincs olyan kurzus, mely kifejezetten a gyermekirodalmi művek alkalmazására készítené fel őket, de még olyan sem, mely célirányosan gyermekirodalmi művekkel ismertetné meg a hallgatókat, szükséges volt egy plusz, felkészítő alkalom beiktatása. Miután felajánlottam a hallgatóknak a lehetőséget, hogy kipróbálják a mesealapú tanítást, szerveztem egy 90 perces foglalkozást, ahol az érdeklődő hallgatók megismerkedhettek a módszer legfontosabb tudnivalóival. Bár a felkészítő alkalom rövid volt, a hallgatók kaptak egy Ellis és Brewster (2014) alapján készült, írott tájékoztató anyagot, melyet az órákra való felkészülés során is bátran használhattak. Emellett, hogy némileg biztosítható legyen a tanórák hasonló felépítése és kimenetele, a hallgatók megkapták az öt tervezett óra nyomtatható óravázlatát. Az óravázlatokat Ellis és Brewster (2014, pp. 85–92) könyve alapján adaptáltam. Fontosnak tartom kiemelni, hogy azért döntöttem a könyvben található óravázlatok mellett és nem saját magam állítottam őket össze, mert a könyvben található óravázlatok alaposan megtervezett anyagok, nagy tapasztalattal rendelkező szerzők által készültek, s osztálytermi körülmények között már sokszorosan kipróbált

feladatok. A kutatás céljait figyelembevéve valószínűsíthetőbb, hogy pozitívabb eredmények érhetők el jól kidolgozott és kipróbált óravázlatok segítségével.

### **7.1.2. A kutatási eszköz**

A kutatás eszköze a kérdőív, melynek célja az volt, hogy feltárja azokat a tapasztalatokat, melyeket a tanárjelöltek a pedagógiai gyakorlat során szereztek, különös tekintettel a gyermekirodalmi művek használatára.

A kérdőív összeállítása során igyekeztem zárt és nyitott végű kérdéseket egyaránt alkalmazni, hogy a hallgatóknak lehetősége legyen minél változatosabb módon kifejezni gondolatait a tanórákon használt mese kapcsán.

A kérdőív összesen 28 itemet tartalmaz és három fő részre osztható. Az első rész néhány általános kérdést tartalmaz a hallgatók életkorával, nyelvtudásával kapcsolatban (1-5. kérdés). A második rész a tanárjelöltek általános és középiskolai nyelvtanulására vonatkozó kérdéseket foglal magába (6-12. kérdés), különös tekintettel a szépirodalmi szövegekre. A harmadik, utolsó szakasz pedig a hallgatók pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalataira fókuszál (13-28. kérdés). A kérdések összeállítása során figyelembe vettem a témához kapcsolódó szakirodalmat és igyekeztem rávilágítani a gyermekirodalmi művek alkalmazásának előnyeire és nehézségeire. A kérdőív kérdéseinek megfogalmazása során a 9., 11. 12., és 18. kérdések Pereszlényi (2020) kutatásában alkalmazott kérdőív alapján kerültek adaptálásra.

Az adatvesztés elkerülése végett a kérdőív a hallgatók anyanyelvén, magyar nyelven készült. A kérdőív online formában volt elérhető a tanárjelöltek számára, melyet emailben küldtem el nekik 2021 áprilisában. A kitöltésre két hét állt rendelkezésre és kb. 20-25 percet vett igénybe. A hallgatók önkéntes jelleggel vettek részt, a válaszadással kapcsolatban bármikor meggondolhatták magukat. A kérdőív a 4. sz. függelékben található.

### **7.1.3. A kutatás résztvevői**

A kutatásban 22 végzős, nappali tagozatos, angol szakos tanárjelölt vett részt, 18 nő és 4 férfi hallgató. A kutatás idején a hallgatók életkora 20-22 év között mozgott (M=21). Az adatközlők közül egy fő már az óvodában megkezdte az ismerkedést az angollal, tizenhárman (63%) az általános iskola 1-3. osztályában kezdtek angolt tanulni,

további egy fő 4. osztályban kezdte, két fő 5. osztálytól, egy hallgató 8. osztálytól csak magánórák keretei között, három fő pedig csak a 9. osztályban kezdte az angoltanulást. Saját megítélésük alapján, a hallgatók nagyobb része, 12 fő (55%) B2-es szintű nyelvtudással rendelkezik, míg 10 fő (45%) C1-es szintű nyelvtudás birtokában van. A megkérdezett tanárjelöltek közül 20-an (90%) tudnak ukránul is, 15-en (68%) oroszul, 9-en (41%) pedig németül is. A kutatás jellege miatt próbakutatást nem végeztem.

#### ***7.1.4. Kutatási eredmények és következtetések***

A kutatás céljának megfelelően, a kérdőíves felmérés során igyekeztem feltárni a főiskolai hallgatók pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalataival kapcsolatos nézeteket és attitűdöket, melyek segíthetnek alaposabban megérteni azokat a tényezőket, melyek befolyásolják a gyermekirodalmi művek tanórai használatát.

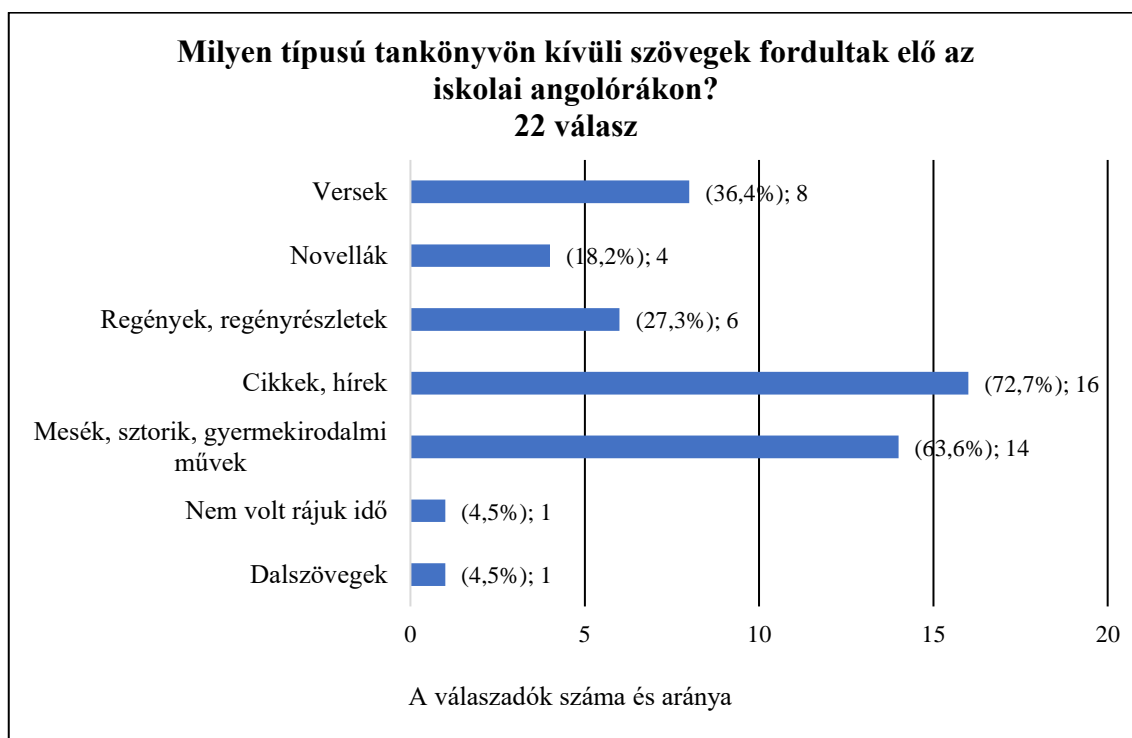
A kérdőív második szakaszában a tanárjelöltek általános és középiskolai tanulmányai során szerzett tapasztalataival kapcsolatos kérdéseket fogalmaztam meg, melyekben hangsúlyos szerepet kapott a hallgatók gyermekirodalmi művekkel való találkozása.

Ahogy a tanároktól is megkérdeztem, milyen gyakran alkalmaznak meséket, történeteket a tanóráikon, a hallgatók meglátására is kíváncsi voltam. Arra a kérdésre, hogy milyen gyakran foglalkoztak nem a tankönyvben található szövegekkel az 1-4. osztályban a hallgatók közül 6-an (28%) azt jelölték, hogy soha nem fordult elő. Összesen 9 fő (41%) szerint ez hetente-kéthetente jellemző volt, míg 7-en (32%) úgy emlékeznek, hogy havonta-kéthavonta olvastak meséket az órákon. A következő kérdésben ugyanerre kérdeztem rá, annyi különbséggel, hogy a felsőbb osztályokra (5-11. oszt.) fókuszált a kérdés. Ez idő alatt, az adatközlők közül 3-an (14%) soha nem vettek részt ilyen tevékenységben, 10-en (46%) havonta-kéthavonta, 6 fő (27%) hetente-kéthetente, 3 másik fő (14%) szerint pedig majdnem minden órán.

Fontosnak tartottam megtudni, hogy milyen típusú szövegekkel találkoztak, dolgoztak leggyakrabban a hallgatók. A kapott válaszok szerint a leggyakrabban különféle cikkekkel és hírekkel ismerkedtek az órákon (73%, n=16), ezt követi a mesék, sztorik, gyermekirodalmi művek előfordulása (64%, n=14), versek (36%, n=8), regények, regényrészletek (27%, n=8), novellák (18%, n=4) és dalszövegek (5%, n=1). Egy hallgató válasza alapján ezek egyikére sem volt idő az angolórákon. Az eredményeket a 7. sz. diagram mutatja be.

## 7. diagram

*Az iskolai angolórán előforduló tankönyvön kívüli szövegek*



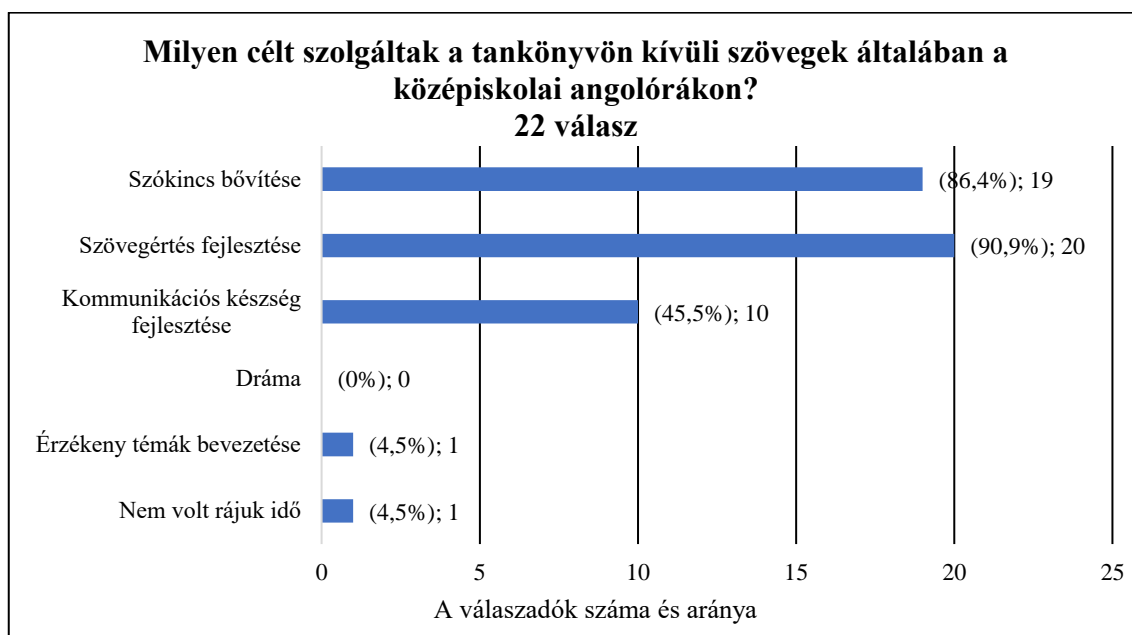
Arra a kérdésre, hogy milyen célt szolgáltak a tankönyvön kívüli szövegek általában az angolóránon, a hallgatók legnagyobb része azt válaszolta, hogy a szövegértés fejlesztése volt a fókuszban (91%, n=20). Ezt követi majdnem teljes egyetértésben a szókincs bővítése (86%, n=19), és csak a hallgatók kevesebb mint fele (46%, n=10) érzékelték úgy, hogy a kommunikációs készség fejlesztése is szempont volt. A válaszok teljes megoszlását a 8. sz. diagram mutatja be.

A kérdőívben arra is meg kértem a hallgatókat, hogy egy ötpontos Likert skálán értékeljék, mennyire értenek egyet az irodalmi szövegek tanórai alkalmazásának előnyeivel és hátrányaival kapcsolatos állításokkal. Mivel a hallgatók saját maguk is szakmai gyakorlatukat töltik, ezért az ő esetükben is, csakúgy mint a tanári kérdőívben, a semleges választ is tartalmazó ötpontos skálát választottam.

A skála megbízhatóságát tekintve az előnyökre vonatkozó öt állítás Cronbach-alfa értéke 0,75, míg a hátrányokra vonatkozóké 0,82, mely megfelel a megbízhatósági kritériumoknak.

## 8. diagram

*A tankönyvön kívüli szövegek oktatási célja a középiskolai angolórákon*



Ahogy az a 21. táblázatból kitűnik, a tanárjelöltek szerint a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásának legfőbb előnye, hogy színesebbé teszik az órákat ( $M=4,50$ ,  $SD=0,74$ ), de majdnem ugyanilyen előnyösnek tartják azt is, hogy fejlesztő hatással vannak a tanulók szókincsére ( $M=4,45$ ;  $SD=0,8$ ) és a nyelvi készségekre is egyaránt ( $M=4,45$ ;  $SD=0,8$ ). Ehhez képest kevésbé tartják jelentősnek a gyermekirodalmi művek ismeretterjesztő hatását a célnyelvi kultúráról ( $M=3,68$ ;  $SD=1,09$ ). A hátrányokat tekintve a gyermekirodalmi művekkel való foglalkozás időigényességét jelölték meg leginkább, még hozzá a tanóra való felkészülés ( $M=2,50$ ;  $SD=1,06$ ) és a tanórán erre fordított idő szempontjából is ( $M=2,77$ ;  $SD=1,07$ ). Az összes állítás közül a tanárjelöltek azzal értenek egyet a legkevésbé, hogy a gyermekirodalmi művek nyelvórai használatának nincs értelme, mivel sok más forrás is rendelkezésre áll ( $M=1,36$ ;  $SD=0,58$ ).

Az eredményeket összevetve Pereszlényi (2020) kutatásával, ahol az egyetemi hallgatók véleményét vizsgálták az irodalmi szövegek kapcsán, elmondható, hogy a jelen kutatásban résztvevő tanárjelöltek válaszai nagy mértékben hasonlítanak a magyarországi kontextusban végzett kutatás eredményeivel. Az előnyök és hátrányok tekintetében is ugyanaz a kép rajzolódik ki a tanárjelöltek irodalmi művekhez fűződő véleményéről.



## 21. táblázat

*A tanárjelöltek véleménye a gyermekirodalmi művek alkalmazásáról az angol mint idegennyelv-oktatásban*

<b>Itemek</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Előnyök</b>				
A GYIM-ek sokat elárulnak a célnyelvi kultúráról.	1	5	3,68	1,09
Az iskolai nyelvórákon használt GYIM-ek fejlesztik a tanulók szókincsét.	2	5	4,45	0,8
Az iskolai nyelvórákon használt GYIM-ek fejlesztik a diákok nyelvi készségeit.	2	5	4,45	0,8
A GYIM-ek színesebbé tehetik a nyelvórákat.	3	5	4,50	0,74
Az autentikus GYIM-ek motiválóan hatnak a tanulókra.	2	5	3,91	0,97
<b>Hátrányok</b>				
A GYIM-ek nem segítenek a mindennapi kommunikációban.	1	4	1,77	1,02
A GYIM-ek unalmasak a tanulók számára.	1	4	2,27	0,88
A GYIM-ek használata a nyelvórán túl sok órára való felkészüléssel jár.	1	4	2,50	1,06
A GYIM-ekkel való foglalkozás túl sok időt vesz igénybe a nyelvórán.	1	5	2,77	1,07
Nincs értelme a GYIM-ek nyelvórai használatának, hiszen számos más, érdekesebb forrás áll a tanulók és a tanárok rendelkezésére.	1	3	1,36	0,58

A kérdőív további részében két nyitott végű kérdés következett, melyben arra kértem a tanárjelölteket, fejtsek ki saját szavaikkal, miért hasznos az irodalmi szövegek használata a nyelvórán, illetve miért lehetnek esetleg feleslegesek. A válaszok legnagyobb része a 9. kérdés válaszlehetőségei közül kerültek ki. Az előnyökre vonatkozóan a tanárjelöltek kiemelték, hogy a gyermekirodalmi művek színesebbé teszik az órát, bővítik a tanulók szókincsét, segítenek fejleszteni a nyelvi készségeket. Emellett kiemelték, hogy felkeltik tanulók érdeklődését, a mesékre jobban figyelnek a fiatalabb nyelvtanulók és aktív kikapcsolódásként is szolgálhatnak, fejleszthetik a kreatív gondolkodást és láthatják

a nyelvtan „működését” szövegkörnyezetben. Két tanárjelölt pedig kiemelte, hogy a gyermekirodalmi művek segítségével fejleszthető a tanulók általános műveltsége is. A hátrányok között leginkább ennek az oktatási megközelítésnek az időigényességét emelték ki és azt, hogy nehézséget jelent egy-egy megfelelő mese kiválasztása. Egy adatközlő szerint a nem megfelelően megválasztott szöveg unalmas tanórákhoz vezethet, míg egy másik szerint nem mindenkinek a tetszését nyeri el ugyanaz a gyermekirodalmi mű, valamint azt is fontosnak tartották, hogy az sem előnyös, ha a szöveg túl nehéz és meghaladja a tanulók képességeit. Összesen tíz adatközlő pedig egyáltalán nem tartja fölöslegesnek a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazását.

A pedagógiai gyakorlat során 22 hallgató vállalta, hogy szívesen részt venne a gyermekirodalmi művek tanórai kipróbálásában. A tanárjelöltek az őket fogadó mentortanárok részére felkérő levelet vittek, melyben ismertettem a kutatás célját és kértem a mentortanárok hozzájárulását a mesealapú órák levezetéséhez. Összességében 14 (64%) tanárjelölt esetében egyezett bele a mentortanár a kutatási programba. Öt hallgató esetében valójában azért nem került erre sor, mivel a mentortanár nem tanított alsó osztályokban, csak felsősöket, így az nem volt releváns. A további esetekre vonatkozóan a kérdőívben arra kértem a hallgatókat, hogy amennyiben a mentortanár indokolta, hogy miért nem járul hozzá a mesealapú órákhoz, akkor azt osszák meg egy nyitott végű kérdés válaszáként. Az egyik hallgató a következő választ adta:

*„az alsó osztályos gyerekek nemcsak a tananyagban voltak lemaradva, hanem alapvetően is gyenge osztályok voltak. Ezért a vezetőtanárom nem engedte, hogy gyermekirodalommal foglalkozzunk, jó ötletnek tartotta, de azt mondta, hogy nincs erre most lehetőség és elnézést kért. Valamint voltak olyan osztályok, ahol a vírus miatt 4-5 tanuló volt jelen”.*

A másik két esetben is legfőbb probléma a mentortanár szerint az időhiány, azaz *„amúgy is le vannak maradva”* a tananyaggal.

A tanárjelöltek közül hárman második osztályban, négyen harmadikban, öten negyedik osztályban, ketten pedig ötödik évfolyamon kaptak lehetőséget a mesealapú órák vezetésére. Az is kérdéses volt, hogy a tervezett öt órából hány tanóra levezetéséhez járul hozzá a mentortanár. Egy tanárjelölt esetében mindössze egy órára volt lehetőség, négy gyakornok két tanórányi időt kapott, míg 3-3-3 gyakornok három, négy, illetve öt órán keresztül foglalkozhatott a tervezett mesével.

Az osztályonként tanulói létszám eltérő volt, a legkisebb létszámú osztályban 6, míg a legnagyobb osztályban 27 tanuló volt jelen az órákon (M=15).

A kérdőívvel céloim volt feltárni a tanárjelöltek nézeteit és attitűdjét a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásával kapcsolatban. A hallgatók egy ötpontos Likert-skálán fejezhették ki, mennyire értenek egyet tíz, a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásáról szóló állítással. Az eredményeket a 22. sz. táblázat foglalja össze.

## 22. táblázat

*A gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásához kapcsolódó nézetek és attitűdök*

	Minimum	Maximum	M	SD
Sokat kell készülni az idegennyelv óráimra, ha mesét is akarok alkalmazni	2	4	2,55	0,86
Sokat kell készülni az angol órákra, ha a tanterv szerint haladok.	1	5	3,18	1,24
Egy általános iskolai angolóra nem igényel túl sok felkészülési időt.	1	4	1,82	0,89
A tanítás során igyekszem megvalósítani azokat az ötleteket, amelyeket a történet-alapú nyelvtanítás kapcsán olvastam.	1	5	3,91	1,35
Nem hiszem, hogy az irodalmon keresztül történő tanítás hasznos az angol nyelv tanítása során.	1	3	1,45	0,89
Jól érzem magam, miközben angol nyelvű mesét olvasok a gyerekeknek.	3	5	4,09	0,57
Feszélyez, ha angolul kell mesét olvasnom a tanulóknak.	1	2	1,36	0,48
Szeretek számomra új módszereket, oktatási megközelítéseket kipróbálni.	2	5	4,09	0,89
A technikai eszközök fontosabbak az idegennyelv-oktatásban mint a szépirodalmi művek.	1	4	2,45	0,89
Tetszik a gyermekirodalmi művekkel való idegennyelv-tanítás.	2	5	4	0,82

A válaszok alapján az látható, hogy a tanárjelöltek alapvetően pozitív attitűddel rendelkeznek a gyermekirodalmi művek alkalmazásával kapcsolatban. A gyakoronokok jól érezték magukat, miközben angol nyelvű mesét olvastak a gyerekeknek (M=4,09; S=0,57) s ugyanilyen nyitottak új módszerek és oktatási megközelítések kipróbálására (M=4,09; S=0,89). Azzal is többnyire egyetértettek, hogy tetszett nekik a

gyermekirodalmi művekkel való idegennyelv-tanítás (M=4,00; S=0,82). Ezeket a megállapításokat támasztja alá, hogy nem érezték feszélyezőnek az angol nyelvű meseolvasást (M=1,36; S=0,48) és egyáltalán nem értenek egyet azzal, hogy az irodalom segítségével történő nyelvtanítás haszontalan lenne (M=1,45; S=0,89). Azzal sem igazán értenek egyet a gyakoronokok, hogy egy általános iskolai angolóra nem kell sokat készülni, ami azért jelentős, mert felismerik azt, hogy bár a fiatalok nyelvtanulók nyelvtudásának szintje még lehet, hogy alacsonyabb, de a tanórákra való felkészülés ugyanúgy magas színvonalú kell legyen. Kiemelném még, hogy a tanárjelöltek nem tartják túl időigényesnek a gyermekirodalmi művek segítségével való oktatást, annak ellenére, hogy a szakirodalomban ez jellemzően említésre kerül.

A kérdőív további részében a tanárjelöltek 14 olyan állítással kapcsolatban osztották meg a véleményüket, melyek a tanulókra vonatkoznak. A válaszokat a 23. sz. táblázat foglalja össze.

### 23. táblázat

*Tanulói attitűdök a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazása kapcsán*

A gyermekirodalmi mű használata során a tanulók:

	Minimum	Maximum	M	SD
érdeklődést mutattak a mese iránt	2	5	4,56	0,96
motiváltak voltak	1	5	4,63	1,09
unatkoztak, nem volt érdekes számukra az óra	1	3	1,56	0,63
szívesen részt vettek a meséhez kapcsolódó feladatokban	3	5	4,88	0,5
szerették amikor felolvastam/elmeséltem a történetet	5	5	5	0
élvezték a mesehallgatást	1	5	4,63	1,09
figyelmesen hallgatták a mesét	2	5	4,44	1,03
könnyen megértették a felolvasott mesét	2	5	3,88	1,2
megpróbáltak válaszolni az általalam feltett kérdésekre	3	5	4,5	0,89
felkészültek az órákra	2	5	3,94	1,12
elkészítették a házi feladatot	3	5	4,75	0,68

nehézségként tekintettek a gyermekirodalmi mű megértésére	1	3	2	0,73
ki tudták következtetni a képek alapján a szavak jelentését	2	5	4,06	1,12
könnyen elsajátították az új szavakat	2	5	4,44	1,03

A pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalatok szerint a tanárjelöltek mindegyike teljes mértékben egyetértett azzal, hogy a tanulók szerették, amikor felolvasták vagy elmesélték nekik a mesét (M=5; SD=0). Majdnem mindenki teljes mértékben egyetértett azzal is, hogy a tanulók szívesen részt vettek a mesékhez kapcsolódó feladatokban (M=4,88; SD=0,5). Nagyfokú egyetértést mutat az is, hogy a tanulók elkészítették a meséhez kapcsolódó házi feladatot (M=4,75; SD=0,68), és motiváltak voltak (M=4,63; SD=1,09). Ezeket az eredményeket támasztja alá, hogy a gyakorlók szinte egyáltalán nem értettek egyet azzal az állítással, hogy a tanulók unatkoztak volna ezeken az órákon (M=1,56; SD=0,63) és azt sem gondolják, hogy a tanulók nehézségként tekintettek volna a gyermekirodalmi mű megértésére (M=2; SD=0,73).

Ezt követően a gyakorlók egy nyitott kérdésben fejthették ki véleményüket arról, hogy tetszett-e a program a tanulóknak. Egyik hallgató szerint határozottan tetszett, *„mivel új módszer szerint tanulhattak ők is és ezelőtt talán még nem volt részük ilyenben”*. Egy másik hallgató úgy fogalmazott, hogy *„igen, nekik nagyon tetszett és kérték, hogy több ilyen órájuk legyen, mert mindenki részt tud venni az órán és felelni a kérdésekre”*. Ez megerősíti az előző kérdésben is említett tény, miszerint a tanulók motiváltak voltak, hiszen aktívan be tudtak kapcsolódni a tanórai tevékenységekbe. Ugyanezt igazolja egy harmadik gyakorlók válasza, akik szerint:

*„igen, a tanulóknak nagyon tetszett a program. Minden órán kérdezősködtek, hogy fogunk-e olvasni a könyvből és hogy lesznek érdekes feladatok amelyek kapcsolódnak a mesékhez. Olyannyira motiváltak voltak, hogy a következő órára az egyik kislány elhozta a saját angol nyelvű mesekönyveit, hogy bemutassa az osztályban”*.

Olyan véleménnyel is találkoztam, miszerint *„figyeltek és teljesen bezsongtak”*, melyet talán úgy értelmezhetünk, hogy a gyerekek nagy lelkesedést mutattak. Valamint azt is külön kiemelte az egyik hallgató, hogy *„tetszett nekik, mert ez a korosztály nagyon*

*szereti a meséket, valamint azért, mert ez kizökkentette őket a szokásos órákból*”. Ugyanakkor egy másik hallgató azt említi ki, hogy bár *„tetszett, azonban nem tudtak sokáig odafigyelni, zavarták egymást*”. Ennek sok oka lehet, többek között adódhat abból is, hogy maga a kiválasztott mese nem felelt meg a tanulók életkori sajátosságainak vagy érdeklődésének.

A következő kérdés arra fókuszált, hogy a gyakornokok szerint mit tanultak meg a gyerekek a mese-alapú órák során. A válaszokat összesítve látható, hogy az adatközlők majdnem teljes egyetértésben (N=12) úgy gondolják, hogy elsősorban a tanulók szókincse bővült, azáltal, hogy új szavakat és kifejezéseket tanultak a meséből. Továbbá egy-egy hallgató megemlítette, hogy fejlődött a tanulók általános nyelvtudása, kiejtése, hallás utáni szövegértése, új szépirodalmi művet ismerhettek meg, megvalósult a tantárgyak közötti átjárhatóság, mivel a természetről tanultak angolórán és mindemellett motiváltabbak lettek.

A gyakornokokat arra is megkértem, hogy határozzák meg, mi volt a mese-alapú angoltanítás célja. A válaszokat a 24. sz. táblázat foglalja össze.

## 24. táblázat

*A mese-alapú angoltanítás célja*

<b>A mese-alapú angoltanítás célja</b>	<b>Említések száma</b>
Szókincs bővítése	6
Nyelvi készségek fejlesztése	4
Érdeklődés felkeltése az angol iránt	3
Motiváció	2
Ismeretterjesztés	1
Érdekesebb legyen az óra	1
Könnyebb legyen a nyelvtanulás	1
Figyelem fenntartása	1
Újat és szokatlant vigyünk az órára	1

Ahhoz, hogy alaposabban megértssem a tanárjelöltek gyermekirodalmi művekhez fűződő nézeteit és attitűdjét, megkértem őket, hogy egy szintén nyitott végű kérdésre válaszul írják le, milyen érzéseket váltott ki bennük a gyermekirodalmi mű segítségével történő oktatás. A válaszok egyértelműen pozitív érzésekről tanúskodnak. Egy hallgató hozzátette, hogy nemcsak pozitív lett az osztálytermi légkör, hanem

otthonosabb is. Egy másik gyakornok szerint bár pozitív érzései voltak, ugyanakkor érdekes és számára szokatlan helyzet volt. Az egyik tanárjelölt azt is kiemelte, hogy mivel ő is szeret olvasni, nagyon élvezte és azt tapasztalta, hogy a gyerekek sokkal nyitottabbá és motiválttá váltak. S végül egy hallgató megjegyezte még azt is, hogy számára is motiváló volt, mivel nagyon szeret olvasni és az olvasás iránti szeretetet szeretné átadni a diákoknak.

Arra a kérdésre, hogy milyen tapasztalatokat szereztek a tanárjelöltek a mese-alapú angoltanítás kapcsán és sikeresnek érezték-e ezeket az órákat, szintén pozitív és a módszer létjogosultságát megerősítő válaszok érkeztek. Azon túl, hogy a gyakornokok szerint az órák teljes mértékben sikeresnek bizonyultak, a gyerekek jókedvűek, lelkesek, motiváltak voltak és aktívan részt vettek a feladatokban. Mikor újra találkoztak a tanárjelöltek a gyerekekkel, azok előszeretettel emlegették a „caterpillart”. Egyik hallgató válasza szerint,

*„...rájöttem arra, hogy az irodalmi művekkel való tanítás nagyon hatásos lehet és érdekessé teszi az órát. Azt vettem észre, hogy a diákok jobban szerették hallgatni a mesét és nézni a könyvet és ezáltal az új szavakat tanulni, mint unalmas nyelvtani feladatokat oldani”.*

Egy gyakornok a saját örömét emelte ki, miszerint boldog volt, amikor látta, hogy a gyerekek mennyire örülnek és várják az órákat. A mesés órák pedig nemcsak a tanulókra, de magukra a gyakornokokra is motiváló hatással voltak, hiszen az egyik hallgató szerint:

*„maximálisan igyekeztem a legtöbbet kihozni belőle és fejleszteni a gyerekek készségeit. Elégé lelkesek voltak és aktívan részt vettek a feladatokban, ha még nem is jól feleltek, de nagyon igyekeztek. És aztán hallottam pár gyerektől, hogy most sokkal többet tanultak, mint azelőtt”.*

Egy másik tanárjelölt pedig hasonlóképp vélekedve úgy gondolja, hogy a tanulók lelkesedése pozitív hatással volt az ő kedvére, hozzáállására és tapasztalataira is. Egy gyakornok pedig azt is kiemelte, hogy szerinte a mesekönyvben lévő képeknek köszönhetően a gyerekek nagyon könnyen tanulták meg az új szavakat. A sok pozitív válasz mellett egy gyakornok kiemelte, hogy az elején azért nehéz volt megszervezni a

mesealapú órát, de mivel már az első óra eredményesnek bizonyult, folytatta azt és továbbra is használni fogja ezeket a feladatokat a magánóráin. Egy gyakornok pedig arról számolt be, hogy az órái

*„részben sikeresek voltak, részben pedig nem. Az lehetett a baj, hogy néhány tanulónak nem tetszett a téma, nem kötötte le a figyelmüket. Akik érdeklődtek, azok figyelemmel követték mit olvasok és aktívan részt vettek a kérdések megválaszolásában és az ismételtetésben. Azonban az jelentette a legnagyobb problémát, hogy az idő szorított és a tanulók így is le voltak maradva a tantervben szereplő témákkal, így csak 2 ilyen órát tarthattam meg.”*

Fontosnak tartottam megismerni azokat a nehézségeket és kihívásokat, amelyekkel a tanárjelöltek szembesültek a gyermekirodalmi mű tanórai alkalmazása során. Nehézségként emelte ki az egyik hallgató az alacsony óraszámot és azt, hogy a tanulóknak még a szavak olvasása is nehézkes, ezért minden feladat időigényes. Az időhöz kapcsolódva két gyakornok nehéznek ítélte meg, hogyan osszák be helyesen az idejüket és a feladatokat. Két-két hallgató pedig a figyelem fenntartását és a fegyelem megtartását találta nehézkesnek. A gyakornokok kiemelték, hogy a tanulók fiatal korából adódóan még nem tudnak hosszan figyelni ezért alaposan meg kell tervezni az órát. A fegyelem megtartásáról pedig azért tettek megjegyzést, mert voltak olyan tanulók, akik csak zavarták az órát. Érdemes kiemelni egy gyakornok válaszát, aki számára a nehézség az volt, hogy megtartsa az egyensúlyt a mese és a tanítás között. Nem szeretne volna, hogy a gyerekek teljesen kizökkenjenek az órából, és esti mesének tartsák az angol órákat, de azt sem szeretne volna, ha szigorú nyelvórának tartják a mesével történő tanítást. Hozzáteszi még: *„Az egyensúly megtalálása a mesélés és a tanítás között beletelt egy kis időbe, mert szerettem volna, ha az órákon a gyerekek felszabadultak, élvezik a mesét, de közben tudják azt is, hogy ebből tanulniuk, ezáltal fejlődniük kell.*

Datskiv (2019) kutatása szerint, a ternopili Volodymyr Hnatiuk Nemzeti Pedagógiai Egyetem hallgatói a pedagógiai gyakorlat során hasonló tapasztalatokról számoltak be. A hallgatók a négyéves képzés hetedik félévében kötelező pedagógiai gyakorlaton vesznek részt, melynek során megfigyelik a mentortanár 2-3 óráját és 12 tanórát vezetnek saját maguk. 40 hallgató vett részt a kutatásban, melynek során 3 perces videóban kellett válaszolniuk az előre megadott kérdésekre. A hallgatók számos kihívásról számoltak be, melyekkel a pedagógiai gyakorlat során szembesültek: a



tanesszközök tanulók igényeihez és nyelvi szintjéhez való igazítás, zavaró tanulói viselkedés kezelése, időgazdálkodás, a tanulók tiszteletének a kivívása és a tanulók kommunikációra való ösztönzése. Minden tanárjelölt használt egyéb, a tankönyvtől eltérő anyagot és forrást, hogy a tanulókat jobban be tudja vonni a tanulásba, de sajnos az kutatásból nem ismert, milyen egyéb anyagokról van szó pontosan.

A gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazása rendszerint a tanárok számára is élvezetes és izgalmas. Igyekeztem feltárni, hogy a pedagógiai gyakorlat során mi jelentette a legnagyobb sikerélményt az mesealapú órákon. A válaszok nagyon színesek és pozitív tapasztalatokról adnak tanúbizonyságot, mint például, hogy a tanulók érdeklődtek a tananyag iránt, új szavakat tanultak, motiváltak voltak, kíváncsian figyeltek, tetszett nekik az óra, mosoly volt az arcukon és várták a folytatást, azaz várták a következő órát.

Arra a kérdésre, hogy a jövőben nyelvtanárként használnának-e gyermekirodalmi műveket a saját módszertani repertoárjukban a tanárjelöltek nagyon meggyőző válaszokat adtak. Az összes gyakornok, aki meg tudott valósítani néhány ilyen órát, szeretne a jövőben gyermekirodalmi műveket alkalmazni. Egyikük szerint ennek azért van különösen nagy jelentősége, mert nagy hatást gyakorol a mese a gyerekekre. Egy másik gyakornok kifejezte, hogy azért is használna meséket, mert tágítják a gyerekek látókörét és betekintést nyújthatnak más, az emberekkel kapcsolatban álló témákba. Pozitív eredménynek tartom, hogy az egyik gyakornok azért szeretne meséket használni a jövőben, mert a pedagógiai gyakorlat során megtapasztalta, hogy van értelme a meséknek. Ugyanígy fontosnak vélem azt is, hogy egy másik hallgató azért használna mindenképpen gyermekirodalmi műveket, mert saját maga is szeret olvasni és úgy véli, hogy a módszer segítségével a gyerekekkel is meg tudja szerettetni az olvasást. Egy gyakornok használná ugyan, de hangot adott azon jellegű aggodalmának, hogy az amúgy is alacsony óraszámra ez elég nehezen férne bele.

A kérdőív utolsó kérdésében lehetőséget biztosítottam, hogy a tanárjelöltek fejtsék ki, ha bármi egyéb fontosnak tartanak a pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalataik kapcsán. Itt is megemlítette egy gyakornok, hogy a heti egy óra nagyon kevés az alsó osztályokban, így nehézséget okoz a tantervtől való eltérés. Egy másik hallgató viszont egy kis történetet osztott meg: „*A második osztályban, amikor az egyik gyerek meglátott a folyosón aznap, amikor angolórájuk volt, beszaladt a terembe és hallottam, ahogy azt kiáltja a többieknek, hogy: Ma is jön a Caterpillar!*” Ez arra enged

következtetni, hogy a gyerekek és a gyakorlók is pozitív attitűdöt alakítottak ki a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazása kapcsán.

Jelen kutatás célja az volt, hogy feltárja a tanárjelöltek gyermekirodalmi művekhez fűződő nézeteit és attitűdjét. Az eredmények a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásával kapcsolatos különböző szempontokra világítanak rá és értékes betekintést nyújtanak a nyelvoktatás sajátosságaiba.

Megállapíthatjuk, hogy a mese-alapú nyelvoktatás a pedagógiai gyakorlat során pozitív eredményeket hozott, a pedagógusjelöltek nyitottak és érdeklődők: 14 fő határozottan alkalmazni tervezi a meséket az angol nyelv oktatása során. 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 mese-alapú 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.

Összességében véve a kutatás betekintést nyújt a tanárjelöltek gyermekirodalmi művekhez fűződő nézeteibe és attitűdjeibe. Jelentős előrelépést jelenthetne és szemléletváltó eredménye lehetne egy speciális kurzus bevezetésének a tanárképzés során, melyen a hallgatók elsajátíthatnák a gyermekirodalmi művek hatékony tanórai integrálásának lehetőségeit. Ezen kívül szerencsés lenne egy közös együttműködés a gyakorlatvezetők, a mentortanárok és a tanárjelöltek között a gyermekirodalmi művek tanórai népszerűsítése kapcsán.

## **8. Idegennyelv-oktatáshoz és gyermekirodalmi művekhez fűződő szülői nézetek és attitűdök (5. kutatás)**

Az ötödik kutatás célja az volt, hogy feltárja a kárpátaljai iskolákban tanuló gyermekek szüleinek idegennyelv-oktatáshoz és gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásához fűződő nézeteit és attitűdjét. Ehhez egy kvantitatív kutatást, kérdőíves felmérést végeztem, melyet a dolgozat jelen fejezete mutat be. Először ismertetem a kutatás tervezetét, a kutatási eszközt és módszert, bemutatom a kutatás résztvevőit, ezt követően pedig a kutatás menetét, az adatelemzés lépéseit és végül pedig az eredményeket ismertetem.

### **8.1. A szülőkkel készült kérdőíves kutatás: a kutatás menete és módszerei**

#### **8.1.1. A kutatási eszköz: a kérdőív**

A szülők gyermekirodalmi művekhez fűződő nézeteinek és attitűdjének vizsgálatához szükséges volt egy saját kérdőív összeállítása, mely megfelelő módon alkalmas a sajátos kontextus figyelembevételével a szülői hozzáállás feltárására. A kérdőív magyar nyelvű és három fő részből tevődik össze.

Az első rész néhány olyan alapvető kérdést tartalmaz, amely segít egy kicsit jobban megismerni a válaszadó szülőket (pl. nem, életkor, legmagasabb iskolai végzettség, nyelvtudás) és olvasási szokásaikat (milyen nyelveken olvasnak és mit, milyen gyakran van erre lehetőség, otthoni könyvtár stb.) (1/1-1/10. kérdés).

A kérdőív második részében a szülők gyermekeire vonatkozó kérdéseket találhatunk (a gyermek neme, életkora, iskola típusa, ahol tanul, valamint a gyermek nyelvtanulásával kapcsolatos kérdések) (2/1-2/14).

A kérdőív harmadik részében pedig arra kértem a szülőket, hogy négyponos Likert-skálák segítségével fejezzék ki véleményüket megadott állításokkal kapcsolatban. Azért döntöttem a négyponos skála mellett, mert a kérdőíves kutatás az országban zajló harci cselekmények miatt különösen nehéz időszakban zajlott, így szerettem volna elérni, hogy a válaszadó szülők alaposabban átgondolják a válaszaikat, ténylegesen határolják el magukat valamilyen irányba, döntésre készítettem őket a pozitív vagy negatív pólus felé, ahelyett, hogy a semleges, nem tudom eldönteni válaszokat jelölik.

A skálák a következő témákat ölelik fel:

- 1) Állítások az angol nyelvtanulással kapcsolatban a szülő gyermekének iskolájában – 13 item
- 2) Leggyakrabban felmerülő problémák az iskolai nyelvtanulás kapcsán – 17 item
- 3) Idegennyelv-oktatás eredményesebbé tételének lehetőségei – 13 item
- 4) Ideális angolnyelvtanár – 9 item
- 5) Érdeklődés az angol nyelv iránt – 6 item
- 6) Fiatalkori nyelvtanulás céljai – 7 item
- 7) Idegennyelv-tanulás okai – 6 item
- 8) Idegennyelv-tanulás pozitív hatásai – 5 item
- 9) Idegennyelv-tanulás során felmerülő nehézségek – 7 item
- 10) Tartós nyelvtanulási eredmények – 5 item
- 11) Angol nyelv presztízse – 6 item

A kérdőív összeállítása során figyelembe vettem a témára vonatkozó szakirodalmat és a kontextust, ahol a kérdőívek kitöltése zajlik majd. Az első körben összeállított kérdéseket és skálákat, konstruktumokat, témavezetőm ellenőrizte és hasznos tanácsokkal, javaslatokkal látott el. A szükséges pontok korrigálása után egy próbakutatás következett. A kérdőívet online formában készítettem el és 2023 márciusában osztottam meg különböző médiafelületeken. 58 kitöltés után a kérdőív validitását a Cronbach-alfa koefficiens kiszámításával ellenőriztem, melynek eredményét a 25. táblázat foglalja össze.

## 25. táblázat

*A skálák Cronbach-alfa megbízhatósági mutatója*

	<b>Skála</b>	<b>Itemek száma</b>	<b>Cronbach Alpha</b>
1.	Állítások az angol nyelvtanítással kapcsolatban a szülő gyermekének iskolájában	13 item	0,85
2.	Leggyakrabban felmerülő problémák az iskolai nyelvtanulás kapcsán	17 item	0,92
3.	Idegennyelv-oktatás eredményesebbé tételének lehetőségei	13 item	0,63
4.	Ideális angolnyelvtanár	9 item	0,91
5.	Érdeklődés az angol nyelv iránt	6 item	0,61
6.	Fiatalkori nyelvtanulás céljai	7 item	0,90

7.	Idegennyelv-tanulás okai	6 item	0,67
8.	Idegennyelv-tanulás pozitív hatásai	5 item	0,82
9.	Idegennyelv-tanulás során felmerülő nehézségek	7 item	0,72
10.	Tartós nyelvtanulási eredmények	5 item	0,51
11.	Angol nyelv presztízse	6 item	0,70

A táblázat alapján látható, hogy a 11 skála közül 10 megbízhatónak minősíthető, ugyanis elérték a Dörnyei (2007) által meghatározott küszöbszintet, melynek értéke 0,6. A 10. skála esetében sajnos ez nem valósult meg, mivel a megbízhatósági mutató a számítások alapján 0,51. A kapott eredmények tekintetében itt egy fontos döntést kellett hoznom. A 2022 februárjától tartó háború sok tekintetben megnehezíti az Ukrajnában élő emberek életét. 2023 telén és tavaszán, hónapokon át, a kérdőíves kutatással egyidőben, Kárpátalján és az ország más megyéiben is mindennapos volt a napi 8-10 órán át, olykor még ennél is tovább tartó áramszünet rendszeres légiriadók mellett. Ez nekem, mint kutatónak is sok nehézséget okozott, de figyelembe kellett vennem, hogy az adatközlőknek is ugyanilyen problémákkal kellett megküzdeniük. Ezért rendhagyó módon és a kutatómódszertani ajánlásokkal ellentétesen, nem dolgoztam át a megadott kérdéseket, inkább így folytattam a kérdőíves felmérést, szem előtt tartva, hogy a 10. skála megbízhatósági mutatója nem elfogadható. A rendkívüli körülményekre való tekintettel nem zártam ki a próbakutatásban gyűjtött 58 adatközlő válaszait, hanem azokat is figyelembe vettem a fő kutatás elemzésekor. Úgy gondolom, hogy egy ilyen kihívásokkal teli időszakban az, hogy a szülők még így is kitöltötték a kérdőívet, arról tanúskodik, hogy a gyermekeik tanulmányával és jövőjével kapcsolatos kérdéseket fontosnak tartják.

A kérdőívek kitöltése, a Cronbach-alfa ellenőrzése után, 2023 áprilisában folytatódott az online felületen, melyre június végéig volt lehetősége azoknak a szülőknek, akik hajlandóak voltak részt venni. Egy kitöltés körülbelül 20-25 percet vett igénybe. A kérdőívek kitöltése teljes mértékben névtelenül és önkéntesen zajlott, a kutatás során semmilyen személyes adatot nem gyűjtöttem. Az adatok feldolgozása a Microsoft Excel és az SPSS v22 statisztikai programcsomagok segítségével történt.

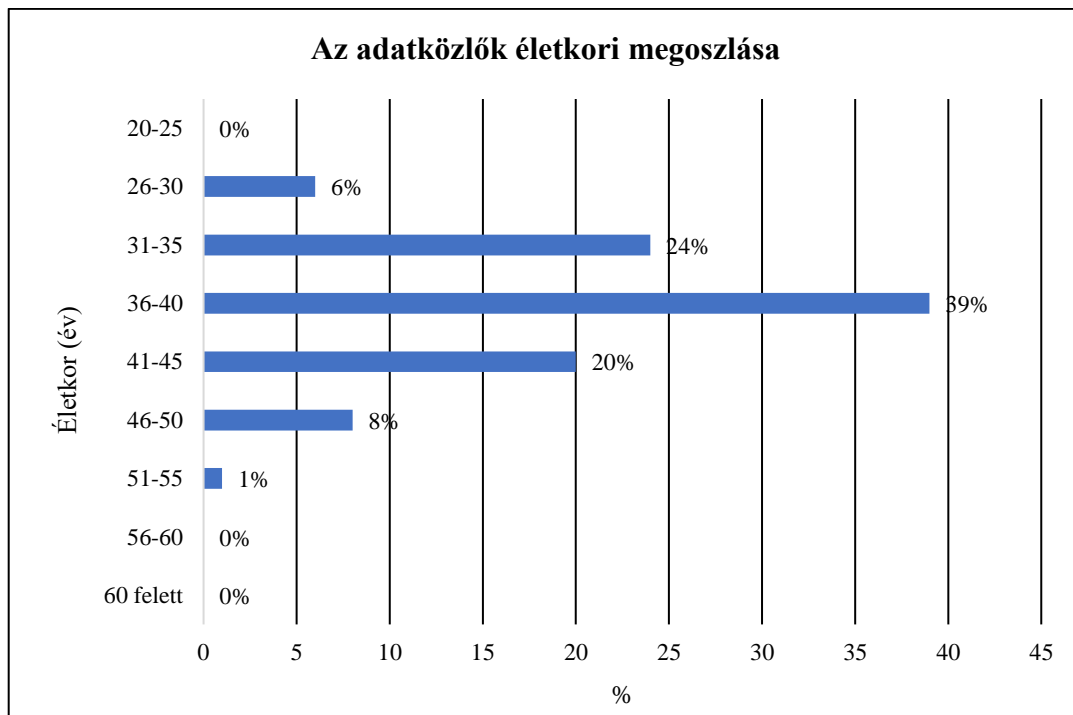
### **8.1.2. A kutatás résztvevői**

A kutatásban összesen 278 olyan szülő vett részt, akinek a gyermeke vagy gyermekei kárpátaljai iskolákban tanulnak 6-tól 14 éves korig. Azokat a szülőket, akinek

több ilyen korú gyermeke is van, arra kértem, hogy a kérdőív kitöltésekor ők döntsék el, melyik gyermekükre nézve válaszolnak a kérdésekre, de természetesen ilyen esetben a kérdőív többször is kitölthető volt, a szülő döntésének megfelelően. Az adatközlők közül 248 nő (90%) és 27 férfi (10%) volt. Az adatközlők életkori megoszlását a 9. diagram mutatja be.

## 9. diagram

*Az adatközlők életkori megoszlása*



A szülők több mint fele, 61% (N=169), főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezik. 17% (N=48) középiskolai érettségivel, 6,5% (N=18) PhD fokozattal, másik 6,5% (N=18) szakközépiskolai vagy technikai végzettséggel, 4% szakiskolai (N=12), 3% (N=9) kilenc általános iskolai vagy kevesebb, 1% pedig gimnáziumi vagy liceumi érettségivel.

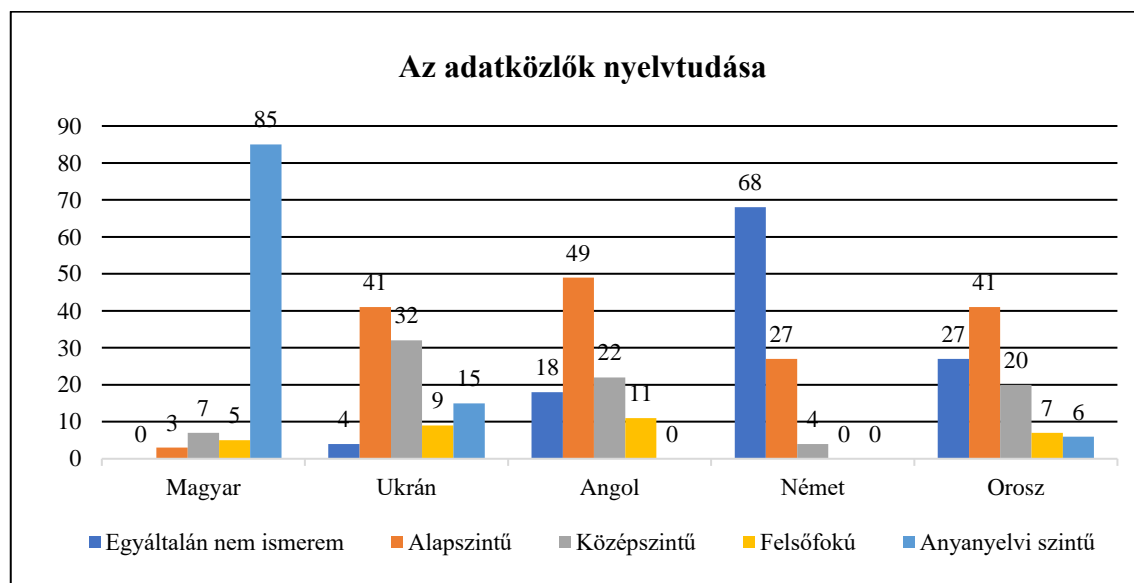
Ahhoz, hogy alaposabban megismerjem a szülők nyelvoktatáshoz fűződő nézeteit és attitűdjét, szükségesnek tartottam feltérképezni a szülők nyelvismeretét.

A 10. diagramon látható, hogy a kutatásban résztvevő szülők 85%-a magyar anyanyelvű, vagy anyanyelvi szintű nyelvtudással rendelkezik. Ami az ukrán nyelvet illeti, a szülők közel fele (41%, N=112) alapszinten ismeri a nyelvet, ami azért érdekes, mert saját bevallásuk szerint ennél többen (49%, N=132) ismerik az angolt ugyanilyen szinten. A szülők 32%-a (N=87) ukrán, 22% (N=60) angol és 20% (N=55) pedig orosz

nyelven tud középszinten. Érdekes még kiemelni a német nyelvtudás hiányát, ugyanis a szülők 68%-a egyáltalán nem ismeri ezt a nyelvet, ami részben alá is támasztja az angol nyelv népszerűségét az iskolai oktatásban Kárpátalján. Néhány szülő kiemelte, hogy francia (N=2), olasz (N=2), román (N=1), szlovák (N=1) nyelvismerettel rendelkeznek.

## 10. diagram

*Az adatközlők nyelvtudása százalékban kifejezve*



A szülők olvasási szokásait tekintve, 40% (N=112) heti 1-2 órát tud olyan olvasásra szánni, amit kedvtelésből tesz, míg 22% (N=61) heti 3-4 órát, 9% (N=24) 5-6 órát hetente, 10% pedig (N=29) heti 7 órát, vagy ennél többet tud olvasni. 18% (N=51) jelezte, hogy sajnos egyáltalán nincs idejük kedvtelésből olvasni. Összességében véve, a szülők átlagosan heti 2,5 órát tudnak olvasásra fordítani (SD=1,19). Arra a kérdésre, hogy amikor van rá lehetőség, milyen nyelven olvasnak kedvtelésből, 95% (N=259) a magyar nyelvű olvasmányokat helyezte előtérbe. 31% (N=84) olvas ukránul, 21% (N=58) pedig angolul, 15% (N=40) olvas orosz nyelvű írott anyagokat és összesen csak 2 fő szokott németül is olvasni.

Az olvasott műfajokat tekintve, a szülők leggyakrabban újságokat és magazinokat olvasnak (54%, N=143) és gyakorlatilag majdnem ugyanilyen arányban (53%, N=142) a munkájukhoz kapcsolódó irodalmakat. 49% (N=131) szépirodalmat, 36% (N=97) tudományos cikkeket, 9% (N=24) pedig tényirodalmat. Az egyéb válaszok között 8 szülő kiemelte, hogy Bibliát vagy egyéb, vallásos témájú írásokat olvasnak.

A szülők olvasási szokásai és az otthoni körülmények nagymértékben befolyásolják egy gyermek olvasási szokásait. A szülői minta jelenti az első és legfontosabb lépést az olvasóvá válás folyamatában. Ebből kifolyólag arra kértem a szülőket, osszák meg, körülbelül hány darab könyvük van az otthonukban. Az adatközlők 26%-a (N=71) 50 és 100 darab közötti könyvet tudhat magáénak, míg 19% (N=53) kevesebb mint 50 darab könyvvel rendelkezik otthon. Ugyanakkor egy szülő kiemelte, hogy több mint 3000 darab könyve van. A könyvek számának alakulását a 26. táblázat foglalja össze.

## 26. táblázat

*A könyvek számának alakulása az adatközlő szülők szerint*

<b>Könyvek száma</b>	<b>Választási arány %</b>	<b>N</b>
<b>Kevesebb, mint 50</b>	19	53
50-100 db között	26	71
101-200 db között	18	48
201-300 db között	10	27
301-400 db között	7	19
401-500 db között	7	20
500 darabnál több	13	34

A következő kérdés már kifejezetten az angol nyelvű gyermekirodalmi művekre fókuszál, ugyanis szerettem volna tudni, hogy a családoknak rendelkezésére állnak-e eredeti, angol nyelvű mesekönyvek. A válaszok alapján a családok 57%-a (N=159) egyáltalán nem birtokol ilyen könyveket, 37% (N=103) pedig azt jelölte, hogy vannak ilyen jellegű olvasmányai. 15 főnek (5%) nincs tudomása róla, hogy vannak-e ilyen típusú könyvek az otthoni könyvespolcon. Akik rendelkeznek angol nyelvű mesekönyvekkel, úgy vélik, hogy átlagosan 2-3 darab található az otthonukban.

### 8.1.3. Kutatási eredmények és következtetések

A kérdőív második része a kutatás fő, tartalmi részére tér át. Az adatközlők gyermekeinek 53%-a (N=146) lány, míg 47% (N=130) fiú. Életkorukat tekintve, 6 és 14 év közöttiek. Az életkori megoszlást az 27. táblázat mutatja be. A tanulók évfolyamonkénti megoszlását, pedig az 28. táblázatban foglaltam össze.



## 27. táblázat

*Az adatközlők gyermekeinek életkora*

Életkor	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Össz.
Arány %	5%	4%	15%	10%	14%	12%	19%	9%	12%	275
Fő	13	12	41	28	38	33	52	25	33	fő

## 28. táblázat

*Az adatközlők gyermekeinek évfolyamonkénti eloszlása*

Évfolyam	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Össz.
	évf.	évf.	évf.	évf.	évf.	évf.	évf.	évf.	
Arány %	8%	13%	11%	14%	9%	20%	11%	14%	267
Fő	21	34	29	37	25	54	30	37	fő

A kérdőívek kitöltése idején, már érvényben volt az Új Ukrán Iskola programja és azok a strukturális átalakulások, ahol a közoktatási intézményeket líceumokká és gimnáziumokká minősítették át (bővebben lásd 2. fejezet). Ennek megfelelően az adatközlők gyermekeinek 38%-a (N=102) gimnáziumba, míg 62%-a (N=168) líceumba járt. Ezen kívül település típusa szerint nézve, a gyermekek 54%-a (N=149) falusi vagy községi iskolába járt, míg 46% pedig (N=128) városban tanult.

Az, hogy a gyermekek milyen életkorban kezdtek angol nyelvet tanulni, változatos képet mutat, ugyanis 5% (N=14) már egészen kicsi korban, mindössze 1-2 évesen elkezdett ismerkedni a nyelvvel, 21% (N=58) 3-4 éves korban, 48% (N=131) 5-6 éves korban kezdett angolt tanulni, míg 26% (N=72) 7-8 évesen kezdte az angoltanulást. A nyelvtanulás korai kezdése egyre támogatottabb világszerte, így sokan már egészen fiatalon elkezdik a nyelvtanulást és az is eltérő képet mutat, hogy a gyermekek hol kezdenek ismerkedni az angollal. Az adatközlők 26%-a (N=69) saját maga tanított gyermekének szavakat, mondókákat, míg 59% (N=158) tévében, interneten nézett/hallgatott angol nyelvű meséket, dalokat, mondókákat. Intézményi körülmények között, de még óvodásként 24% (N=66), iskolában pedig 42% (N=114) kezdte meg az angoltanulást. Az adatközlők gyermekeinek 7%-a (N=20) legelőször magántanár segítségével kezdte a nyelvtanulást.

A nyelvtanulás kezdete és helyszínei mellett a kérdőív arra is választ keresett, hogy a szülők melyik életkort találják ideálisnak arra, hogy gyermekük idegennyelvet kezdjen tanulni. Érdekes kiemelni, hogy a szülők többsége, összesen 65% úgy véli, hogy

már az iskolakezdés előtt érdemes ismerkedni egy idegennyelvvél. 20% (N=56) úgy véli, hogy ezt már 0-2 éves kor között, 45% (N=123) szerint pedig 3-4 éves kor között ideális a kezdés. 27% (N=75) inkább az 5-6 éves kort támogatja, 2% (N=6) pedig inkább 9-10 éves kor körül látja az ideális időpontot.

A szülővel közös olvasás élménye meghatározó minden gyermek számára. Arra a kérdésre, hogy „Szokott Ön gyermekével közösen eredeti angol nyelvű mesekönyvet vagy eredeti angol nyelvű ifjúsági szépirodalmat olvasni?“, az adatközlők 90%-a (N=247) nemmel válaszolt, míg 10% (N=28) pedig igennel. 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.

A gyermekek által olvasott szövegek tárháza széles úgy angolul, mint magyarul. A szülőket arra kértem, nevezzék meg, mely meséket, ifjúsági történeteket kedvelik gyermekeik a legjobban. A magyar nyelvűek közül leggyakrabban a magyar népmeséket említették, Micimackót, Bogyó és Babóca meséket, A Pál utcai fiúkat, illetve Harry Pottert. Angol nyelvű mesék közül pedig a Peppa Pig, Harry Potter, és a Three Little Pigs bizonyultak a legnépszerűbbnek.

A gyermekek érdeklődése általában széleskörű. Ma már az oktató-foglalkoztató anyagok egyszerűen és széles választékban hozzáférhetők. A nyelvtanulás tekintetében sincs ez másképp és a szülők egyötöde is úgy véli (21%, N=57), hogy gyermekeik mindenféle angoltanulással kapcsolatos anyagot és feladatot kedvelnek. 23% (N=62) úgy látja, hogy az iskolai tankönyv anyagait kedvelik a gyermekek, 26% (N=70) viszont úgy véli, hogy a gyerekek a tankönyvön kívüli feladatokat részesítik előnyben. 18% (N=49) az eredeti, nem oktatási céllal készült angol nyelvű anyagok iránt mutat preferenciát, míg a szülők 4%-a úgy gondolja, hogy a gyermeke semmilyen feladatot nem kedvel. Az adatközlők 8%-a (N=22) nem tudta eldönteni, hogy gyermeke milyen típusú tananyagokat kedvel leginkább az angol nyelvvel kapcsolatban.

A kérdőív harmadik része a skála-típusú kérdéseket tartalmazta, melyet néhány eldöntendő kérdés előzött meg arra vonatkozóan, hogy az iskolában, ahol az adatközlő gyermeke tanul, választható-e az első idegen nyelv vagy az iskola jelöli ki azt. Az esetek 59%-ban (N=136) a nyelv nem választható, míg a fennmaradó 41%-ban viszont igen. 93%-os (N=213) arányban, a szülők tudomása szerint, a gyerekeket angol nyelvtanár szakos tanár tanítja, míg 7%-ban (N=16) olyan tanár, aki más pedagógiai végzettséggel rendelkezik, pl. francia szakos. Érdekes kiemelni, hogy a válaszadó szülők 11%-a úgy

tudja, hogy gyermekét angol anyanyelvű tanár tanítja. Ezt a számot azonban, sajnos nem tekinthetjük teljesen reálisnak, ismerve a kárpátaljai közoktatás helyzetét, túl pozitív becslésnek minősíthető a szám. A szülők ennél a kérdésnél nem biztos, hogy teljes mértékben elkülönítették az angol szakos végzettséggel rendelkezőt az angol anyanyelvű személytől vagy mégsem volt számukra egyértelmű a kérdés megfogalmazása.

Az első, négyponos Likert-skála típusú kérdésnél arra kértem a szülőket, hogy értékeljék, mennyire értenek egyet az angol nyelvtanítással kapcsolatos állításokkal arra az iskolára vonatkozóan, ahol a gyermekük tanul.

A nyelvoktatás minőségét illetően a vélemények pozitívak voltak ( $M=3,18$ ;  $SD=0,92$ ), ami arra utal, hogy a nyelvtanárokkal szemben általában kedvező véleményt fogalmaztak meg a szülők. Hasonlóképp, a válaszadók a tanítási módszertan ( $M=2,89$ ;  $SD=0,92$ ) és a nyelvi tanterv ( $M=2,76$ ;  $SD=0,87$ ) megfelelőségét valamivel alacsonyabb egyetértéssel, de még mindig pozitívan értékelték. A taneszközök, beleértve a tankönyveket és az audiovizuális segédeszközöket, megfelelősége azonban viszonylag alacsonyabb, 2,57-es ( $SD=1,03$ ) átlagértéket kapott, ami visszafogottabb megítélést jelez ebben a tekintetben.

Az oktatási környezetet és hangulatot illetően az adatközlők inkább pozitívan nyilatkoztak az olyan tényezőkről, mint az osztálylétszám méretének megfelelősége ( $M=3,03$ ;  $SD=0,90$ ), az osztálytermi légkör, azaz „jó hangulatúak az órák” ( $M=3,09$ ;  $SD=0,87$ ) és a tanulók belső motivációja, vagyis a gyerekeknek van kedve nyelvet tanulni ( $M=3,24$ ;  $SD=0,79$ ), ami a nyelvtanulás ezen elemeivel való elégedettségére utal. A tanulók valós kommunikációs helyzetekre való felkészítésének hatékonyságával ( $M=2,65$ ;  $SD=0,97$ ) és a szókincsfejlesztéssel ( $M=2,96$ ;  $SD=0,87$ ) kapcsolatos vélemények azonban kissé kevésbé kedvezőek voltak.

Továbbá úgy tűnik, hogy az adatközlő szülők aggodalmukat fejezték ki az iskola által biztosított nyelvtanulási lehetőségek megfelelőségével kapcsolatban, amit „Az iskolában biztosított nyelvoktatás elegendő lehetőséget nyújt arra, hogy a gyermekem jól megtanulja a nyelvet” állításra adott viszonylag alacsonyabb 2,38-as ( $SD=0,98$ ) átlagpontoszám jelez.

Bár a válaszadók többsége összességében elégedettségét fejezte ki a nyelvoktatás és a nyelvtanulás különböző aspektusaival kapcsolatban, vannak olyan területek, amelyekre érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni vagy jobban odafigyelni, különösen az oktatási erőforrások és az iskola által biztosított nyelvtanulási lehetőségek megfelelőségének érzékelése tekintetében. Ezek az eredmények arra világítanak rá, hogy

a nyelvoktatási gyakorlatok folyamatos értékelése és finomítása hozzájárulhatna ahhoz, hogy a nyelvoktatás rugalmasabban illeszkedjen a tanulók eltérő szükségleteihez és igényeihez. Az eredményeket a 29. sz. táblázat foglalja össze. Az eredmények könnyebb vizualizálhatósága érdekében minden skála típusú kérdés eredményét diagramon is ábrázoltam, melyek a kérdőívnek megfelelő sorrendben és számozással a 7. sz. függelékben található.

## 29. táblázat

*Leíró statisztikai számítások a szülők angol nyelvtanítással kapcsolatos véleményéről (lásd még 3/2. sz. diagram, 6. függelék)*

Állítások	Válaszok száma	Átlag (M)	Szórás (SD)
Jó a nyelvtanár	228	3,18	0,92
Megfelelő az óraszám	228	2,75	1,01
Megfelelő a módszertan	228	2,89	0,92
Megfelelő a tanterv, oktatási koncepció	228	2,76	0,87
Az iskola nyelvoktatási eszközökkel, taneszközökkel (tankönyv, audio-vizuális eszközök) jól felszerelt	226	2,57	1,03
Megfelelő az osztálylétszám/csoportlétszám angol órán	228	3,03	0,90
Valós szituációkban alkalmazható szóbeli és írásbeli kommunikációra készít fel	227	2,65	0,97
Fejlesztik a gyermek szókincsét	225	2,96	0,87
Jó hangulatúak az órák	227	3,09	0,87
A gyerekeknek van kedve nyelvet tanulni	224	3,24	0,79
Motiválják a gyereket	225	2,97	0,95
Az iskolában biztosított nyelvoktatás elegendő lehetőséget nyújt arra, hogy a gyermekem jól megtanulja a nyelvet	226	2,38	0,98
Semmivel nem vagyok elégedett	195	1,86	0,98

Az iskolai nyelvoktatás során számos problémával is szembesülhetnek a szülők (30. táblázat). Pozitív visszajelzést ad azonban az, hogy az adatközlők 71%-a nem elégedetlen a gyermeke nyelvtanárával ( $M=1,81$ ;  $SD=1,02$ ). Az is kitűnik, hogy nem jellemző és nem jelent különösebb gondot a túl gyakori tanárcsere ( $M=1,9$ ;  $SD=1,09$ ). A

szülők a csoportlétszámokat is többnyire megfelelőnek tartják (M=1,96; SD=1,02) és nem találják túlzottan soknak a memoriterek felesleges „magolását” sem (1,90; SD=1,03). Ezzel szemben a szülők a problémát inkább abban látják, hogy az idegennyelv-  
oktatás nem készíti fel a gyerekeket a valódi szóbeli kommunikációra (M=2,53; SD=1,09) és hiányzik az anyanyelvi interakció, az anyanyelvi beszélőkkel való kommunikációs lehetőség (M=2,61; SD=1,07). Ehhez kapcsolódik még az, hogy az adatközlő szülők közel fele (49%) úgy véli, hogy a nyelvoktatás túlságosan nyelvtancentrikus (M=2,45; SD=1,00) és kissé problematikusnak találják a gyerekek túlterheltségét is (M=2,33; SD=1,11). Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a szülők szerint a személyre szabott tanulás és az autentikus nyelvgyakorlás lehetőségei gyakran korlátozottak az iskolában. Ezek az eredmények a szülők aggodalmait és elvárásait tükrözik az iskolai nyelvtanítással kapcsolatban, melyeket figyelembevéve a tanítási módszerek, az oktatási eszközök és a tanterv fejlesztése révén hatékonyabban lehetne kezelni a mindennapok során felmerülő tanulói igényeket és motivációt.

### 30. táblázat

*Leíró statisztikai számítások a szülők iskolai nyelvtanítás során felmerülő problémákról alkotott véleményéről (lásd még 3/3. sz. diagram, 6. függelék)*

Állítások	Válaszok száma	Átlag (M)	Szórás (SD)
Nem jó a nyelvtanár	225	1,81	1,02
Tanárhiány van	226	2,06	1,1
Gyakori tanárcsere	222	1,9	1,09
Túl alacsony óraszám	225	2,3	1,1
Rossz az alkalmazott módszertan	221	2,13	1,01
Nem megfelelő tankönyv, taneszközök	224	2,1	1,02
Nem megfelelő tanterv, oktatási koncepció	225	2,2	0,98
Túl nagy csoportlétszám	224	1,96	1,02
Hiányzik az anyanyelvi interakció gyakorlása	225	2,61	1,07
Nem készít fel a valódi szóbeli kommunikációra	224	2,53	1,09
Túlságosan nyelvtan centrikus	224	2,45	1,00
Nem motivál	225	2,26	0,07
Nem kellően differenciált az oktatás	222	2,28	0,06

Sok az értelmetlen magolás (pl. verseket kell tanulni)	223	1,90	1,03
A tananyag nem megfelelően alkalmazkodik az életkori sajátosságokhoz	223	2,1	0,98
A gyerekek túl vannak terhelve	224	2,33	1,11
Szerintem nincs nehézség ezen a téren	213	2,46	1,08

Az iskolai idegennyelv-oktatás eredményesebbé tételére vonatkozó szülői vélemények a nyelvoktatás sok aspektusát érintik. A szülők egyértelműen fontosnak tartják a tanárok szakmai és módszertani felkészültségét az idegennyelv-oktatás hatékonyságában ( $M=3,12$ ;  $SD=0,96$ ). Emellett hangsúlyozták annak jelentőségét is, hogy az államnak a tanárokat anyagilag jobban meg kellene becsülnie annak érdekében, hogy teljes mértékben a tanításra tudjanak összpontosítani ( $M=3,42$ ;  $SD=0,80$ ).

Az eredmények alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a szülők egyértelműen támogatják a kreatív megoldásokat az idegennyelv-oktatás színesebbé és változatosabbá tételére, mint pl. az angol nyelvű mesék felhasználását ( $M=3,52$ ;  $SD=0,67$ ), az idegen nyelvű tévéműsorok és filmek tanórai alkalmazását ( $M=3,49$ ;  $SD=0,69$ ). Kiemelkedően fontos szerepet tulajdonítanak a tanárok intenzív angol nyelvű kommunikációjának a gyerekekkel ( $M=3,56$ ;  $SD=0,71$ ) és szorgalmazzák a külföldiekkel való személyes találkozásokat ( $M=3,49$ ;  $SD=0,78$ ).

A szülőknek továbbá fontosnak tűnik, hogy az idegennyelv-oktatás rugalmas legyen és megfelelő figyelmet szenteljenek az egyéni tanulói igényeknek. Ennek érdekében támogatják a csoportbontást, valamint nyitottak a családon belüli nyelvgyakorlásra is ( $M=3,32$ ;  $SD=0,77$ ). Azzal is többnyire egyetértenek, hogy a megfelelő nyelvtudás elérése érdekében néha szükség lehet magántanári segítségre is ( $M=3,06$ ;  $SD=0,93$ ).

Ezek az eredmények összességében véve alátámasztják a szülők széleskörű elképzeléseit az idegennyelv-oktatás hatékonyságának növelése érdekében és hangsúlyozzák a tanárok szakmai fejlődésének, a tanítási módszerek diverzifikálásának és az oktatási környezet gazdagításának fontosságát a tanulói motiváció és eredményesség javítása érdekében.

### 31. táblázat

*Leíró statisztikai számítások az iskolai idegennyelv-oktatás eredményesebbé tételéről a szülők szerint (lásd még 3/4. sz. diagram, 6. függelék)*

Ön szerint hogyan lehetne eredményesebbé tenni az idegennyelv-oktatást a 6-14 éves korosztály számára?

Állítások	Válaszok száma	Átlag (M)	Szórás (SD)
Felkészültebb, módszertanilag képzettebb tanárokkal	224	3,12	0,96
A tanárokat anyagilag jobban meg kellene becsülni, hogy csak a tanításra összpontosítsanak	227	3,42	0,80
Jobb taneszközöket kellene biztosítani	226	3,39	0,76
Magasabb óraszámokban kellene tanítani a nyelvet	228	3,24	0,86
Több játékot kellene bevinni az órai tevékenységbe	226	3,41	0,74
A tanár a lehető legtöbbet beszéljen angolul a gyermekemmel	228	3,56	0,71
Külföldiekkel való személyes találkozással	228	3,49	0,78
Angol nyelvű mesék felhasználásával, hogy a gyerekek jobban megismerjék az élő nyelvet és kultúrát	225	3,52	0,67
Idegen nyelvű tévéprogramok és filmek bevonásával	228	3,49	0,69
Csoportbontást biztosítani kevesebb, mint 28 tanuló esetén is	225	3,44	0,85
A családon belül is gyakorolni kell a nyelvet (pl. alkalmanként angolul nevezni meg tárgyakat, beszélgetni, mesét olvasni)	226	3,32	0,77
A megfelelő nyelvtudás elérése érdekében magántanár segítségére is szükség van	225	3,06	0,93

Az ideális nyelvtanár jellemzőiről szóló szülői vélemények alapján azt láthatjuk, hogy a tanár motiváló szerepét tartják a legjelentősebbnek a szülők ( $M=3,88$ ;  $SD=0,41$ ), ami azt jelzi, hogy a szülők szerint az inspiráló és motiváló pedagógiai megközelítés

alapvető a gyerekek nyelvtudásának fejlesztésében. Az empátikus és segítőkész hozzáállás (M=3,82; SD=0,47) valamint az egyenlő figyelem az eltérő képességű gyerekekre (M=3,84; SD=0,45) mind olyan tulajdonságok, amit a szülők értékelnek és elvárnak az ideális nyelvtanártól. Az eredményekről látható, hogy a szülők nagyon fontosnak tartják az emberi kapcsolatokat a tanuló és tanár között és az egyéni igények figyelembevételét. Készségek tekintetében a szülők úgy vélik, hogy az ideális nyelvtanár a beszéd-készség fejlesztésére fekteti a legnagyobb hangsúlyt (M=3,55; SD=0,64), játékosan tanítja a nyelvet lehetőleg a digitális eszközök bevonásával. Az adatközlők 78%-a úgy véli, hogy az ideális nyelvtanár eredeti, angol nyelvű szépirodalmat is alkalmaz az óráin (M=3,13; SD=0,86), de az adott listán belül ennek a tevékenységnek tulajdonítják a legkisebb jelentőséget (lásd 32. sz. táblázat).

### 32. táblázat

*Leíró statisztikai számítások az ideális angolnyelvtanárrol a szülők szerint (lásd még 3/5. sz. diagram, 6. függelék)*

Állítások	Válaszok száma	Átlag (M)	Szórás (SD)
Játékosan tanítja a nyelvet	226	3,75	0,49
Bevonja a digitális eszközöket az angol nyelvtanításba	224	3,65	0,60
Eredeti, angol nyelvű szépirodalmat is alkalmaz	224	3,13	0,86
Ugyanolyan fontosnak tartja a nyelvtant, mint a beszéd-készség fejlesztését	222	3,27	0,79
A beszéd-készség fejlesztésére helyezi a legnagyobb hangsúlyt	225	3,55	0,64
Anyanyelvi szinten beszéli az angol nyelvet	226	3,46	0,76
Empátikus és segítőkész	223	3,82	0,47
Egyformán odafigyel a különböző képességű gyerekekre	226	3,84	0,45
Motiválja a gyerekeket	225	3,88	0,41
Egyéb, éspedig ...			



A gyerekek angol nyelv iránti érdeklődését vizsgálva több fontos megfigyelést is tehetünk a szülők véleményére alapozva. Először is, az éneklés és a rímes versek, mondókák ismételtetése ( $M=3,17$ ;  $SD=0,93$ ) azt jelzi, hogy a gyerekek hajlandóak angol nyelven kommunikálni és gyakorolni az iskolában tanult anyagot otthoni környezetben is, főleg ha az csupán szórakozásnak tűnik. Ez azt mutatja, hogy az iskolai tanulás és az otthoni gyakorlás megfelelő eszközökkel integrálható.

Bár ettől az eredménytől egy kicsivel elmarad, de a szülők úgy érzik, hogy gyermekeik figyelmesen nézik és hallgatják az angol nyelvű műsorokat a tévében és az interneten ( $M=3,03$ ;  $SD=0,92$ ). Ez azt sugallja, hogy a média is szerepet játszhat az angol nyelvvel kapcsolatos érdeklődés felkeltésében és motivációjában már gyermekkorban is. Biztosítva a gyermekek számára a megfelelő nyelvi inputot, vagyis hogy koruknak és érdeklődésüknek megfelelő, szülő vagy tanár által kontrollált tartalmakat nézve, hallgatva fejleszhető a nyelvtudás.

Érdeemes kiemelni, hogy a szülők 72%-a inkább pozitívan ért egyet azzal, hogy gyermekeik angol nyelvű online játékokkal vannak elfoglalva, míg 71% kevésbé vagy egyáltalán nem ért egyet azzal, hogy gyermeke angol nyelvű mesekönyveket olvasna vagy forgatna. A szülők véleményének ilyen jelentős eltérése azt mutatja, hogy a digitális eszközökkel való interaktív tevékenységek, mint az angol nyelvű online játékok, elfogadott és támogatást élvez a szülők körében. A szülők többsége az online játékokat hatékony eszköznek látja az angol nyelvtanulás támogatására, valószínűleg azért, mert ezek interaktív jellegűek, szórakoztatók, könnyen és gyorsan hozzáférhetőek és a mai generáció alapvetően is nagyobb érdeklődést mutat a digitális eszközök iránt. Ugyanakkor a 71%-os negatív arány a könyvek olvasása tekintetében arra enged következtetni, hogy a szülők többsége kevésbé tekinti fontosnak vagy hatékonynak azt, hogy a gyermekek angol nyelvű könyveket olvassanak. Ennek oka az lehet, hogy a szülők szerint a könyvolvasás kevésbé vonzó vagy hatékony tanulási forma a gyerekek számára, esetleg úgy érzik, hogy a gyerekek nem mutatnak kellő érdeklődést vagy motivációt az ilyen típusú tevékenységek iránt vagy egyszerűen nem olyan könnyen hozzáférhetőek, mint pl. a digitális játékok. Ez az eltérés arra figyelmeztet, hogy az oktatási intézményeknek, a tanároknak és a szülőknek is érdemes lenne átgondolni a digitális eszközök potenciálját az angol nyelvtanulás támogatásában (pl. megfelelően kiválasztott tartalmak segítségével), miközben növelik az angol nyelvű könyvolvasás vonzerejét és hatékonyságát a tanulók számára (lásd 33. sz. táblázat).

### 33. táblázat

*Leíró statisztikai számítások a gyermekek angol nyelv iránti érdeklődéséről szülői szemmel (lásd még 3/6. sz. diagram, 6. függelék)*

Állítások	Válaszok száma	Átlag (M)	Szórás (SD)
Énekli a dalokat, mondogatja az iskolában tanult angol rímes verseket, mondókákat.	227	3,17	0,93
Angolul nevezi meg otthon azokat a tárgyakat, amit már az iskolában tanult (pl. alma helyett apple-t mond)	228	2,67	1,06
Figyelmesen nézi, hallgatja az angol nyelvű műsorokat a tévében, interneten stb.	226	3,03	0,92
Angol nyelvű mesekönyveket, könyveket olvas	225	2,09	0,96
Angol nyelvű online játékokat szokott játszani	228	3,05	1,02
Nem mutat különösebb érdeklődést az angol nyelvtanulás iránt	212	1,77	1,01
Egyéb, éspedig ...			

Az idegennyelv-tanulás fiataalkori megkezdésével kapcsolatos szülői nézőpontok elemzése azt mutatja, hogy a szülők fontosnak tartják a korai nyelvtanulást és hisznek ennek előnyeiben. A szülők határozott meggyőződésüket fejezik ki, hogy a korán, már gyermekkorban megkezdett idegennyelv-tanulás hozzájárul a magasabb szintű nyelvelsajátításhoz és elősegíti az olyan pozitív tulajdonságok kialakulását, mint a kíváncsiság és motiváció ( $M=3,66$ ;  $SD=0,62$ ) valamint a hatékony tanulási stratégiák kialakítása ( $M=3,50$ ;  $SD=0,67$ ). A szülők felismerik továbbá a tágabb társadalmi vonatkozásokat, elismerik a fiataalkori nyelvtanulás szerepét a kulturális tudatosság kialakításában ( $M=3,33$ ;  $SD=0,75$ ), a nyelvtanuláshoz való pozitív hozzáállás elősegítésében és az egész életen át tartó tanulási szokások kialakításában. Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a szülők felismerik a fiataalkori nyelvtanulás megkezdésének szerteágazó előnyeit, szem előtt tartva annak lehetőségét, hogy ez a tanulás pozitívan befolyásolja a gyermekek fejlődésének és jövőbeli nyelvtanulási pályájának különböző aspektusait (lásd 34. sz. táblázat).

### 34. táblázat

*Leíró statisztikai számítások a fiatalkori idegennyelv-tanulás megkezdésének céljairól a szülők szerint (lásd még 3/7. sz. diagram, 6. függelék)*

Állítások	Válaszok száma	Átlag (M)	Szórás (SD)
Úgy vélem, hogy az idegennyelv-tanulást minél fiatalabb korban el kell kezdeni	227	3,55	0,73
A gyerekek még érdeklődőbbek, kíváncsiak, könnyű őket motiválni	225	3,66	0,62
Magasabb színvonalon tudják elsajátítani az idegen nyelvet	229	3,55	0,71
Kedvező attitűdök formálhatók a különböző népek, nemzetiségek, kultúrák iránt	227	3,33	0,75
Könnyebben alakulnak ki nyelvtanulási stratégiák	227	3,50	0,67
Tudatosítható a nyelvtanulás fontossága	226	3,42	0,74
A nyelvtanulás iránti kedv könnyebben felkelthető	227	3,48	0,71
Egyéb, éspedig ...			

Idegennyelveket tanulni fontos és hasznos. Az eredmények pedig arra engednek következtetni, hogy a szülők ezzel teljes mértékben tisztában vannak. A szülők részére felkínált állítások különböző okokat jelölnek meg arra vonatkozóan, miért is bátorítják gyermekeiket egy új nyelv elsajátítására. Az adatközlők jelentős része ( $M=3,77$ ;  $SD=0,55$ ) úgy véli, hogy egy nyelv elsajátítása javítja gyermekük továbbtanulási lehetőségeit, felismerve ennek fontosságát a jövőbeli karrierlehetőségek szempontjából. Emellett sok szülő tisztában van a nyelvismeret szélesebb körű kulturális és társadalmi előnyeivel is. Úgy gondolják, hogy az angol nyelv ismerete elősegítheti a magasabb fokú kulturális megértést és elfogadást ( $M=3,69$ ;  $SD=0,55$ ), megkönnyítve a nyelvi és kulturális, határokon átívelő kommunikációt és empátiát. A szülők továbbá gyakorlati előnyöket is látnak a nyelvtanulásban, például úgy vélik, hogy ez hozzájárulhat gyermekeik jobb alkalmazkodóképességéhez és mobilitásához az egyre inkább globalizálódó világban. Arra számítanak, hogy megfelelő szintű nyelvtudás birtokában gyermekeik képesek lesznek eligazodni különböző helyzetekben és külföldön is megállják helyüket, megragadják az adódó lehetőségeket ( $M=3,72$ ;  $SD=0,61$ ). Ezek az eredmények rávilágítanak arra, hogy a nyelvtudás nemcsak az egyén fejlődése

szempontjából fontos, de a társadalom szempontjából is befogadóbb, összetartóbb kapcsolatok kialakulásához vezethet (lásd 35. táblázat).

### 35. táblázat

*Leíró statisztikai számítások az idegennyelv-tanulás okairól a szülők szerint (lásd még 3/8. sz. diagram, 6. függelék)*

Állítások	Válaszok száma	Átlag (M)	Szórás (SD)
Nekem nehézséget okoz, hogy nem tudok angolul, ezért azt szeretném, hogy a gyermekem ne tapasztalja meg ugyanezt	226	3,04	1,14
Én szerettem volna angolt tanulni, de nem volt rá lehetőségem	226	2,38	1,24
Jobb továbbtanulási lehetőségei lesznek, ha jól megtanulja a nyelvet	226	3,77	0,55
Könnyebben megérti és elfogadja a más nyelveket és kultúrákat	227	3,69	0,55
A gyermekem azért tanul angolt, hogy a jövőben majd jó munkája legyen	226	3,23	0,79
Könnyebben elboldogul külföldön majd, ha felnő	228	3,72	0,61
Egyéb, éspedig ...			

A szülők nagymértékben egyetértenek az idegennyelv-tanulás kognitív és nyelvi előnyeit illetően. Úgy vélik, hogy a nyelvtanulás javítja az intellektuális és nyelvi készségeket ( $M=3,84$ ;  $SD=0,37$ ), hozzájárulva a gyermekek kognitív fejlődéséhez és a nyelvtudáshoz.

Továbbá az is kirajzolódni látszik, hogy az idegennyelv-tanulás eredményeként javulást tapasztalnak gyermekük kifejezőképességében ( $M=3,81$ ;  $SD=0,44$ ). Ez arra utal, hogy a nyelvtanulás nemcsak a nyelvi kompetenciát segíti elő, hanem a gyermek gondolatainak és ötleteinek hatékony megfogalmazására való képességét is javítja. Ezen túlmenően a szülők úgy látják, hogy a nyelvtanulás hatására gyermekük önbizalma nő ( $M=3,80$ ;  $SD=0,41$ ). Az önbizalom növekedéséhez hozzájárul egy új készség, jelen esetben az angol nyelvismeret elsajátítása és egy másik nyelven való kommunikáció képességének kialakítása, ami a gyermekeket megerősíti a különböző társadalmi és tanulmányi kontextusokban.

A szülők továbbá úgy vélik, hogy a nyelvtanulás elősegíti a kulturális nyitottságot és az interkulturális kompetencia fejlődését ( $M=3,78$ ;  $SD=0,46$ ). Úgy látják, hogy egy idegennyelv birtokában gyermekeik fogékonyabbá válhatnak a különböző országok, kultúrák és emberek iránt, ami széleskörűbb világkép kialakulásához vezethet, elősegítve a toleranciát és egymás iránti tiszteletet.

Végül meg kell említeni, hogy a szülők elismerik az angol nyelvtanulás tanulmányi teljesítményre gyakorolt általános pozitív hatását ( $M=3,62$ ;  $SD=0,66$ ) is. Összességében véve ezek az eredmények arra világítanak rá, hogy a szülők tisztában vannak a nyelvtanulás pozitív hatásaival a kognitív fejlődés, a kommunikációs készségek, a bizalomépítés, a kulturális tudatosság és a tanulmányi sikerek terén is (lásd 36. táblázat).

### 36. táblázat

*Leíró statisztikai számítások az idegennyelv-tanulás pozitív hatásairól szülői szemmel (lásd még 3/9. sz. diagram, 6. függelék)*

Állítások	Válaszok száma	Átlag (M)	Szórás (SD)
A nyelvtanulás fejleszti a szellemi és nyelvi készségeket	227	3,84	0,37
Fejlődik a gyermek kifejezőkészsége	228	3,81	0,44
Nő a gyermek önbizalma	225	3,80	0,41
Nyitottabbá válik más országok, kultúrák, emberek felé	228	3,78	0,46
Az angol nyelvtanulás pozitívan befolyásolja a tanulmányi eredményt	227	3,62	0,66
Egyéb, éspedig ...			

Egy idegennyelvet megtanulni hosszú folyamat, melynek során számos nehézséggel szembesülnek a tanulók. Az eredmények alapján nyilvánvaló, hogy a szülők jelentős része határozottan nem ért egyet azzal az állítással, hogy a nyelvtanulás korai megkezdése negatívan befolyásolná gyermekük anyanyelvi jártasságát ( $M=1,72$ ;  $SD=1,00$ ). Ez arra utal, hogy a szülők többsége nem érzékeli úgy, hogy az idegen nyelvvel való korai ismerkedés negatívan befolyásolná az anyanyelvi fejlődést. És többnyire úgy gondolják ( $M=2,95$ ,  $SD=1,19$ ), hogy az idegennyelv-tanulásnak nincs negatív hatása.

A szülők továbbá határozottan nem értenek egyet azzal az állítással, hogy az angol szavak tanulása kihívást jelentene vagy nehézkes lenne ( $M=1,66$ ;  $SD=0,87$ ), ami

azt jelzi, hogy nem találnak jelentős nehézségeket gyermekeik számára az angol szavak tanulása során.

A szülők továbbá határozottan nem értenek egyet azzal az állítással sem, hogy az angol szókincs elsajátításának folyamata a gyermek anyanyelvi készségeinek csökkenéséhez vezetne ( $M=1,42$ ;  $SD=0,79$ ), ami azt mutatja, hogy bíznak abban, hogy a gyermekek meg tudják tartani anyanyelvi készségeiket az idegen nyelv tanulása során.

A szülők úgy látják, hogy a korai nyelvtanulás nem hiábavaló, nem gondolják, hogy a korán kezdett nyelvtanulás a tanultak elfelejtéséhez vezethet ( $M=1,36$ ;  $SD=0,72$ ), ami azt jelzi, hogy bíznak a fiatal korban elsajátított nyelvtudás megőrzésében idősebb korban is.

Érdeemes viszont kiemelni még azt is, hogy egy kicsit nagyobb egyetértés mutatkozik a szülők körében arra nézve, hogy előbb az anyanyelvet kell elsajátítani tökéletesen, csak aztán jöhet az angol ( $M=1,94$ ;  $SD=1,01$ ). Emellett a szülők tisztában vannak az angol nyelvű olvasással és kiejtéssel kapcsolatos kihívásokkal, ami azt jelzi, hogy a nyelvtanulás során vannak felmerülő nehézségek, de ezeket nem tekintik leküzdhetetlen akadályoknak.

Összességében nézve, ezek az eredmények azt mutatják, hogy a szülők bíznak a fiatalkori nyelvtanulás előnyeiben és minimálisan látnak hátrányoson egy-egy a kérdőívben felsorolt tényezőt. Annak ellenére, hogy szülők felismerik a lehetséges kihívásokat, általában nem értenek egyet azzal az elképzeléssel, hogy a korai idegennyelv-tanulás negatívan hatna az anyanyelvi fejlődésre, vagy jelentős nehézségeket okozna gyermekeik számára (lásd 37. táblázat).

### 37. táblázat

*Leíró statisztikai számítások az idegennyelv-tanulás során felmerülő nehézségekről szülői szemmel (lásd még 3/10. sz. diagram, 6. függelék)*

Állítások	Válaszok száma	Átlag (M)	Szórás (SD)
Úgy vélem, hogy az idegennyelv-tanulás korai kezdése negatívan befolyásolja az anyanyelv elsajátítását	227	1,72	1,00
Szerintem az angol szavak tanulása nehézkes	227	1,66	0,87
Csökken a gyermek anyanyelvi kifejezőkészsége	228	1,42	0,79

Biztos vagyok benne, hogy a korai nyelvtanulás nem előnyös a gyerekek számára, mert úgy is elfelejtik még, amit tanulnak	225	1,36	0,72
Előbb az anyanyelvet kell tökéletesen elsajátítani, csak aztán jöhet az angol	226	1,94	1,01
Az angol olvasás/kiejtés nehéz egy gyerek számára, mert „egyáltalán nem úgy kell olvasni, mint ahogy le van írva”	226	2,05	0,98
Nincs negatív hatása	218	2,95	1,19
Egyéb, éspedig ...			

Amennyiben egy gyermek már fiatalon elkezdi idegennyelvet tanulni, a tanulónak, a szülőknek és a tanároknak is az az egyik legfőbb vágya, hogy ez az elért eredmény tartós legyen. Ahhoz, hogy az elért eredmények fenntarthatók legyenek a szülők jelentős többsége támogatja, hogy gyermekei angol meséket olvassanak ( $M=3,63$ ;  $SD=0,64$ ). Ez azt jelenti, hogy a szülők hajlanak arra, hogy az irodalomra a nyelvi készségek fejlesztési eszközeként tekintsenek.

Nem olyan erősen támogatott, mint az angol nyelvű meseolvasás, a szülők jelentős része engedi, hogy gyermekei angol nyelvű rajzfilmeket és filmeket nézzenek ( $M=3,27$ ;  $SD=0,56$ ). Emellett a szülők mérsékelten bátorítják gyermekeiket, hogy angol nyelvű digitális játékokat játszanak különböző digitális eszközökön ( $M=2,89$ ;  $SD=1,02$ ). Ez azért érdekes, mert egy korábbi kérdésnél az tűnt ki, hogy a szülők 72%-a inkább pozitívan ért egyet azzal, hogy gyermekeik angol nyelvű online játékokkal vannak elfoglalva, míg 71% kevésbé vagy egyáltalán nem ért egyet azzal, hogy gyermeke angol nyelvű mesekönyveket olvasna.

A szülők kevésbé értenek egyet azzal, hogy aktívan részt vennének a gyermekeikkel közös angol nyelvű olvasásban ( $M=2,31$ ;  $SD=1,07$ ). Ez azt jelenti, hogy a szülők nyelvtanítási tevékenységekbe való bevonása még javítható lenne néhány, akár az iskola felől érkező kezdeményezéssel.

Hasonlóképp, az alkalmi, otthoni angol nyelvű beszélgetések gyakorlása viszonylag kisebb támogatást kap a szülők részéről ( $M=2,26$ ;  $SD=1,10$ ), ami arra utal, hogy nagyobb hangsúlyt lehetne fektetni az otthoni, spontán nyelvtanulási környezet megteremtésének támogatására (lásd 38. táblázat).

### 38. táblázat

*Leíró statisztikai számítások az idegennyelv-tanulás tartós eredményeinek eléréséről*

(lásd még 3/11. sz. diagram, 6. függelék)

Állítások	Válaszok száma	Átlag (M)	Szórás (SD)
Támogatom, hogy a gyermekem angol meséket olvasson	222	3,63	0,64
Engedem, hogy a gyermekem angol nyelvű meséket, filmeket nézzen	222	3,27	0,56
Arra bátorítom a gyermekem, hogy játsszon angol nyelvű digitális játékokat pl. telefonon, tableten, számítógépen	224	2,89	1,02
Együtt olvasunk angolul a gyermekemmel gyermekirodalmat, szépirodalmat	219	2,31	1,07
Alkalmanként angolul beszélünk otthon a gyermekemmel	222	2,26	1,10
Egyéb, éspedig ...			

Az angol nyelv presztízsével kapcsolatos állításokat tekintve az adatközlők sokszínű véleményt alkotnak. Nagyon érdekes eredmény született az angolul beszélő tudósokba és vezetőkbe vetett bizalommal kapcsolatban. A négyponos Likert skálán a pozitív és negatív irányba döntést hozók aránya pont 50%-50% lett ( $M=2,39$ ;  $SD=1,03$ ). Ez valószínűleg arra utal, hogy a szülők véleménye megoszlik az angolul beszélő tudósok és vezetők megbízhatóságáról, amit persze sok tényező befolyásolhat, például az egyéni tapasztalatok, a kulturális háttér vagy akár az ideológiai meggyőződések is. Ugyanakkor említésre méltó az is, hogy a szülők mérsékelten pozitívan vélekednek arról is, hogy az angol nyelvtudás a művelt ember ismérve ( $M=2,78$ ;  $SD=0,90$ ), de majdnem teljes egyetértésben remélik, hogy gyermekeik kiválóan teljesítenek majd angol nyelvből, mivel kulcsfontosságúnak tartják azt a jövőbeli kilátásaik szempontjából ( $M=3,70$ ;  $SD=0,59$ ). Bár a szülők úgy vélik, hogy a sikerhez kulcsfontosságú lehet az angol nyelv ismerete, ehhez képest kevésbé tartják fontosnak az angol kultúra megismerését ( $M=2,78$ ;  $SD=0,90$ ). Ennek hátterében az állhat, hogy a szülők inkább a gyermekük szakmai sikereire fókuszálnak akár kulturális attitűdökből fakadóan, de akár az oktatási rendszer prioritásai miatt, mely inkább a nyelvtanításra összpontosít az angol nyelvű kultúra megismertetése helyett.



Végül pedig az rajzolódik még ki, hogy a szülők nem gondolják, hogy az angol nyelvű kiadványok, könyvek élvezetesebbek volnának, mint a magyar nyelvűek ( $M=1,61$ ;  $SD=0,88$ ), de ennél valamivel többen élvezik az eredeti, angol nyelven történő filmnézést, mint a szinkronizált filmeket. Az eredményeket a 39. táblázat foglalja össze.

### 39. táblázat

*Leíró statisztikai számítások az angol nyelv presztízsével kapcsolatban (lásd még 3/12. sz. diagram, 6. függelék)*

Állítások	Válaszok száma	Átlag (M)	Szórás (SD)
Bízom azokban a tudósokban és vezetőikben, akik angolul beszélnek	225	2,39	1,03
Biztos vagyok benne, hogy az angol nyelvtudás a művelt ember ismérve	227	2,87	0,94
Fontosnak tartom az angol kultúra megismerését	225	2,78	0,90
Jobban élvezem az angol nyelvű kiadványokat, könyveket, mint a magyar nyelvűeket	226	1,61	0,88
Jobban élvezem az eredeti, angol nyelven történő filmnézést, mint a szinkronizált filmeket	225	2,01	1,05
Remélem, gyermekem jól fog tudni angolul, mert ez fontos a jövője szempontjából	226	3,70	0,59
Egyéb, éspedig ...			

A kutatás eredményeit összegezve elmondható, hogy 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 nyelv tanulási lehetőségek tekintetében. A szülők úgy érzékelik, hogy az iskolai nyelv tanulás 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 fiatalkori nyelvtanulás előnyeivel, mivel úgy vélik, hogy ez hozzájárulhat a nyelvtudás, a kognitív fejlődés és a kulturális tudatosság magasabb szintjéhez. Nagyra értékelik 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.

Összességében a szülői vélemények kiemelik az iskolai idegennyelv-oktatás jelentőségét és támogatják a nyelvtanulási módszerek, források és lehetőségek fejlesztésére irányuló folyamatos erőfeszítéseket, biztosítva, hogy a nyelvtanulás megfeleljen a fiatalok nyelvtanulók különböző életkori sajátosságainak és igényeinek.

## 9. Megbeszélés, eredmények összegzése

Jelen fejezet célja, hogy összefoglalja a kutatási eredményeket és választ adjon a kutatás elején megfogalmazott kutatási kérdésekre. A munka során összesen öt kutatást végeztem. Az első kutatás egy kérdőíves adatgyűjtés volt a kárpátaljai magyar iskolákban tanító angoltanárok körében (N=118). A második kutatásban interjúkat folytattam az első kutatásban is résztvevő angoltanárokkal (N=10), hogy még alaposabban megismerjem az angol nyelvű gyermekirodalmi művekkel kapcsolatos tanári nézeteket és attitűdöket. A harmadik kutatás egy kárpátaljai felsőoktatási intézmény angol szakos hallgatói körében valósult meg (N=125), akiket nyelvtanulóként szerzett tapasztalataikról és jövőbeli tanári motivációikról kérdeztem, különös tekintettel a gyermekirodalmi művekre. A negyedik rész akciókutatás formájában valósult meg, ahol harmadéves, kötelező pedagógiai gyakorlatukat végző, angol szakos hallgatók vezettek meséhez kapcsolódó órákat, előzetes felkészítés és előre megadott óravázlatok alapján. A pedagógiai gyakorlat után a hallgatók reflektív kérdőíveket töltöttek ki. Az utolsó, ötödik kutatás, szintén kérdőíves adatgyűjtés volt, melynek során kárpátaljai iskolákban tanuló, 5-14 éves kor közötti gyermekek szüleinek nézeteit és attitűdjét vizsgáltam az idegennyelv-oktatással és a gyermekirodalmi művek használatával kapcsolatban.

Az alábbiakban a kutatási kérdésekre megfogalmazott válaszokat ismertetem. Ezt követően a dolgozat pedagógiai jelentőségéről, korlátairól, valamint a jövőbeli kutatási lehetőségekről számolok be.

### 9.1. A gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásához fűződő tanári nézetek és attitűdök

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 az alábbi kutatási kérdésekre kereste a választ:

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?

Az első kutatási kérdéssel kapcsolatban (KK 1.) 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 (KK 1.1.) 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. 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 (KK 1.2.) 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.
- A gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazására az előkészület időigényes, ami komoly feladatot jelent a tanároknak egy amúgy is többnyire túlterhelt időszakban.
- Emellett az iskolai tanterv túlszűfolt, 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.
- 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 kitűnt, a második kutatási kérdés kapcsán (KK 2.), hogy a tanárok tisztában vannak a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazásának előnyeivel. Kiemelték, hogy alkalmazásuk segítségével fejleszthetők a nyelvi készségek, különös tekintettel a beszédkézségre 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 nyelvsajátítás 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 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 ELT-ben 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 és alkérdésére a harmadik kutatás kereste a választ. Az alábbi kérdéseket fogalmaztam meg:

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

KK 3.1. 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 idegennyelvtanulást. 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 gyakorlók. A kérdést az alábbiak szerint fogalmaztam meg:

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?

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 szívesebbé 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. Ghosn (2013) szerint is globalizálódó világunkban a nyelvtanárok, az angol nyelv, mint *lingua franca* oktatása során kollektív felelősséggel tartoznak a tananyag oktatásának módszereit és tartalmát tekintve, mely kihat a tanulók kulturális tudatosságára, empátiájára, a különféle értékrendekre, az eltérő vélemények, kultúrák, nézetek, életmódok felé való toleranciára. A nyelvoktatásra szánt anyagok tartalma a rejtett tanterv részét képezi, aminek tükröznie kell, mit tartunk fontosnak, értékesnek, megbeszélésre érdemesnek, amiről írunk és olvasnunk kell.

Végül pedig az ötödik fő kutatási kérdés a szülői nézetekkel és attitűdökkel foglalkozott. A következő kérdéseket fogalmaztam meg:

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?

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.

Az adatközlők 90%-a (N=247) viszont nem szokott a gyermekével otthon angol nyelvű gyermekirodalmi művek 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.

## 9.2. 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 alacsony 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 óraszámban 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 tanulóknak szánt kérdőívvel is elláttam, mely tíz állítást tartalmazott a gyakorlonk által alkalmazott mese kapcsán. Mivel fiatalok nyelvétanulókat igyekeztem bevonni a kutatásba, az állításokhoz a Likert-skála mintájára emotikonokat rendeltem, melyek különböző érzelmekeket fejeztek ki. Ebben arra kértem a tanulókat, fejtsék 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) tanuló kérdőívek majdnem teljes mértékben csak és kizárólag a legpozitívabb érzelmekekről adtak visszajelzést. Ezt nem tartottam tudományosan értelmezhetőnek, így a kutatás elemzéséből kihagytam. Úgy vélem, a gyerekeket 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 gyerekeik 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.

### **9.3. Pedagógiai következtetések**

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 brossúra, 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.

#### **9.4. 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 terjesztetni, 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.

## Irodalom

- Ahlquist, S. & Lugossy, R. (2015). *Stories and storyline: Teaching English to young learners*. Candlin & Mynard ePublishing.
- Al Darwish, S. (2014). Literacy and children's literature: Evidence from actual classroom practice. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 78–83. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.591>
- Anderson, R. (2020). Innovations in the improved curriculum content of the competence approach: A case study in Latvia. *Rural Environment. Education. Personality (REEP)*, 13, 213–218. <https://doi.org/10.22616/reep.2020.025>
- Bajzáth, M. (2017). Minden gyerek mesehős. In I. Szávai (Ed.), *A mese hidszerepe* (pp. 35–41). Pont Kiadó.
- Balázs, K. & Hőgye-Nagy, Á. (2015). Kevert módszerű pszichológiai kutatás: A kvalitatív és a kvantitatív kutatási módszer integrációja. In K. Balázs, J. Kovács, & Á. Münnich (Eds.), *Pszichológiai módszertani tanulmányok* (pp. 9–28). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Baranyi, B. (Ed.). (2009). *Kárpátalja (A Kárpát-medence régiói II.)*. Dialóg Campus.
- Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bettelheim, B. (1991). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales* (4th ed.). Penguin.
- Beregszászi, A. & Nagy-Kolozsvári, E. (2019). Az olvasás és az írás tanítása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. *Magyar Nyelvőr: A Magyar Tudományos Akadémia Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottságának folyóirata*, 143(2), 151–172.
- 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.
- Brumfit, C. J. & Carter, R. A. (1986). English literature and English language. In C. J. Brumfit & R. A. Carter (Eds.), *Literature and language teaching* (pp. 2–22). Oxford University Press.

- Budai, L. (2010). *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Calafato, R. (2018). Policies, textbooks, and curriculum constraints to integrating literature into language education: EFL teacher perspectives. *Pedagogy Studies*, 132(4), 178–196. <https://doi.org/10.15823/p.2018.132.11>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- Carter, R. & Long, M. N. (1991). *Teaching literature*. Longman.
- 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.1473-4192.2007.00130.x>
- Chang, J-F. Y. (2007). *The role of children's literature in the teaching of English to young learners in Taiwan* (PhD thesis). University of Waikato.
- Children's literature (2024). In *Encyclopaedia Britannica.*, <https://www.britannica.com/art/childrens-literature> (2024.02.05.)
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Collie, J. & Slater, S. (1991). *Literature in the language classroom* (5th ed.). Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications Ltd.
- Cunningsworth, A. (2008). *Choosing your coursebook*. Macmillan Publishers Limited.
- Curran, A. & Baidak, N. (2023). *Focus On: Is younger always better when it comes to learning a foreign language?* <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/focus-younger-always-better-when-it-comes-learning-foreign-language>
- Curtain, H. & Dahlberg, C. A. (2010). *Languages and children: Making the match: Bringing new languages to young learners K-8* (4th ed.). Pearson (Allyn & Bacon).
- Daniel, A. K. (2012). *Storytelling across the primary curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203155370>

- Datskiv, O. (2019). Pre-service English teachers' perceptions of their teaching practice. In *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики. / International Conference Proceedings. "Teaching Foreign Languages in Ukraine and Beyond: Best Practices and Challenges* (pp. 88–91). NAIR.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Donaldson, M. (1987). *Children's minds*. Fontana Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in second language acquisition research. In A. Mackey & S. M. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition* (pp. 74–94). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5>
- Ellis, R. (1998). *Second language acquisition*. Oxford University 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.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Birch, P., Baïdak, N., De Coster, I. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe: 2023 edition*, (P. Birch, ed.) Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032>
- Fábián, M., Huszti, I. & Lizák, K. (2005). Az angol nyelv oktatásának helyzete Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. *Közoktatás*, 11(1), 4–8.
- Fábián, M., Lechner, I., Bárány, E., & Huszti, I. (2011). Teaching English to young learners through stories: Implementing story-based language teaching methodology in pre-service teacher training. *Acta Beregsasiensis*, 10(1), 157–164.
- Fercea, D-F. (2022). Children's literature in Romanian middle schools: An overview. *QUAESTUS Multidisciplinary Research Journal*, 3-4, 196–215.
- Ferenc, V. & Kovály, K. (Eds.). (2020). *Kárpátalja mozgásban: Társadalmi változások és interetnikus viszonyok az Euromajdan után*. BGA Zrt. [https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/NPKI\\_konyvek/karpatalja\\_mozgasban\\_beliv.pdf](https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/NPKI_konyvek/karpatalja_mozgasban_beliv.pdf)

- Fojkar, M. D., Skela, J. & Kovač, P. (2013). A study of the use of narratives in teaching English as a foreign language to young learners. *English Language Teaching*, 6(6), 21–27. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n6p21>
- Galda, L. & Cullinan, B. E. (2002). *Literature and the child*. Wadsworth/Thomson Learning.
- Garton, S., Copland, F. & Burns, A. (2011). *Investigating global practices in teaching English to young learners*. ELT Research Papers, 11-01. The British Council.
- 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.
- Ghosn, I. K. (2019). Integrating developmentally appropriate assessment with instruction in the young learner classroom. In D. Prošić-Santovac & S. Rixon (Eds.), *Integrating assessment into early language learning and teaching: Early language learning in school contexts* (pp. 52–68). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924825-007>
- Ghosn, I. K. (2023). *Teaching English to young Arabic speakers: Assessing the influence of instructional materials, narratives, and cultural norms*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350260528>
- 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>
- Gumber, N. (2021). Bibliotherapy as a tool of education in classroom. *International Journal of Indian Psychology*, 9(2), 896–906. <https://doi.org/10.25215/0902.094>
- Hanzin, V. & Petrenko, T. (2019). Challenges in applying EFL teaching methods in Ukrainian context. In I. Romanyshyn, Y. Bystrov, I. Bilianska., O. Derevianko, I. Dumchak, N. Hontarenko, O. Karbashevskaya & I. Malyshevskaya (Eds.), *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики* [International Conference Proceedings: "Teaching Foreign Languages in Ukraine and Beyond: Best Practices and Challenges"], 71–73. NAIR.
- Harmer, J. (2010). *How to teach English*. Pearson Education Limited.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing.
- Hill, A. J. & Jones, D. B. (2018). A teacher who knows me: The academic benefits of repeat student-teacher matches. *Economics of Education Review*, 64. 1–12.
- Hillman, J. (1999). *Discovering children's literature* (2nd ed.). Merrill.

- 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.
- Husztai, I. (2004). Az idegennyelv-oktatás helyzete a mai Kárpátalja magyar nyelvű iskoláiban. In I. Husztai (Ed.), *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben* (pp. 7–9). PoliPrint.
- Husztai, I. (2015). A kárpátaljai nyelvpedagógia elmúlt tíz éve az empiria jegyében: Az idegen nyelvek oktatása terén történt változások, különös tekintettel az angolra. *Limes*, 2, 71–92.
- Husztai, I. (2020). Az ukrainai idegen nyelvi tanterv. *Modern Nyelvoktatás: A magyar alkalmazott nyelvészek és nyelvtanárok egyesületének folyóirata*, 26(1-2), 101–121.
- Husztai, I. (2022). Aktuális nyelvpedagógiai kérdések Kárpátalján. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica*, 2, 219–232. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2022-2-219-232>
- Illés, É. (2011). Teaching literature in the English as a lingua franca context. In B. Gárdos, V. Ruttkay & A. Timár (Eds.), *Ritka művészet rare device: Írások Péter Ágnes tiszteletére* (pp. 527–538). ELTE BTK.
- Illés, É. (2013). Az angol mint lingua franca: Új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern Nyelvoktatás*, 19(1-2), 5–16.
- Ivashchuk, A., Malyk, V., Trubenko, I., Varha, N. & Zhalinska, I. (2023). Analysis of current trends in teaching English in Ukraine. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 27(2). <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18749>
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Kachru, B. B. (1997). Non-native literatures in English as a resource for language teaching. In C. J. Brumfit & R. A. Carter (Eds.), *Literature and language teaching* (pp. 140–150). Oxford.
- Kádár, A. (2013). *Mesepszichológia: Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Király, G., Dén-Nagy, I., Géring, Zs. & Nagy, B. (2014). Kevert módszertani megközelítések: Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és Közösség*, 5(2), 95–104.
- Komáromi, G. (2014). „Bárcsak lennék vagány bárány!” In I. Szávai (Ed.), *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról* (pp. 54–66). Pont Kiadó.



- 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.
- Küçükoğlu, H. & Arikan, A. (2011). Prospective English language teachers' views on literature in their teacher education curriculum and its potential value. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1718–1722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.357>
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C., & Kramsch, O. (2000). The avatars of literature in language study. *The Modern Language Journal*, 84(4), 553–573. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00087>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kurtán, Zs. (2001). *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Láng, K. (2009). The role of storybooks in teaching English to young learners. *Practice and Theory in Systems of Education*, 4(1), 47–54.
- Lee, W. Y. (1995). Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49(4), 323–328. <https://doi.org/10.1093/elt/49.4.323>
- Lévi-Strauss, C. (1966). *The savage mind* (J. Weightman & D. Weightman, Trans.). University of Chicago Press. (Original work published 1962)
- 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>
- Linse, C. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. McGraw-Hill.
- 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.
- Liu, L. (2003). A new perspective on the goals of TEFL in China. *The Internet TESL Journal*, 9(11). <http://iteslj.org/Articles/Liu-Goals.html>
- 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. (2007). Authentic picture books in the lives of young EFL learners and their teachers. In M. Nikolov, J. Mihaljević Djigunović, G. Lundberg, T. Flanagan, & M. Matheoudakis (Eds.), *Teaching modern languages to young learners: Teachers, curricula and materials* (pp. 77–89). Council of Europe.
- Lugossy, R., & Nikolov, M. (2003). Real books in real schools: Using authentic reading materials with young EFL learners. *Novelty*, 10(1), 66–75.
- Lukens, R. J. (1995). *A critical handbook of children's literature*. HarperCollins.

- 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.
- Malova, O. (2016). Teaching children foreign-language grammar: Are authentic materials appropriate? *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 3(2), 1–33.
- Mattheoudakis, M., Dvorakova, K. & Láng, K. (2007). Story-based language teaching: An experimental study on the implementation of a module in three European countries. In M. Nikolov, J. Mihaljević Djigunović, M. Mattheoudakis, G. Lundberg & T. Flanagan (Eds.), *Teaching modern languages to young learners: Teachers, curricula and materials* (pp. 59–76). European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Mayofis, M. (2014). Foreign language for international consumption: Image of “the Other” in English textbooks, 1945-1956. *Problems of Modern Education*, 6, 176–200.
- 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>
- McKay, S. L. (2002). Teaching English as an international language: Rethinking goals and perspectives. *NY: OUP*, 142–146.
- Misechko, O. (2017a). Teaching foreign languages to young learners in Ukraine: Pages of history. *Képzés és Gyakorlat*, 15(3), 55–73. <https://doi.org/10.17165/TP.2017.3.5>
- Misechko, O. (2017b). Multiple impact of international cooperation in the language education of children in Ukraine after 1991. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 12(2), 139–160. <https://doi.org/10.14632/mjse.2017.12.139>
- 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/cej/2022/4/1/10233>
- Nagy-Kolozsvári, E., & Gordon Győri, J. (2022b). Gyermekeirodalmi attitűdvizsgálat angol szakos pedagógushallgatók körében. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3-4), 49–70. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.49.70>
- 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.
- Nikolska, N. & Pershukova, O. (2020). Development of multilingual education in Ukraine. *SHS Web of Conferences*, 75, 1–7. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207501004>
- Novosyari, R. (2019). Significant roles of children's literature in EFL. *Global Expert. Journal Bahasa Dan Sastra* 8(1), 8–14.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315740553>
- Nushi, M. & Orouji, F. (2020). Investigating EFL teachers' views on listening difficulties among their learners: The case of Iranian context. *SAGE Open*, 10(2), 1–16. <https://doi.org/10.1177/2158244020917393>
- Olsen, W. K. (2004). Triangulation in social research: Qualitative and quantitative methods can really be mixed. In M. Haralambos & M. Holborn (Eds.), *Developments in sociology* (pp. 1–23). Causeway Press Ltd.
- Orosz, I. & Cserniczkó, I. (1999). *The Hungarians in Transcarpathia*. Tinta Publishers.
- Orosz, I. (2005). *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989-1999)*. PoliPrint Kft.
- Orosz, I. (2007). *A függetlenségtől a narancsos forradalomig: A kárpátaljai magyarság helyzete a független Ukrajnában (1991-2005)*. PoliPrint Kft.
- Orosz, I. & Pallay, K. (2021). *A kárpátaljai oktatás helyzete a 2019-es külső független érettségi eredményeinek tükrében*. II. RF KMF – „RIK-U” Kft.
- Palláné Szénási, M. (2010). *A Grimm-mesék felhasználásának lehetőségei a német nyelv oktatásában alsó tagozaton*. Doktori (PhD értekezés). ELTE, PPK.
- 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>
- Pardede, P. (2011). Using short stories to teach language skills. *Journal of English Teaching*, 1(1), 14–27. <https://doi.org/10.33541/jet.v1i1.49>
- 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>
- Pereszlényi, A. (2020). Using literary texts in the EFL classroom: A pilot study on first-year English majors' reading preferences and perceptions. *WoPaLP*, 14, 80–96. <https://doi.org/10.61425/wplp.2020.14.80.105>
- 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.
- Pinter, A. (2011). *Teaching young language learners*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024778.014>
- Radić-Bojanić, B. B. & Topalov, J. P. (2016). Textbooks in the EFL classroom: Defining, assessing and analyzing. *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy* 46(3), 137–152. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP46-12094>
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage Publications.
- Rezanejad, A., Zahra, L. & Zahra, M. (2014). Down from the pedestal: Revisiting the exploit of literature in EFL language classes. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(2), 158–164. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.2p.158>
- 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.
- Rixon, S. (1992). English and other languages for younger children: Practice and theory in a rapidly changing world. *Language Teaching*, 25(2), 73–93. <https://doi.org/10.1017/S026144480000673X>
- Rixon, S. (2013). *British Council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide*. British Council. [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D120%20Survey%20of%20Teachers%20to%20YLS\\_FINAL\\_Med\\_res\\_online.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D120%20Survey%20of%20Teachers%20to%20YLS_FINAL_Med_res_online.pdf)
- Rubin, R. J. (1979). Uses of bibliotherapy in response to the 1970s. *Library Trends*, 28, 239–252.
- Sabadash, D. (2019). Adapting published teaching/learning materials for the EFL classroom by the means of the authentic ones. In *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики / International Conference Proceedings. "Teaching Foreign Languages in Ukraine and Beyond: Best Practices and Challenges* (pp. 250–252). NAIR.
- Sands, G. R., & Roer-Strier, D. (2006). Using data triangulation of mother and daughter interviews to enhance research about families. *Qualitative Social Work*, 2, 237–260. <https://doi.org/10.1177/1473325006064260>
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó.
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.

- Satbergenova, B. Zh., Ashimkhanova, G. & Nurzhigitova, G. (2017). The effectiveness of realia-based lessons in teaching English. *Bulletin of the Karaganda University*, 2(86), 87–92.
- 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>
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1995). Knowledge and memory: The real story. In R. S. Wyer Jr. (Ed.), *Knowledge and memory: The real story* (pp. 1–85). Erlbaum.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. Longman.
- Shin, J. K. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum*, 44(2).
- Shin, J. K. & Crandall, J. (2014). *Teaching young learners English: From theory to practice*. Springer.
- Slattery, M. & Willis, J. (2001). *English for primary teachers*. Oxford University Press.
- Smallwood, B. A. (1998). Using multicultural children's literature in adult ESL classes. *Digest, National Center for ESL Literacy Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427557.pdf>
- Stewig, J. W. & Norberg, B. (1995). *Exploring language arts in the elementary classroom*. Wadsworth Publishing Company.
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó.
- 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>
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications Inc.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage Publications Inc.
- Tátrai, P., Molnár, J., Kovály, K. & Erőss, Á. (2018). A kárpátaljai magyarok lélekszáma és a népesedésüket befolyásoló tényezők a SUMMA 2017 felmérés alapján. *Kisebbségi Szemle*, 3(3), 7–31. [https://real.mtak.hu/101470/1/3.Tatrai\\_et.al\\_.pdf](https://real.mtak.hu/101470/1/3.Tatrai_et.al_.pdf)
- Tomlinson, B. (2003). Humanizing the coursebook. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 162–173). Continuum.
- Tomlinson, C., & Brown-Lynch, C. (2002). *Essentials for children's literature*. Allyn and Bacon.

- Trencsényi, L. (2013). *Gyermekirodalom A-tól Z-ig* [Kindle version]. Fapadoskonyv.Hu.
- 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>
- Ulum, Ö. G. (2015). Listening: The ignored skill in EFL context. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2(5). 72–80.
- 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>
- Woodward, T. (2009). *Planning lessons and courses*. Cambridge University Press.
- Wright, A. (2009). *Storytelling with children* (2nd ed.). Oxford University Press.

### Cirill betűs hivatkozások

- Бернацька, О. В. (2021). Застосування творів дитячої світової літератури в іншомовній підготовці майбутнього педагога. In Zernetska, A. A., Isaieva, V., Nikolaenko, V. V., Vitchenko, A. Yu. & Bytsko, O. K. (Eds.), *Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції* (29 квітня 2021 р.) [A gyermekirodalom felhasználása a leendő tanárok idegennyelvi képzésében. A közép- és felsőfokú nyelv- és irodalomoktatás aktuális problémái. A III. öszukrajnai tudományos és gyakorlati online konferencia anyagai (2021. április 29.)]. 8-10. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова
- [https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/35200/APMLO\\_2021.pdf?sequence=1#page=8](https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/35200/APMLO_2021.pdf?sequence=1#page=8)
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., Олійник Т. О., Писанко М. Л., Сажко Л. А., Скляренко Н. К., Смоліна С. В., Устименко О. М., Хоменко Е. Г., Черниш В. В., Шерстюк О. М., & Шукліна С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. [Az idegen nyelvek és kultúrák tanításának módszerei: elmélet és gyakorlat. Tankönyv a klasszikus, pedagógiai és nyelvészeti egyetemek hallgatói számára]. Ленгвіт.
- Бігич, О. Б. (2014). The educational site as a means of teaching young learners reading technique in English. [Az oktatási helyszín, mint a fiatal tanulók angol nyelvű olvasástechnikai tanításának eszköze]. *Іноземні мови* 3(79), 3–7.

- Бігич, О. Б. (2017). The creative writing at the foreign language lessons: small poetic lines as means of forming of the intercultural competence. [A kreatív írás az idegen nyelvi órákon: kis verssorok, mint az interkulturális kompetencia kialakításának eszközei]. *Іноземні мови* 2, 11–15.
- Бугайчук, Н. & Українець, Н. (2016). Аліса в країні Чудес [Alice Csodaországban]. *Іноземні мови в школах України*, 2, 38–40.
- Вознюк, О. В., Самойлюкевич, І. В., Гуманкова, О. С., Михайлова, О. С., Деньгаєва, С. В., Кравець, О. Є., Зимовець, О. А. (2021) *Методичний експрес: Інноваційні технології навчання англійської мови. Навчально-методичний посібник для студентів педагогічних спеціальностей ЗВО, керівників гуртків англійської мови ЗДО та вчителів англійської мови початкових класів.* [Módszertani expressz: Innovatív technológiák az angol nyelv tanításához: Tanulmányi útmutató pedagógiai szakos hallgatók, középiskolai angol nyelvi csoportok vezetői és általános iskolai angoltanárok számára]. *Методичний експрес: 4*. Вид. "Євро-Волинь".
- Гвоздева Н. (2016). Урок-екскурсія в країну чудес. Льюїс Керол "Аліса в країні Чудес" [Tanulságos kirándulás Csodaországba. Lewis Carol "Alice Csodaországban"]. *Іноземні мови в школах України*, 4, 37–40.
- Давидова, О. (2022). Сучасні методи викладання іноземної мови [Az idegennyelv tanításának modern módszerei]. *Іноземні мови в школах України*, 1, 45–49.
- Державний стандарт 2018. *Державний стандарт початкової освіти*. [Az alapfokú oktatás állami szabványa] Київ: МОН, 2018. <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
- Закон України «Про освіту» N 2145-VIII 2017. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Калько, В. О. (2015). Developing English reading skills of secondary school students. [A középiskolások angol olvasási készségének fejlesztése]. *Іноземні мови* 4, 19–22.
- Каруцьяк, С. (2019). Формування предметних компетентностей на уроках англійської мови в 1-2 класах [Tantárgyi kompetenciák kialakítása az 1-2. osztályos angol órákon]. *Іноземні мови в школах України*, 4, 42–49.
- Коломінова, О. & Роман С. (2016). Інтегрований спецкурс «Навчання іноземної мови і культури учнів початкової школи». [Integrált speciális kurzus "Idegen nyelv és kultúra tanítása általános iskolásoknak"] *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, (4), 216–222. <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/95022>
- Концепція викладання іноземних мов в Україні (Проект) (1994). *Інформаційний збірник Міністерства освіти України* [Az idegennyelvek oktatásának koncepciója (Tervezet)] 23, 7–24.
- Кукла, О. (2021). Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетентності учнів: полікультурний аспект. [Modern tendenciák a diákok

idegen nyelvi kommunikációs kompetenciájának kialakításában: multikulturális szempontok]. *Іноземні мови в школах України*, 2. 2–6.

Левченко, Т. (2018). I still believe in fairytale. [Мég hiszek a tündérmesékben]. *Іноземні мови в школах України*, 3. 47–50.

Леміш, Н. & Матвеева, С. (2021). Підтримка навчання іноземних мов у закладах середньої освіти України зарубіжними видавництвами [Az idegennyelv-  
oktatás támogatása Ukrajna középfokú oktatási intézményeiben külföldi kiadók  
műveivel]. *Іноземні мови в школах України*, 5(112). 44–47.

Лещенко, С. (2021). В МОН порахували, скільки шкіл навчають дітей російською. [Az Oktatási és Tudományos Minisztérium kiszámolta, hogy hány iskolában tanítják a gyerekeket oroszul] <https://www.unian.ua/society/v-mon-porahuvaili-skilki-shkil-navchayut-ditey-rosiyskoju-11554858.html>

Мельницька, Ю. (2020). Snow White and Seven Dwarfs. [Hófehérke és a hét törpe]. *Іноземні мови в школах України*, 1, 33–34.

Мерзлюк, О. (2019). Sally's story. Lazy Trumpet. [Sally története. Lusta Trumpet]. *Іноземні мови в школах України*, 2, 41–43.

Міністерство Освіти і Науки України (2024). *Загальна Середня Освіта*. [Általános középfokú oktatás] <https://mon.gov.ua/ua/tag/zagalna-serednya-osvita>

Міністерство Освіти і Науки України (2020). Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році. [Oktatási és módszertani ajánlások az általános középfokú oktatási intézményekben a 2020/2021-es tanévben a tantárgyak oktatására vonatkozóan]. *Іноземні мови в школах України*, 5. 2–15.

Міністерство Освіти і Науки України (2022). Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році. [Oktatási és módszertani ajánlások a 2022/2023-as tanévben az általános középfokú oktatási intézményekben a nevelési folyamat és a tantárgyak oktatásának megszervezésére vonatkozóan]. *Іноземні мови в школах України*, 4-6, 2–15.

Мокіна, А. Г. (2015). Digital storytelling in teaching kindergarteners listening. [Digitális mesemondás az óvodások hallás utáni szövegértésének és angol nyelvű mesék elmesélésének tanításában]. *Іноземні мови* 3(82), 18–25.

Наказ Міністерство Освіти і Науки України (2023). «Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України». [Módszertani ajánlások az angol nyelv minőségi tanulásának, tanításának és használatának biztosítására az ukrajnai felsőoktatási intézményekben] 25.07.2023. № 898. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0898729-23#Text>

Ніколаєва, С. Ю. (2004). Державний стандарт середньої освіти з іноземної мови: окремі недоліки і шляхи їх усунення при укладанні нових програм. [Az idegen nyelvi középfokú oktatás állami standardja: néhány hátrány és azok kiküszöbölésének módja az új tantervek kialakításakor]. *Іноземні мови*, 1, 8–9.



- Ніколаєва, С. Ю. (2013). Language education in Ukraine: Myths and reality. [Nyelvvoktatás Ukrajnában: mítosz és valóság]. *Іноземні мови* 4(76), 3–8.
- Ніколаєва, С. Ю. (2014). Foreign language education in Ukraine: myths and reality. [Idegennyelv-oktatás Ukrajnában: mítosz és valóság]. *Іноземні мови* 1(77), 3–12.
- Ніколаєва, С. Ю. (2016). Intercultural foreign language education in Ukraine: key issues. [Interkulturális idegennyelv-oktatás Ukrajnában: kulcskérdések]. *Іноземні мови* 2(79), 3–9.
- Павлюк, Р. О. (2007). Психолого-педагогічний та лінгвістичний потенціал казки. [A mesék pszichopedagógiai és nyelvi lehetőségei]. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені ВГ Короленка.–Серія «Педагогічні науки», 3(55-56), 209–217.* [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1725/1/R\\_Pavlyuk\\_ZNPPDPU\\_3-4\\_FMLD\\_PI.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1725/1/R_Pavlyuk_ZNPPDPU_3-4_FMLD_PI.pdf)
- Паршикова, О. (2015). From declamation to communication. Teaching elementary foreign language communication to primary school pupils on the ground of didactic rhymed texts in a new kit «German» for the primary comprehensive school. [A deklamációtól a kommunikációig. Alapfokú idegen nyelvi kommunikáció tanítása általános iskolásoknak didaktikus rímes szövegek alapján egy új "német" tankönyvcsomagban]. *Іноземні мови* 3, 3–9.
- Паршикова, О. А. (2018). The formation of primary school pupils' intercultural communicative competence grounds during their learning the German language. [Az általános iskolások interkulturális kommunikációs kompetenciaalapjainak kialakulása a német nyelv tanulása során]. *Іноземні мови* 1(83), 3–8.
- Паршикова, О. & Мельничук, Г. (2022). Training prospective teachers to apply didactic rhyme texts in teaching German at NEW Ukrainian primary school. [Tanárjelöltek képzése didaktikus rímes szövegek alkalmazására a német nyelv tanításában az ÚJ ukrán általános iskolában]. *Іноземні мови* 2, 26–31.
- П'ятничка, Т. & Гуманкова, О. (2020). Використання англomовного дитячого фольклору як засобу формування граматичної компетентності учнів початкової школи. [Az angol nyelvű gyermekfolklor használata az általános iskolai tanulók nyelvtani kompetenciájának fejlesztésében]. In Самойлюкевич І. В. (Ed.) *Теорія і практика навчання іноземних мов. Тези доповідей Всеукраїнської студентської наукової інтернет-конференції. 6-10. квітня 2020.* (pp. 99-100) Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
- Подосиннікова, Г., Попова, V. & Панченко, Ю. (2021). English lexical competence formation using fairy tale texts in primary school. [Angol lexikai kompetencia kialakítása mesék segítségével az általános iskolában]. *Іноземні мови* 4, 29–39.
- Правосуд, Ю. (2016). Alice in Wonderland. [Alice Csodaországban]. *Іноземні мови в школах України*, 3. 55–57.

- Проект Закону (2024). Проект Закону про застосування англійської мови в Україні. 3562-IX, 06.02.2024. <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/42201>
- Редько, В. & Буренко, В. (2020). Дидактичні та методичні концепти добору й організації компетентнісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов у шкільних підручниках. [Didaktikai és módszertani koncepciók az idegennyelv-oktatás kompetenciaalapú tartalmának kiválasztásához és megszervezéséhez az iskolai tankönyvekben]. *Іноземні мови в школах України*, 4. 2–4.
- Редько, В. Г., Басай, Н. П., Тімченко, О. Т. & Маленьких, І. В. (2004). Концепція навчання іноземних мов у загальноосвітній 12-річній школі. [Az idegen nyelvek tanításának koncepciója a 12 évfolyamos középiskolákban]. *English*, 6, 3–6.
- Рибак, О. (2023). *Індекс майбутнього. Індекс добробуту дітей*. [https://osvita.ua/doc/files/news/915/91527/UA\\_report.pdf](https://osvita.ua/doc/files/news/915/91527/UA_report.pdf)
- Шиян, Р. Б. (Ed.). (2018). Нова українська школа. Типова освітня програма [Új ukrán iskola. Tipikus oktatási program. (1-4. osztály)]. <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv>
- Слободенюк О.О. (2004). Формування культури особистості у молодших школярів засобами англійської мови. [Az alsó tagozatos tanulók személyiségkultúrájának formálása az angol nyelv segítségével.] *Наукові праці. Філологія. Мовознавство*. 36(23). 173–176. <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2004/36-23-33.pdf>
- Шастова, І. В. (2013). Methods of teaching primary school pupils reading in English. [Az általános iskolai tanulók angol nyelvű olvasástanításának módszerei]. *Іноземні мови* 1(73), 17–23.
- Тарнопольський, О. (2021). Some myths of modern Ukrainian methodology of foreign language teaching as a science. [Az idegennyelv-oktatás modern ukrán módszertanának mint tudománynak néhány mítosza]. *Іноземні мови* 3, 3–10.
- Тесленко, В. (2021). Picture of Dorian Gray. [Dorian Gray arcképe]. *Іноземні мови в школах України*, 4. 27–28.
- Ткач, Ю. (2018). A fairy tale about a princess Performance-improvisation. [Tündermese a hercegnőről. Improvizált előadás]. *Іноземні мови в школах України*, 3. 45–46.
- Третьякова, К. (2020). Особливості дидактичних казок в аспекті реалізації їх навчального потенціалу. [A didaktikus mesék jellemzői az oktatási potenciáljuk megvalósítása szempontjából.] In М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря (Eds.), *Humanities Science Current Issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko Pedagogical University, Young Scientists Research Papers*. 5(27). (pp. 120). [http://aphn-journal.in.ua/archive/27\\_2020/part\\_5/27-5\\_2020.pdf#page=120](http://aphn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_5/27-5_2020.pdf#page=120)
- URL <https://www.facebook.com/groups/220028588428791/permalink/1767484790349822/>

# 1. függelék – Tanári kérdőív

## Kedves Kolléga!

Jelen kérdőív doktori tanulmányaim során végzett kutatásomhoz kapcsolódik, melynek célja, hogy jobban megismerjem a kárpátaljai magyar iskolákban zajló idegennyelv-oktatást, különös tekintettel a gyermekirodalom alkalmazására az angol órákon. Az Ön által adott válaszokat bizalmasan kezelem, és csak kutatási célokra használom fel. A kérdőív teljes mértékben anonim.

Amennyiben kérdése vagy észrevétele volna a kérdőívvel vagy a kutatással kapcsolatban, forduljon hozzám bizalommal.  
Segítségét hálásan köszönöm!

Nagy-Kolozsvári Enikő  
[nokine86@gmail.com](mailto:nokine86@gmail.com)

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar  
Főiskola,  
Filológia Tanszék,  
Angol tanszéki csoport, adjunktus;  
Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
Neveléstudományi Doktori Iskola,  
doktorandusz

## Kérdőív

1. Hány éve tanít? \_\_\_\_\_

2. Hány éve tanít angolt? \_\_\_\_\_

3. Hány angoltanár van az intézményben Önön kívül?

a) 0   b) 1   c) 2   d) 3   e) több mint 3

4. Jelenleg melyik évfolyamokon tanít angolt? (Kérem, jelölje „X” segítségével)

1. \_\_\_ 2. \_\_\_ 3. \_\_\_ 4. \_\_\_ 5. \_\_\_ 6. \_\_\_ 7. \_\_\_ 8. \_\_\_ 9. \_\_\_ 10. \_\_\_ 11. \_\_\_

5. Hány órája van hetente az osztályokban, ahol angolt tanít? Kérem, írja az évfolyam mellé az óraszámot.

1. \_\_\_ 2. \_\_\_ 3. \_\_\_ 4. \_\_\_ 5. \_\_\_ 6. \_\_\_ 7. \_\_\_ 8. \_\_\_ 9. \_\_\_ 10. \_\_\_ 11. \_\_\_

6. A tanulók összlétszáma az Ön által tanított osztályokban:

1. \_\_\_ 2. \_\_\_ 3. \_\_\_ 4. \_\_\_ 5. \_\_\_ 6. \_\_\_ 7. \_\_\_ 8. \_\_\_ 9. \_\_\_ 10. \_\_\_ 11. \_\_\_

7. Hol tanít ezek közül? Karikázza be.

- a) Elemi iskola (1-4. oszt.)
- b) Általános iskola (1-9. oszt.)
- c) Közéiskola (1 -11. oszt.)
- d) Oktatási nevelési Központ (óvoda+1-11.oszt.)
- e) Oktatási Nevelési Központ (óvoda+1-4. oszt)
- f) Oktatási Nevelési Központ (óvoda+1-9. oszt)
- g) Gimnázium (5 -11. oszt.)
- h) Líceum (8 -11. oszt.)
- i) Felsőfokú Szakképző Intézet

**8. a) Használ-e egységes tankönyvet az angol órákon? Ha igen, kérem, adja meg a tankönyv címét és szerzőit.**

- 1.oszt. IGEN\_\_\_\_, a tankönyv szerzője és címe \_\_\_\_\_  
NEM használok\_\_\_\_
- 2.oszt. IGEN\_\_\_\_, a tankönyv szerzője és címe \_\_\_\_\_  
NEM használok\_\_\_\_
- 3.oszt. IGEN\_\_\_\_, a tankönyv szerzője és címe \_\_\_\_\_  
NEM használok\_\_\_\_
- 4.oszt. IGEN\_\_\_\_, a tankönyv szerzője és címe \_\_\_\_\_  
NEM használok\_\_\_\_
- 5.oszt. IGEN\_\_\_\_, a tankönyv szerzője és címe \_\_\_\_\_  
NEM használok\_\_\_\_
- 6.oszt. IGEN\_\_\_\_, a tankönyv szerzője és címe \_\_\_\_\_  
NEM használok\_\_\_\_
- 7.oszt. IGEN\_\_\_\_, a tankönyv szerzője és címe \_\_\_\_\_  
NEM használok\_\_\_\_
- 8.oszt. IGEN\_\_\_\_, a tankönyv szerzője és címe \_\_\_\_\_  
NEM használok\_\_\_\_
- 9.oszt. IGEN\_\_\_\_, a tankönyv szerzője és címe \_\_\_\_\_  
NEM használok\_\_\_\_
- 10.oszt. IGEN\_\_\_\_, a tankönyv szerzője és címe \_\_\_\_\_  
NEM használok\_\_\_\_
- 11.oszt. IGEN\_\_\_\_, a tankönyv szerzője és címe \_\_\_\_\_  
NEM használok\_\_\_\_

**8. b) Ha nem használ egységes tankönyvet, kérem, írja le, hogy miért: \_\_\_\_\_**

---

---

---

**9. Ön szerint mit gondolnak a tanulói a tankönyvről, amit használnak az angol tanórák során?**

- a) Nagyon kedvelik
- b) Kedvelik
- c) Nem kedvelik
- d) Unalmasnak tartják
- e) Nem tudom
- f) Egyéb

**Indok:**

---

---

---

**10. Az alábbiak közül melyik oktatási segédanyagokat használja az angol tanítás során?**

Értékelje az oktatási segédanyagok hasznosságát az adott évfolyamon 1-től 5-ig, ahol 5=nagyon hasznos; 4=inkább hasznos; 3=hasznos; 2=nem túl hasznos; 1=egyáltalán nem hasznos.

Ha nem használja, akkor tegyen X jelet az adott oszlopba!

Ha használná, de nem jut hozzá, akkor írja annak az évfolyamnak/évfolyamoknak a számát, ahol használná.

Ha használja, akkor hasznosságát jelölje az adott évfolyam esetében a fenti módon.

	Nem használok egyik évfolyamon sem	Használnám de nem jutok hozzá	Használok ezen az évfolyamon											
			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	
1. Brit vagy amerikai angol tankönyvek														
2. Brit vagy amerikai angol tankönyvek fénymásolatai														
3. Ukrajnai tankönyvek														
4. Magyarországi tankönyvek														
5. Magyarországi tankönyvek fénymásolatai														
6. Internetről letöltött feladatlapok														
7. Angol nyelvű folyóiratok és újságok														
8. Szöveggyűjtemények														
9. Autentikus mesekönyvek, képeskönyvek (eredeti angol mesekönyvek)														
10. Egyszerűsített olvasmányok (graded readers)														
11. Reáliák														
12. Hanganyagok														
13. Videofilmek														
14. Számítógépes szoftverek														
15. Internet														
16. Saját készítésű anyagok														
17. Egyéb, éspedig _____														

**11. Használ rövid történeteket, meséket az angol órákon? Kérem, néhány mondattal indokolja választát.**

---



---



---

**12. Ha nem használ rövid történeteket, meséket az angol órákon, miért nem teszi azt?**

Kérem, jelölje 1-től 5-ig, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal, ahol 1=egyáltalán nem értek egyet; 2=részben nem értek egyet; 3=nem tudom eldönteni; 4=részben egyetértek, 5=teljes mértékben egyetértek.

a) Nem fér bele a tantervi programba.	1	2	3	4	5
b) Nem nekem való, nem vagyok ilyen téren rugalmas.	1	2	3	4	5
c) Nem szeretik a gyerekek.	1	2	3	4	5
d) Próbáltam, de nem vált be.	1	2	3	4	5
e) Nincs időm hosszas előkészületekre.	1	2	3	4	5
f) Nincs hozzáférésem színes, angol meséskönyvekhez.	1	2	3	4	5
g) Tanárképzésem során nem tanítottak ilyesmit.	1	2	3	4	5
h) Túl feszített a tempó az iskolában.	1	2	3	4	5
j) Meghaladná a tanulók képességeit.	1	2	3	4	5
k) Az angol mesék túl nehezek az én tanulóimnak.	1	2	3	4	5
l) Nem tartom szükségesnek	1	2	3	4	5
m) Egyéb, éspedig....	1	2	3	4	5

**13. Ha használ rövid történeteket, meséket az angol órákon, milyen gyakran teszi azt? Kérem, néhány mondattal indokolja választát.**

- a) Minden órán
- b) Hetente egyszer-kétszer
- c) Havonta egyszer-kétszer
- d) Soha
- e) Egyéb, éspedig \_\_\_\_\_

**Indok:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**14. Használ autentikus szövegeket az órákon? Milyen gyakran teszi azt? Kérem, néhány mondattal indokolja választát.**

- a) Minden órán
- b) Hetente egyszer-kétszer
- c) Havonta egyszer-kétszer
- d) Soha
- e) Egyéb, éspedig \_\_\_\_\_

**Indok:** \_\_\_\_\_

---

**15. Ön mit tart autentikus szövegnek? Kérem, fogalmazza meg.**

---

---

---

**16. Ön, milyen nyelven olvas kedvtelésből és mit?**

---

---

---

**17. Előfordul olyan, hogy amikor angol nyelven olvas kedvtelésből, olyan szövegekkel is találkozik, melyeket később felhasznál az óráin? Ez hogyan történik? Kérem, írjon egy példát erre.**

---

---

---

**18. Milyen módon tartja karban angol nyelvtudását? Több válasz is lehetséges.**

- a) angol filmet nézek
- b) angol nyelvű internetes oldalakat olvasgatok
- c) angol nyelvű rádióadót hallgatok
- d) angol újságot olvasok
- e) voltam külföldi konferencián
- f) állami angol nyelvi továbbképzésben veszek részt
- g) a KMPSZ által angol nyelvtanároknak szervezett továbbképzésen veszek részt
- h) látogatom angol szakos kollegáim óráját
- i) én tartok angol bemutató órákat
- j) angol nyelvű fejlesztő anyagot készítek a tanulóimna
- k) egyéb, éspedig

**19. Mely gyakorlatokat és tevékenységeket használja leginkább az óráin és melyik évfolyamon (több évfolyam megjelölése is lehetséges)?**

	Használja-e? Kérem, tegyen X-t	Évfolyam
1. Meséskönyvek hangos felolvasása tanár által		
2. Meséskönyvek hangos felolvasása tanuló által		
3. Történetmesélés (Storytelling)		
4. Szerepjáték		
5. Dráma		
6. Predikció (prediction)		
7. Rímes versek tanítása		
8. Képleírás		
9. Hangos olvasás		
10. Csendes olvasás		
11. Hiányos szöveg/mondatok pótlása		
12. Hallás utáni szövegértés		
13. Tárgyak használata az új szókinccs tanításakor		
14. Bevitt rajzok/képek/illusztrációk használata		
15. Következtetés szövegből (guessing from context)		
16. Következtetés képről		
17. Nézd, hallgasd és ismételd (Look, listen and repeat)		
18. Fordítás magyarról angolra		
19. Fordítás angolról magyarra		
20. Történetek, mesék lerajzoltatása		
21. Dalok		
22. Kvízek		
23. A helyes angol kiejtés gyakorlása		
24. Nyelvtan gyakorlása		
25. Társasjátékok		
26. Egyéb, éspedig		

**20. a) Mely órai tevékenységeket élvezik a legjobban a diákok Ön szerint és miért? Melyik hármat szeretik legjobban a gyerekek, s melyiket nem? Írja be a sorszámot!**

Legjobban szeretik: \_\_\_\_\_

Legkevésbé szeretik \_\_\_\_\_

**20. b) Mely órai tevékenységeket szereti Ön leginkább? Írja be a sorszámot!**

Legjobban szeretem: \_\_\_\_\_

Legkevésbé szeretem \_\_\_\_\_



---

**21. Kérem, ossza meg, ha egyéb információt szeretne közölni, vagy amit fontosnak tart a munkájával kapcsolatban.**

---

---

**22. Neme** (Kérem, a megfelelőt karikázza be):      Férfi      Nő

**23. Életkora:**

- a) 20-25
- b) 26-30
- c) 31-35
- d) 36-40
- e) 41-45
- f) 46-50
- g) 51-55
- h) 56-60
- i) 61 vagy idősebb
- j) nyugdíjas

**24. Intézmény neve, ahol diplomázott:** \_\_\_\_\_

**25. Szak megnevezése:** \_\_\_\_\_

**26. Diplomázás éve:** \_\_\_\_\_

**27. Diploma szintje:**

- a) Molodsiy Specialist
- b) Bachelor („Bakalvr”)
- c) Specialist
- d) Master (Magister)
- e) PhD
- f) egyéb, éspedig: \_\_\_\_\_

**28. Jelenleg tanul-e? Ha igen, hol és mit?** \_\_\_\_\_

**29. Összesen, hány évig tanult angolt?** \_\_\_\_\_

**30. Hol tanult angolt? Kérem, jelölje az összes helyszínt „X” segítségével:**

- a) óvoda \_\_\_\_\_
- b) általános iskola \_\_\_\_\_
- c) középiskola \_\_\_\_\_
- d) gimnázium \_\_\_\_\_
- e) líceum \_\_\_\_\_
- f) tanítóképző \_\_\_\_\_
- g) főiskola \_\_\_\_\_
- h) egyetem \_\_\_\_\_
- i) magántanár \_\_\_\_\_
- j) egyéb, éspedig: \_\_\_\_\_

**31. Szívesen részt venne-e a kutatás további menetében? Ha igen, kérem, adja meg e-mail címét és/vagy telefonszámát:** \_\_\_\_\_

**Segítségét nagyon szépen köszönöm! További jó munkát kívánok!**

## 2. függelék – Interjú protokoll

### Tanári interjú protokoll

#### Bevezető kérdések

1. Hány éve tanít?
2. Milyen típusú iskolában tanít?
3. Milyen jellegű településen helyezkedik ez az iskola?
4. Hányadik évfolyamokon tanít?
5. Általában hány fős osztályokban/csoportokban tanít?
6. Mit szeret a legjobban az angoltanításban?

#### Idegennyelv-oktatással kapcsolatos vélemények és tapasztalatok

7. Mi a véleménye az idegennyelv-tanulás megkezdéséről már alsó tagozatban?
8. Mi a véleménye a jelenlegi körülmények között az alsó tagozatos idegennyelv-tanításról és tanulásról?
9. Ön szerint mik a jelenlegi nyelvtanítási rendszer legfőbb előnyei?
10. Mik azok a legfőbb problémák, melyekkel nyelvtanárként szembesül a tanítás során?
11. Milyen tankönyvekből tanít az iskolában?
12. Mi a véleménye a használt tankönyvekről?

#### Gyermekirodalmi művek használata a nyelvoktatásban

13. Ön szerint milyen szerepet tölt be az irodalom az idegennyelv-oktatásban?
14. Mit ért gyermekirodalom alatt? Van esetleg kedvenc angol nyelvű gyermekkönyve?
15. Mit gondol a jelenlegi nyelvkönyvek gyermekirodalomra vonatkozó kínálatáról?
16. Mi a véleménye a gyermekirodalmi művek angolórai alkalmazásáról?
17. Alkalmaz nyelvtanári munkája során meséket, autentikus gyermekirodalmat?
18. (Ha igen) Hogyan használja ezeket a szövegeket? Milyen tapasztalatokat szerzett ennek kapcsán? (Ha nem: Miért nem használ gyermekirodalmi műveket a nyelvórákon?)
19. (Ha igen) Mi alapján választja ki azokat a gyermekirodalmi műveket, amiket felhasznál az órákon?

20. Ön szerint melyek azok a gyermekirodalmi művek, amelyek leghatékonyabbak a nyelvtanulás elősegítésére?
21. Ön szerint miben különböznek leginkább a tankönyvi feladatok és az autentikus gyermekirodalomhoz kapcsolódó feladatok az idegennyelv-tanítás során?
22. A tanítványainál milyen készségek terén észlelhető fejlődés a gyermekirodalmi művekkel való foglalkozás során? / Ha nem használ: Ön szerint mely idegennyelvi készségek fejleszthetők leginkább gyermekirodalmi művekkel?
23. (Ha használ) Saját tapasztalatai alapján, mi az a legpozitívabb dolog, amit kiemelne a gyermekirodalmi művek nyelvoktatásban történő alkalmazása kapcsán?
24. Milyen kihívásokkal szembesül a tanár, ha gyermekirodalmi műveket szeretne használni az idegennyelv-oktatás során?
25. Az Ön nyelvtanárai használtak autentikus gyermekirodalmi műveket az oktatás során?
26. Ha visszatekint iskolai éveire, milyen gyerekkönyvekre emlékszik, amelyek a legnagyobb hatást gyakorolták Önre?

### **Tervek és jövőkép**

27. Ha változtathatna valamit a jelenlegi iskolai nyelvoktatás rendszerén, mi lenne az?
28. A jövőre vonatkozóan van olyan kitűzött cél, amit szeretne elérni a nyelvtanítás során vagy kipróbálni az osztályteremben?

### 3. függelék – Tanárjelölti kérdőív

#### Kedves Hallgató!

Jelen kérdőív doktori tanulmányaim során végzett kutatásomhoz kapcsolódik, melynek célja, hogy jobban megismerjem a kárpátaljai magyar iskolákban zajló idegennyelv-oktatást, különös tekintettel a gyermekirodalom alkalmazására az angol órákon. Az Ön által adott válaszokat bizalmasan kezelem, és csak kutatási célokra használom fel. A kérdőív teljes mértékben anonim.

Amennyiben kérdése vagy észrevétele volna a kérdőívvel vagy a kutatással kapcsolatban, forduljon hozzám bizalommal.

Segítségét hálásan köszönöm!

Nagy-Kolozsvári Enikő  
[nokine86@gmail.com](mailto:nokine86@gmail.com)  
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola,  
Filológia Tanszék,  
Angol tanszéki csoport, adjunktus;  
Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz

1. Neme (kérem, jelölje a megfelelőt):

Férfi

Nő

2. Életkora: \_\_\_\_\_

3. Hány éve tanul angolt? \_\_\_\_\_

4. Hányadik évfolyamra rá? \_\_\_\_\_

5. Hány angoltanára volt mióta tanulja a nyelvet (nem számítva a felsőoktatást)? \_\_\_\_\_

6. Milyen tankönyvekből tanult az általános és középiskolákban?

a) Ukrajnai kiadású tankönyvekből, például:

---

---

b) Magyarországi kiadású tankönyvekből, például

---

---

c) Külföldi egynyelvű könyvekből (Oxford, Longman, stb.), például

---

---

d) Egyéb, éspedig

---

---

7. Ön mit gondol a tankönyvekről, amelyekből korábban angolt tanult?

---

---

8. Az alábbiak közül melyik oktatási segédanyagokat használták annak idején? Önöknél az angol órákon?

Értékelje az oktatási segédanyagok hasznosságát az adott évfolyamon 1-től 5-ig, ahol 5=nagyon hasznos; 4=inkább hasznos; 3=hasznos; 2=nem túl hasznos; 1=egyáltalán nem hasznos.

Ha nem használták, akkor tegyen X jelet az adott oszlopba!

	Nem használtuk egyik évfolyamon sem	Használtuk ezen az évfolyamon										
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Brit vagy amerikai angol tankönyvek												
2. Brit vagy amerikai angol tankönyvek fénymásolatai												
3. Ukrajnai tankönyvek												
4. Magyarországi tankönyvek												
5. Magyarországi tankönyvek fénymásolatai												
6. Internetről letöltött feladatlapok												
7. Angol nyelvű folyóiratok és újságok												
8. Szöveggyűjtemények												
9. Autentikus meséskönyvek, képeskönyvek (eredeti angol mesekönyvek)												
10. Egyszerűsített olvasmányok (graded readers)												
11. Reáliák												
12. Hanganyagok												
13. Videofilmek												

14. Számítógépes szoftverek													
15. Internet													
16. Saját készítésű anyagok													
17. Egyéb, éspedig													

9. Használt(ak) tanára(i) rövid történeteket, meséket az angol órákon? Ha igen, kérem, írja le, hogyan zajlott egy ilyen óra. Ha nem használtak, fogalmazza meg, Ön szerint miért nem.

---



---



---

10. Ha használtak rövid történeteket, meséket az angol órákon, milyen gyakran tették azt? Kérem, néhány mondattal indokolja válaszát.

- a) Minden órán
- b) Hetente egyszer-kétszer
- c) Havonta egyszer-kétszer
- d) Soha
- e) Egyéb, éspedig \_\_\_\_\_

Ön szerint, mi volt ennek indoka:

---



---

11. Használtak autentikus szövegeket az órákon? Milyen gyakran tették azt? Kérem, néhány mondattal indokolja válaszát.

- a) Minden órán
- b) Hetente egyszer-kétszer
- c) Havonta egyszer-kétszer
- d) Soha
- e) Egyéb, éspedig \_\_\_\_\_

Ön szerint, mi volt ennek indoka:

---



---

12. Mely gyakorlatokat és tevékenységeket használták leginkább az órákon és melyik évfolyamon (több évfolyam megjelölése is lehetséges)?

	Előfordult-e? Kérem, tegyen X-t	Évfolyam
1. Mesekönyvek hangos felolvasása tanár által		
2. Mesekönyvek hangos felolvasása tanuló által		
3. Történetmesélés (Storytelling)		
4. Szerepjáték		
5. Dráma		
6. Predikció (prediction)		
7. Rímes versek tanulása		
8. Képleírás		
9. Hangos olvasás		
10. Csendes olvasás		
11. Hiányos szöveg/mondatok pótlása		
12. Hallás utáni szövegértés		
13. Tárgyak használata az új szókincs tanításakor		
14. Bevitt rajzok/képek/illusztrációk használata		
15. Következtetés szövegből (guessing from context)		
16. Következtetés képről		
17. Nézd, hallgasd és ismételd (Look, listen and repeat)		
18. Fordítás magyarról angolra		
19. Fordítás angolról magyarra		
20. Történetek, mesék lerajzoltatása		
21. Dalok		
22. Kvízek		
23. A helyes angol kiejtés gyakorlása		
24. Nyelvtan gyakorlása		
25. Társasjátékok		
26. Egyéb, éspedig		

13. Mely órai tevékenységeket élvezte Ön a legjobban? Melyik hármat szerette a legjobban, s melyeket kevésbé? Írja be a sorszámot!

Legjobban szerettem: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Legkevésbé szerettem: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. Miért akar angoltanár lenni?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Ön tervez használni meséket, történeteket?

a) igen

b) nem

c) nem tudom

Kérem, indokolja választát:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Ön szerint milyen idegen nyelvi kompetenciákat fejlesztenek leginkább a mesék és történetek? Mit fog a tanuló jól vagy jobban tudni, ha az Ön angol óráin majd mesék, történetek lennének?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17. Ön, milyen nyelven olvas kedvtelésből és mit?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18. Milyen módon tartja karban angol nyelvtudását? Több válasz is lehetséges.



- a) angol nyelvű filmeket nézek
  - b) angol nyelvű internetes oldalakat olvasgatok
  - c) angol nyelvű rádióadót hallgatok
  - d) angol újságot olvasok
  - e) angol irodalmat olvasok
  - f) voltam külföldön
  - g) külföldi barátaim vannak
  - k) egyéb, éspedig
- 

19. Kérem, ossza meg, ha egyéb információt szeretne közölni, vagy amit fontosnak tart az angoltanulásával kapcsolatban.

---

---

**Köszönöm a segítséget!**

#### 4. függelék – Tanárjelölti kérdőív pedagógiai gyakorlat után

##### Kedves Hallgató!

Jelen kérdőív a pedagógiai gyakorlat során alkalmazott gyermekirodalmi műhöz kapcsolódó tapasztalataival foglalkozik. A kérdőív kitöltése kb. 20-25 percet vesz igénybe. Köszönöm, hogy válaszaival segíti munkámat.

Nagy-Kolozsvári Enikő

1. Neme:

- nő
- férfi

2. Életkora: .....

3. Mikor kezdett el angolt tanulni?

- Az óvodában
- Az általános iskola 1-3. osztályában
- Az általános iskola 4. osztályában
- 9. osztályban
- Egyéb, éspedig: .....

4. Nyelvvizsga vagy saját megítélése alapján, jelenleg milyen szintű az angol nyelvtudása?

- B1
- B2
- C1
- C2
- Egyéb, éspedig: .....

5. Az angol nyelven kívül milyen más nyelveken beszél? Több válasz is megjelölhető.

- ukrán
- magyar
- orosz
- német
- francia
- spanyol
- Egyéb, éspedig: .....

*A kérdőív következő része az Ön általános és középiskolai nyelvtanulására vonatkoznak.*

5. Általános iskolai tanulmányai során (1-4. oszt.) milyen gyakran foglalkoztak NEM a tankönyvben található szövegekkel angolórán (pl. mesékkal, sztorikkal)?

- soha
- havonta-kéthavonta
- hetente-kéthetente
- majdnem minden órán
- Egyéb, éspedig: .....

6. Középiskolai tanulmányai során (5-11. oszt.) milyen gyakran foglalkoztak NEM a tankönyvben található szövegekkel angolórán (pl. ifjúsági irodalommal, sztorikkal)?

- soha
- havonta-kéthavonta
- hetente-kéthetente
- majdnem minden órán
- Egyéb, éspedig: .....

7. Milyen típusú tankönyvön kívüli szövegek fordultak elő az iskolai angolórákon? (Válassza ki az összeset, ami igaz.)

- versek
- novellák
- regények, regényrészletek
- cikkek, hírek
- mesék, sztorik, gyermekirodalmi művek
- Egyéb, éspedig: .....

8. Ön szerint milyen célt szolgáltak a tankönyvön kívüli szövegek általában a középiskolai angolórákon?

- szókincs bővítése
- szövegértés fejlesztése
- kommunikációs készség fejlesztése
- előadói készség fejlesztése (dráma)
- érzékeny témák bevezetése
- Egyéb, éspedig: .....

9. Kérem jelölje, mennyire ért egyet az alábbi állításokkal. Soronként csak egy választ jelöljön meg.

GYIM – Gyermekirodalmi mű

	egyáltalán nem értek egyet	részben nem értek egye	nem tudom eldönteni	többnyire egyetértek	teljes mértékben egyetértek
A GYIM-ek sokat elárulnak a célnyelvi kultúráról.					
Az iskolai nyelvórákon használt GYIM-ek fejlesztik a tanulók szókincsét.					
Az iskolai nyelvórákon használt GYIM-ek fejlesztik a diákok nyelvi készségeit.					
A GYIM-ek színesebbé tehetik a nyelvórákat.					
Az autentikus GYIM-ek motiválóan hatnak a tanulókra.					

A GYIM-ek nem segítenek a mindennapi kommunikációban.					
A GYIM-ek unalmasak a tanulók számára.					
A GYIM-ek használata a nyelvtanórán túl sok órára való felkészüléssel jár.					
A GYIM-ekkel való foglalkozás túl sok időt vesz igénybe a nyelvtanórán.					
Nincs értelme a GYIM-ek nyelvtanórai használatának, hiszen számos más, érdekesebb forrás áll a tanulók és a tanárok rendelkezésére.					

10. Ön szerint hasznos az irodalmi szövegek használata nyelvtanórán?

igen

nem

Választásának megfelelően, kérem válaszoljon a 11. vagy a 12. kérdésre.

11. Kérem, fejezze be az alábbi mondatot pár szóval. Szerintem hasznos az irodalmi szövegek használata a nyelvtanórán, mert...

---



---

12. Kérem, fejezze be az alábbi mondatot pár szóval. Szerintem felesleges az irodalmi szövegek használata nyelvtanórán, mert...

---



---

*A következő kérdések az ön pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalaira vonatkoznak.*

13. Ön használt gyermekirodalmi művet az angol pedagógiai gyakorlat során vezetett óráin?

igen

nem

Egyéb, és pedíg: .....

14. Ha nem használt gyermekirodalmi művet, kérem röviden indokolja, hogy miért nem volt erre lehetőség.

---



---

15. Ha alkalmazott gyermekirodalmi művet, melyik évfolyamon tette azt?

- 1. osztályban
- 2. osztályban
- 3. osztályban
- 4. osztályban
- 5. osztályban
- Egyéb, éspedig: .....

16. Hány tanórán keresztül alkalmazta a gyermekirodalmi művet?

- 1 tanóra
- 2 tanóra
- 3 tanóra
- 4 tanóra
- 5 tanóra
- Egyéb, éspedig: .....

17. Hány tanuló volt a csoportban/osztályban, ahol a mesét alkalmazta?

.....

18. Kérem jelölje, mennyire ért egyet az alábbi állításokkal.

Soronként csak egy választ jelöljön meg.

	egyáltalán nem értek egyet	részben nem értek egye	nem tudom eldönteni	többnyire egyetértek	teljes mértékben egyetértek
Sokat kell készülni az óráimra, ha mesét akarok alkalmazni					
Sokat kell készülni az angol órákra, ha a tanterv szerint haladok					
Egy általános iskolai angolóra nem igényel túl sok felkészülési időt					
A tanítás során igyekszem megvalósítani azokat az ötleteket, amelyeket a mesealapú nyelvtanítás kapcsán tanultam					
Nem hiszem, hogy az irodalmon keresztül való tanítás hasznos az angol nyelv tanítása során					
Jól érzem magam, miközben angol					

nyelvű meséket olvasok a gyerekeknek					
Feszélyez, ha angolul kell mesét olvasnom a tanulóknak					
Szeretek számomra új módszereket, oktatási megközelítéseket kipróbálni					
A technikai eszközök fontosabbak az idegennyelv- oktatásban mint a szépirodalmi művek					
Tetszik a gyermekirodalmi művekkel való idegennyelv-tanítás					

19. Kérem jelölje, mennyire ért egyet az alábbi állításokkal.

**A gyermekirodalmi mű használata során a tanulók:**

	egyáltalán nem értek egyet	részben nem értek egye	nem tudom eldönteni	többnyire egyetértek	teljes mértékben egyetértek
érdeklődést mutattak a mese iránt					
motiváltak voltak					
unatkoztak, nem volt érdekes számukra az óra					
szívesen részt vettek a meséhez kapcsolódó feladatokban					
szerették amikor felolvastam/elmeséltem a történetet					
élvezték a mesehallgatást					
figyelmesen hallgatták a mesét					
könnyen megértették a felolvasott mesét					
megpróbáltak válaszolni az általam feltett kérdésekre					
felkészültek az órákra					

elkészítették a házi feladatot					
nehézségként tekintettek a mese megértésére					
ki tudták következtetni a képek alapján a szavak jelentését					
könnyen elsajátították az új szavakat					

20. Véleménye szerint, tetszett a tanulóknak a program? Kérem, indokolja választát.

---



---



---

21. Ön szerint mit tanultak meg a gyerekek a mese-alapú órák során?

---



---



---

22. Hogyan tudná meghatározni, mi volt a mese-alapú angoltanítás célja?

---



---



---

23. Milyen érzéseket vált ki önben a gyermekirodalmi mű segítségével történő oktatás?

---



---



---

24. Milyen tapasztalatokat szerzett a mese-alapú angoltanítás kapcsán? Sikeresnek érezte ezeket az órákat? Kérem, pár mondatban fejtse ki választát.

---



---



---

25. Mi jelentette Ön számára a legnagyobb nehézséget vagy kihívást a mese-alapú angoltanításban? Kérem, röviden fejtse ki választát.

---



---



---

26. Mi volt az Ön számára a legnagyobb sikerélmény a mese-alapú órák során?

---



---



---

27. A jövőben nyelvtanárként használná a mese-alapú megközelítést a saját módszertani repertoárjában? Ha igen, miért? Ha nem, kérem azt is indokolja meg. Röviden fejtse ki véleményét.

---

---

---

28. Kérem fejtse ki, ha bármi egyebet szeretne megosztani a kutatás vagy a pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalatai kapcsán.

---

---

---

**Köszönöm válaszait!**



## 5. függelék – Szülői kérdőív

### Kedves Szülő!

Nagy-Kolozsvári Enikő vagyok, a Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza.

Az alábbi kérdőívvel a 6 és 14 év közötti gyermekek szüleinek véleményét szeretném jobban megismerni a kárpátaljai idegennyelv-oktatás helyzetével kapcsolatban, különös tekintettel a gyermekirodalom idegennyelv-oktatásban betöltött szerepére. A kérdőív kitöltése körülbelül 20-25 percet vesz igénybe.

A válaszadás önkéntes és névtelen, az ön által adott válaszokat bizalmasan kezelem és csak kutatási célra használom fel. Válaszait online kattintással, jelöléssel adhatja meg.

Hálásan köszönöm, hogy válaszaival segíti munkámat!

### ***1. A kérdőív első részében szeretnék néhány alapvető információt megtudni Önről és az Ön olvasási szokásairól.***

#### ***1/1. Az ön neme:***

- a) Férfi
- b) Nő

#### ***1/2. Az ön életkora***

- a) 20-25
- b) 26-30
- c) 31-35
- d) 36-40
- e) 41-50
- f) 51-55
- g) 56-60
- h) 61 fölött

#### ***1/3. Az ön legmagasabb iskola végzettsége:***

- a) Kilenc általános iskolai osztály vagy kevesebb
- b) Középiskola (érettségi)
- c) Szakiskola, szakmunkásképző
- d) Szakközépiskola, technikum
- e) Gimnázium, líceum
- f) Főiskola, egyetem
- g) Posztgraduális képzés (PhD)
- h) Egyéb, éspedig

**1/4. Milyen szintűnek ítéli nyelvtudását az Ön által beszélt nyelvekből?**

	Egyáltalán nem ismerem	Alapszintű	Középes	Felsőfokú	Anyanyelvi szint
magyar					
ukrán					
angol					
német					
orosz					
egyéb, éspedig					

**1/5. Szabadidejében, hetente kb. mennyi időt tud olvasással tölteni?**

- a) Sajnos nincs időm kedvtelésből olvasni
- b) Heti 1-2 óra
- c) Heti 3-4 óra
- d) Heti 5-6 óra
- e) Heti 7 óra vagy ennél több

**1/6. Amikor van rá lehetősége, milyen nyelveken olvas Ön kedvtelésből? (Több válasz is megjelölhető.)**

- a) magyarul
- b) ukránul
- c) angolul
- d) németül
- e) oroszul
- f) egyéb, éspedig

**1/7. Milyen műfajú írásokat olvas szabadidejében? (Több válasz is megjelölhető.)**

- a) szépirodalmat
- b) újságokat, magazinokat
- c) tudományos cikkeket
- d) tényirodalmat
- e) a munkámhoz kapcsolódó irodalmakat
- f) egyéb, éspedig

**1/8. Körülbelül hány darab könyvük van otthon?**

- a) Kevesebb, mint 50
- b) 50-100 darab között
- c) 101-200 darab között
- d) 201-300 darab között
- e) 301-400 darab között
- f) 401-500 darab között
- g) 500 darabtól több

**1/9. Találhatóak az Ön otthonában eredeti angol nyelvű mesekönyvek, képek, képeskönyvek (olyan mesekönyvek, melyek nem oktatási céllal készültek, hanem angol anyanyelvű szerzőtől származnak és angol anyanyelvű gyerekeknek szánták)?**

- a) igen
- b) nem
- c) nem tudom

**1/10. Ha Önöknek van eredeti angol mesekönyve, kérem írja le, kb. hány darab.**

\_\_\_\_\_

**2. A kérdőív második részében az Ön gyermekére vonatkozó kérdéseket szeretnék feltenni.**

**2/1. Gyermek neve:**

- a) Fiú
- b) Lány

**2/2. Gyermek életkora: \_\_\_\_\_**

**2/3. Hányadik osztályba jár a gyermeke? \_\_\_\_\_**

**2/4. Iskola típusa, ahol az Ön gyermeke tanul:**

- a) Gimnázium
- b) Líceum

**2/5. Iskola elhelyezkedése, ahol az Ön gyermeke tanul:**

- a) Falu/község
- b) Város

**2/6. Hány évesen kezdett az Ön gyermeke angolt tanulni?**

- 1) 1-2 évesen
- 2) 3-4 évesen
- 3) 5-6 évesen
- 4) 7-8 évesen

**2/7. Hol találkozott az Ön gyermeke először az angol nyelvvel? (Több válasz is megjelölhető)**

- a) Én tanítottam neki szavakat, dalokat, mondókákat
- b) Tévében, interneten nézett/hallgatott angol nyelvű meséket, dalokat, mondókákat
- c) Az óvodában
- d) Az iskolában

- e) Magántanárnál
- f) Egyéb, éspedig

**2/8. Ön szerint hány éves kortól ideális egy idegennyelvvél való ismerkedés?**

- a) 0-2 éves
- b) 3-4 éves
- c) 5-6 éves
- d) 7-8 éves
- e) 9-10 éves
- f) 11-12 éves
- g) 13 év fölött

**2/9. Szokott Ön a gyermekével közösen eredeti angol nyelvű mesekönyvet vagy eredeti angol nyelvű ifjúsági szépirodalmi művet olvasni?**

- a) igen
- b) nem

**2/10. Szokott az Ön gyermeke egyedül angol nyelvű mesekönyveket vagy eredeti angol nyelvű ifjúsági szépirodalmat művet olvasni?**

- a) igen
- b) nem

**2/11. Soroljon fel néhányat gyermeke kedvenc meséi, ifjúsági történeteik közül:**

---

**2/12. Soroljon fel néhányat gyermeke kedvenc angol nyelvű meséi, ifjúsági történeteik közül:**

---

**2/13. Milyen tananyagokat kedvel leginkább az Ön gyermeke angol nyelvből?**

- a) A tankönyv anyagait, feladatait kedveli
- b) A tankönyvön kívüli feladatokat kedveli
- c) Az eredeti, nem oktatási céllal készült angol nyelvű anyagokat kedveli
- d) Minden anyagot, feladatot kedvel
- e) Semmilyen feladatot nem kedvel
- f) Nem tudom
- g) Egyéb, éspedig

**3. A kérdőív harmadik, és egyben utolsó részében arra vagyok kíváncsi, hogy Ön hogyan látja az angol nyelv oktatásának helyzetét a gyermeke iskolájában és jövője szempontjából.**

**3/1. Kérem, igennel vagy nemmel válaszoljon az alábbi állításokra.**

Állítás	Igen	Nem
A gyermekem iskolájában választható az első idegen nyelv (pl. angol vagy német).		
Gyermekemet angol nyelvtanár végzettséggel rendelkező tanár tanítja (vagyis nem más pedagógiai végzettséggel rendelkező tanár, pl. francia szakos).		
Gyermekemet angol anyanyelvű tanár tanítja.		

**3/2. Mennyire ért egyet az Ön gyermekének iskolájában az angol nyelvtanítással kapcsolatos állításokkal?** Kérem, értékelje 1-től 4-ig terjedő skálán, mennyire ért egyet az állításokkal, ahol 1=egyáltalán nem ért egyet; 2=részben nem ért egyet; 3=részben egyetért; 4=teljes mértékben egyetért. A megfelelő oszlopba tegyen X-et.

Állítás	1	2	3	4
Jó a nyelvtanár				
Megfelelő az óraszám				
Megfelelő a módszertan				
Megfelelő a tanterv, oktatási koncepció				
Az iskola nyelvvoktatási eszközökkel, taneszközökkel (tankönyv, audio-vizuális eszközök) jól felszerelt				
Megfelelő az osztálylétszám/csoportlétszám angol órán				
Valós szituációkban alkalmazható szóbeli és írásbeli kommunikációra készít fel				
Fejlesztik a gyermek szókincsét				
Jó hangulatúak az órák				
A gyerekeknek van kedve nyelvet tanulni				
Motiválják a gyereket				
Az iskolában biztosított nyelvvoktatás elegendő lehetőséget nyújt arra, hogy a gyermekem jól megtanulja a nyelvet				
Semmivel nem vagyok elégedett				
Egyéb, éspedig ...				

**3/3. Mik a leggyakrabban felmerülő problémák gyermeke iskolai nyelvtanulása kapcsán?** Kérem, értékelje 1-től 4-ig terjedő skálán, mennyire ért egyet az állításokkal, ahol 1=egyáltalán nem ért egyet; 2=részben nem ért egyet; 3=részben egyetért; 4=teljes mértékben egyetért. A megfelelő oszlopba tegyen X-et.

Állítás	1	2	3	4
Nem jó a nyelvtanár				
Tanárhiány van				
Gyakori tanárcsere				
Túl alacsony az óraszám				
Rossz az alkalmazott módszertan				
Nem megfelelő tankönyv, taneszközök				
Nem megfelelő tanterv, oktatási koncepció				
Túl nagy csoportlétszám				

Hiányzik az anyanyelvi interakció gyakorlása				
Nem készít fel a valódi szóbeli kommunikációra				
Túlságosan nyelvtan centrikus				
Nem motivál				
Nem kellően differenciált az oktatás				
Sok az értelmetlen magolás (pl. verseket kell tanulni)				
A tananyag nem megfelelően alkalmazkodik az életkori sajátosságokhoz				
A gyerekek túl vannak terhelve				
Szerintem nincs nehézség ezen a téren				
Egyéb, éspedig ...				

**3/4. Ön szerint hogyan lehetne eredményesebbé tenni az idegennyelv-oktatást a 6-14 éves korosztály számára? Kérem, értékelje 1-től 4-ig terjedő skálán, mennyire ért egyet az állításokkal, ahol 1=egyáltalán nem ért egyet; 2=részben nem ért egyet; 3=részben egyetért; 4=teljes mértékben egyetért. A megfelelő oszlopba tegyen X-et.**

Állítás	1	2	3	4
Felkészültebb, módszertanilag képzettebb tanárokkal				
A tanárokat anyagilag jobban meg kellene becsülni, hogy csak a tanításra összpontosítsanak				
Jobb taneszközöket kellene biztosítani				
Magasabb óraszámokban kellene tanítani a nyelvet				
Több játékot kellene bevinni az órai tevékenységbe				
A tanár a lehető legtöbbet beszéljen angolul a gyermekemmel				
Külföldiekkel való személyes találkozással				
Angol nyelvű mesék felhasználásával, hogy a gyerekek jobban megismerjék az élő nyelvet és kultúrát				
Idegen nyelvű tévéprogramok és filmek bevonásával				
Csoportbontást biztosítani kevesebb, mint 28 tanuló esetén is				
A családon belül is gyakorolni kell a nyelvet (pl. alkalmanként angolul nevezni meg tárgyakat, beszélgetni, mesét olvasni)				
A megfelelő nyelvtudás elérése érdekében magántanár segítségére is szükség van				
Egyéb, éspedig ...				

**3/5. Milyen az ideális angolnyelvtanár? Kérem, értékelje 1-től 4-ig terjedő skálán, mennyire ért egyet az állításokkal, ahol 1=egyáltalán nem ért egyet; 2=részben nem ért egyet; 3=részben egyetért; 4=teljes mértékben egyetért. A megfelelő oszlopba tegyen X-et.**

Állítás	1	2	3	4
Játékosan tanítja a nyelvet				
Bevonja a digitális eszközöket az angol nyelvtanításba				
Eredeti, angol nyelvű szépirodalmat is alkalmaz				
Ugyanolyan fontosnak tartja a nyelvtant, mint a beszédképesség fejlesztését				
A beszédképesség fejlesztésére helyezi a legnagyobb hangsúlyt				

Anyanyelvi szinten beszéli az angol nyelvet				
Empatikus és segítőkész				
Egyformán odafigyel a különböző képességű gyerekekre				
Motiválja a gyerekeket				
Egyéb, éspedig ...				

**3/6. Az Ön gyermeke mennyire mutat érdeklődést az angol nyelv iránt? Kérem, értékelje 1-től 4-ig terjedő skálán, mennyire ért egyet az állításokkal, ahol 1=egyáltalán nem ért egyet; 2=részben nem ért egyet; 3=részben egyetért; 4=teljes mértékben egyetért. A megfelelő oszlopba tegyen X-et.**

Állítás	1	2	3	4
Éneklő a dalokat, mondogatja az iskolában tanult angol rimes verseket, mondókákat.				
Angolul nevezi meg otthon azokat a tárgyakat, amit már az iskolában tanult (pl. alma helyett apple-t mond)				
Figyelmesen nézi, hallgatja az angol nyelvű műsorokat a tévében, interneten stb.				
Angol nyelvű mesekönyveket, könyveket olvas				
Angol nyelvű online játékokat szokott játszani				
Nem mutat különösebb érdeklődést az angol nyelvtanulás iránt				
Egyéb, éspedig ...				

**3/7. Kérem, jelölje, hogy mennyire ért egyet a korai, fiatalkorban megkezdett idegennyelv-tanulás céljaival kapcsolatos állításokkal (1=egyáltalán nem ért egyet; 2=részben nem ért egyet; 3=részben egyetért; 4=teljes mértékben egyetért). A megfelelő oszlopba tegyen X-et.**

Állítás	1	2	3	4
Úgy vélem, hogy az idegennyelv-tanulást minél fiatalabb korban el kell kezdeni				
A gyerekek még érdeklődőbbek, kíváncsiak, könnyű őket motiválni				
Magasabb színvonalon tudják elsajátítani az idegen nyelvet				
Kedvező attitűdök formálhatók a különböző népek, nemzetiségek, kultúrák iránt				
Könnyebben alakulnak ki nyelvtanulási stratégiák				
Tudatosítható a nyelvtanulás fontossága				
A nyelvtanulás iránti kedv könnyebben felkelthető				
Egyéb, éspedig ...				

**3/8. Kérem, jelölje, mennyire ért egyet az idegennyelv-tanulás okaival kapcsolatos állításokkal (1=egyáltalán nem ért egyet; 2=részben nem ért egyet; 3=részben egyetért; 4=teljes mértékben egyetért). A megfelelő oszlopba tegyen X-et.**

Állítás	1	2	3	4
Nekem nehézséget okoz, hogy nem tudok angolul, ezért azt szeretném, hogy a gyermekem ne tapasztalja meg ugyanezt				
Én szerettem volna angolt tanulni, de nem volt rá lehetőségem				
Jobb továbbtanulási lehetőségei lesznek, ha jól megtanulja a nyelvet				
Könnyebben megérti és elfogadja a más nyelveket és kultúrákat				
A gyermekem azért tanul angolt, hogy a jövőben majd jó munkája legyen				
Könnyebben elboldogul külföldön majd, ha felnőtt				
Egyéb, éspedig ...				

**3/9. Kérem, jelölje, mennyire ért egyet az idegennyelv-tanulás pozitív hatásaival kapcsolatos állításokkal (1=egyáltalán nem ért egyet; 2=részben nem ért egyet; 3=részben egyetért; 4=teljes mértékben egyetért). A megfelelő oszlopba tegyen X-et.**

Állítás	1	2	3	4
A nyelvtanulás fejleszti a szellemi és nyelvi készségeket				
Fejlődik a gyermek kifejezőkészsége				
Nő a gyermek önbizalma				
Nyitottabbá válik más országok, kultúrák, emberek felé				
Az angol nyelvtanulás pozitívan befolyásolja a tanulmányi eredményt				
Egyéb, éspedig ...				

**3/10. Kérem, jelölje, mennyire ért egyet az idegennyelv-tanulás során felmerülő nehézségekkel kapcsolatos állításokkal (1=egyáltalán nem ért egyet; 2=részben nem ért egyet; 3=részben egyetért; 4=teljes mértékben egyetért). A megfelelő oszlopba tegyen X-et.**

Állítás	1	2	3	4
Úgy vélem, hogy az idegennyelv-tanulás korai kezdése negatívan befolyásolja az anyanyelv elsajátítását				
Szerintem az angol szavak tanulása nehézkes				
Csökken a gyermek anyanyelvi kifejezőkészsége				
Biztos vagyok benne, hogy a korai nyelvtanulás nem előnyös a gyerekek számára, mert úgy is elfelejtik még, amit tanulnak				
Előbb az anyanyelvet kell tökéletesen elsajátítani, csak aztán jöhet az angol				
Az angol olvasás/kiejtés nehéz egy gyerek számára, mert „egyáltalán nem úgy kell olvasni, mint ahogy le van írva”				
Nincs negatív hatása				
Egyéb, éspedig ...				

**3/11. Ön szerint hogyan érhetők el tartós nyelvtanulási eredmények? (1=egyáltalán nem ért egyet; 2=részben nem ért egyet; 3=részben egyetért; 4=teljes mértékben egyetért). A megfelelő oszlopba tegyen X-et.**



Állítás	1	2	3	4
Támogatom, hogy a gyermekem angol meséket olvasson				
Engedem, hogy a gyermekem angol nyelvű meséket, filmeket nézzon				
Arra bátorítom a gyermekem, hogy játsszon angol nyelvű digitális játékokat pl. telefonon, tableten, számítógépen				
Együtt olvasunk angolul a gyermekemmel gyermekirodalmat, szépirodalmat				
Alkalmanként angolul beszélünk otthon a gyermekemmel				
Egyéb, éspedig ...				

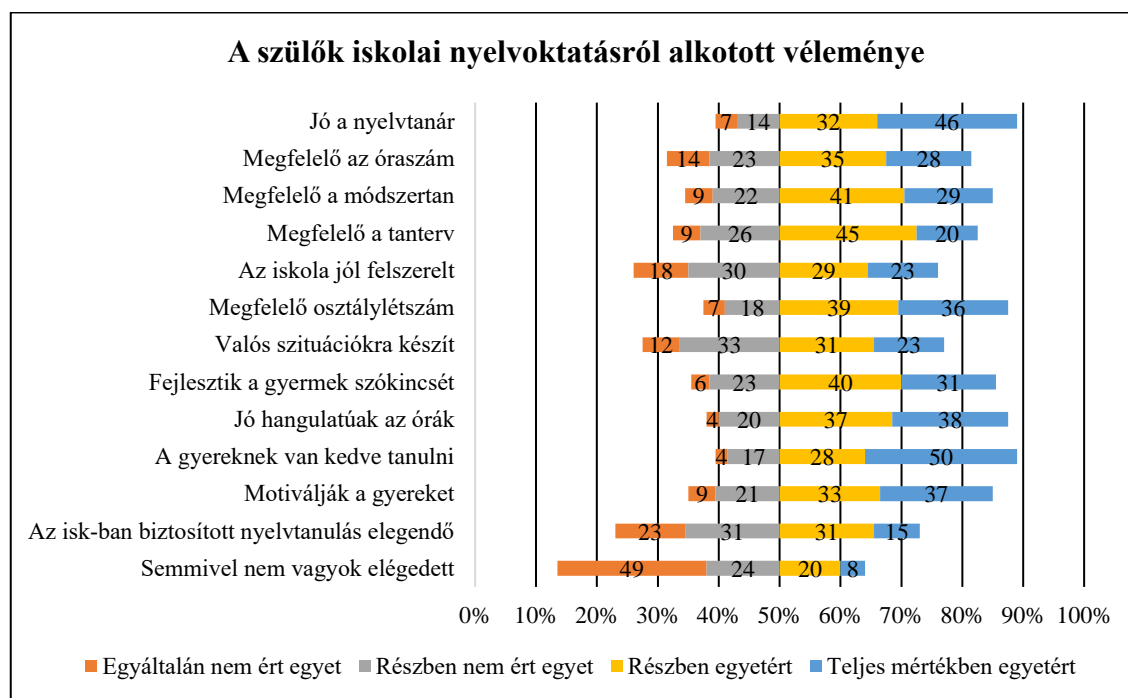
**3/12. Kérem értékelje, mennyire ért egyet az angol nyelv presztízsével kapcsolatos állításokkal (1=egyáltalán nem ért egyet; 2=részben nem ért egyet; 3=részben egyetért; 4=teljes mértékben egyetért). A megfelelő oszlopba tegyen X-et.**

Állítás	1	2	3	4
Bízom azokban a tudósokban és vezetőkben, akik angolul beszélnek				
Biztos vagyok benne, hogy az angol nyelvtudás a művelt ember ismérve				
Fontosnak tartom az angol kultúra megismerését				
Jobban élvezem az angol nyelvű kiadványokat, könyveket, mint a magyar nyelvűeket				
Jobban élvezem az eredeti, angol nyelven történő filmnézést, mint a szinkronizált filmeket				
Remélem, gyermekem jól fog tudni angolul, mert ez fontos a jövője szempontjából				
Egyéb, éspedig ...				

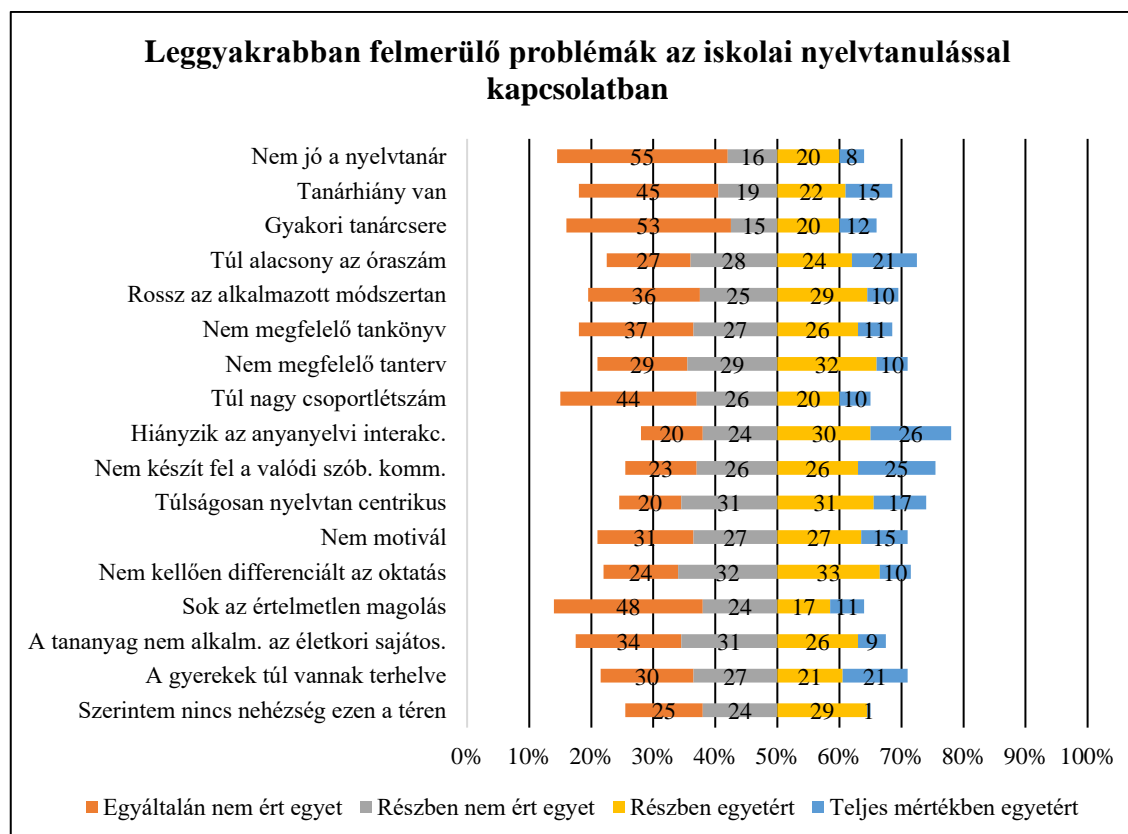
**3/13. Kérem, írja le, ha bármi egyebet fontosnak tart a témával kapcsolatban.**

## 6. függelék – Az 5. kutatáshoz kapcsolódó diagramok

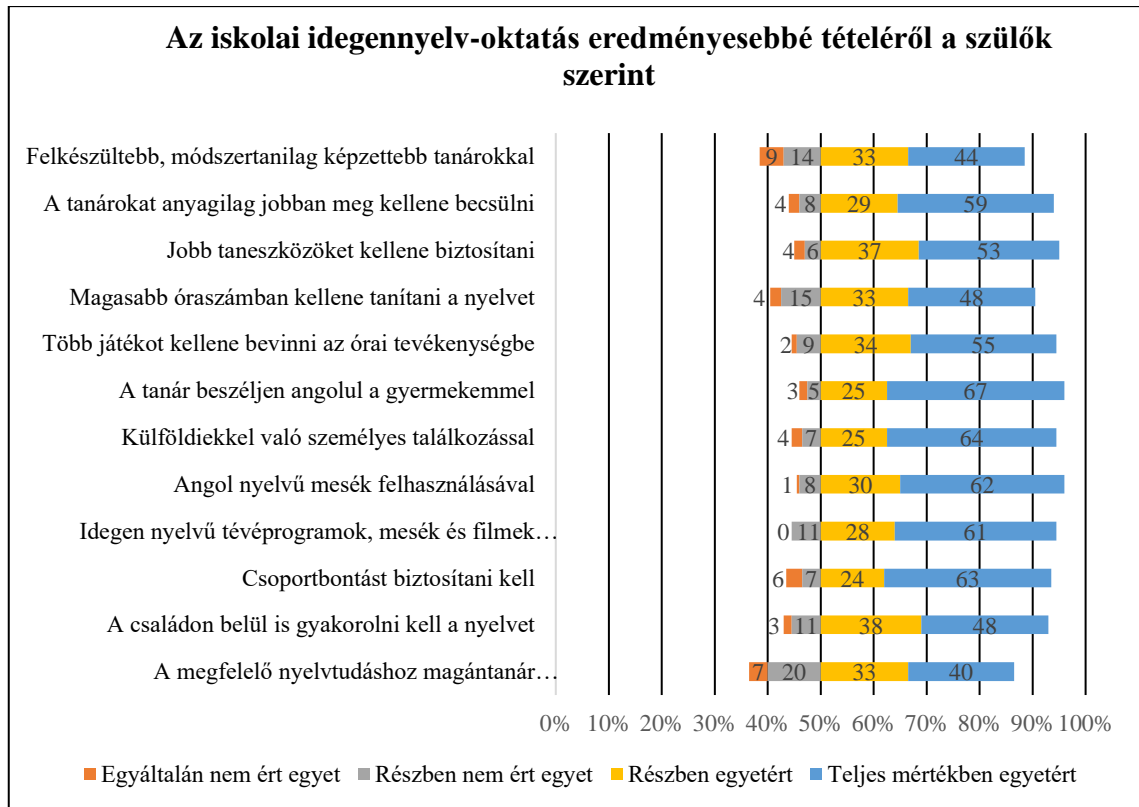
### 3/2. Mennyire ért egyet az Ön gyermekének iskolájában az angol nyelvtanítással kapcsolatos állításokkal?



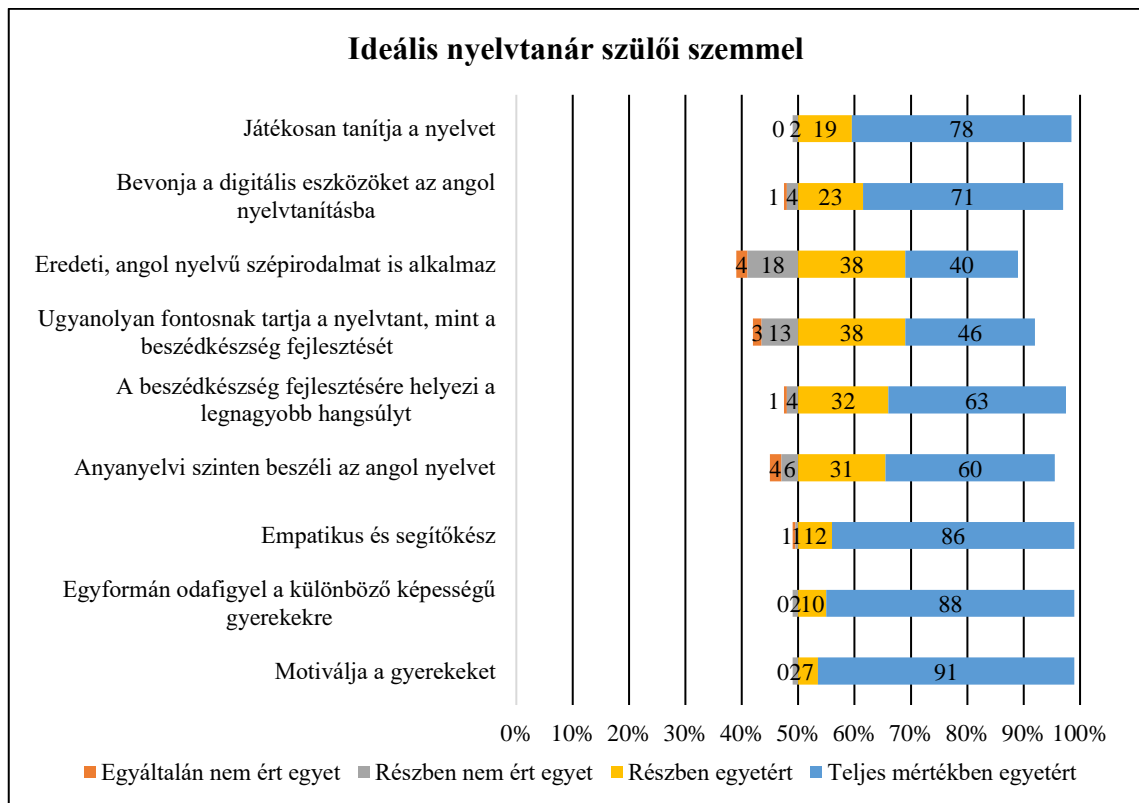
### 3/3. Mik a leggyakrabban felmerülő problémák gyermeke iskolai nyelvtanulása kapcsán?



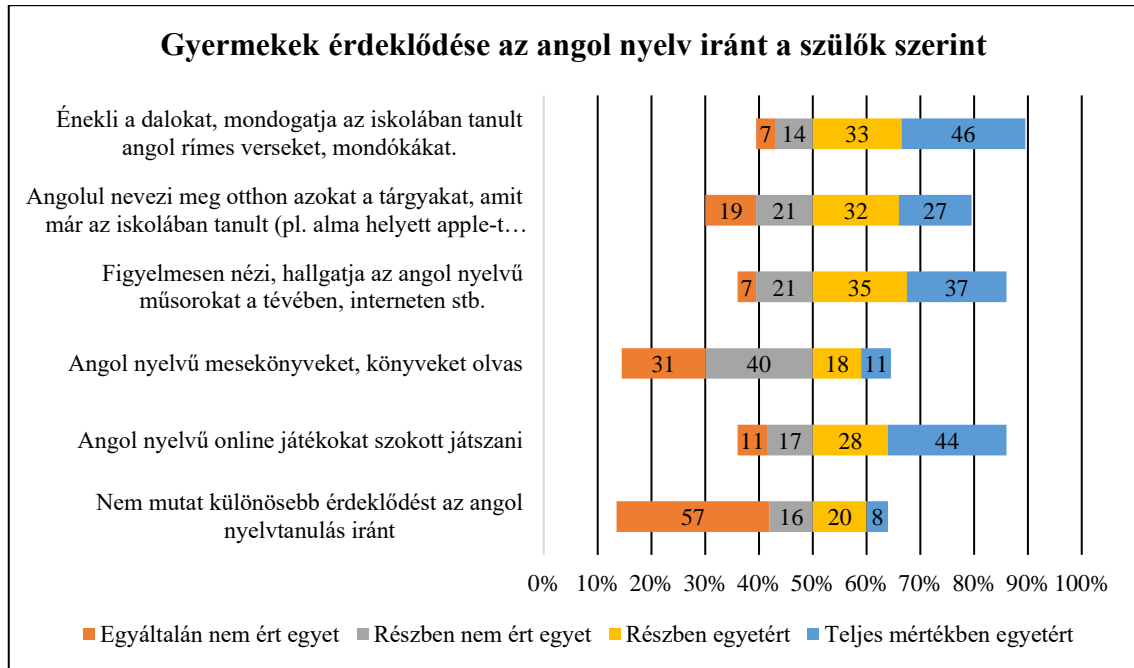
**3/4. Ön szerint hogyan lehetne eredményesebbé tenni az idegennyelv-oktatást a 6-14 éves korosztály számára?**



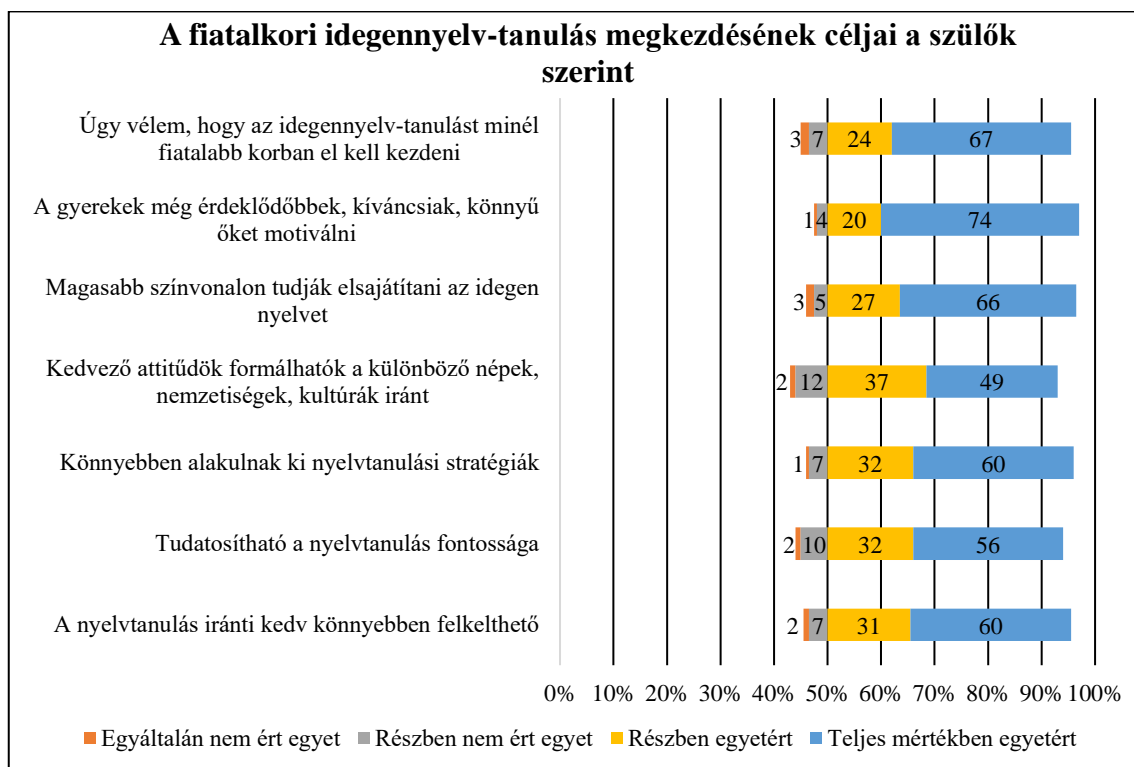
**3/5. Milyen az ideális angolnyelvtanár?**



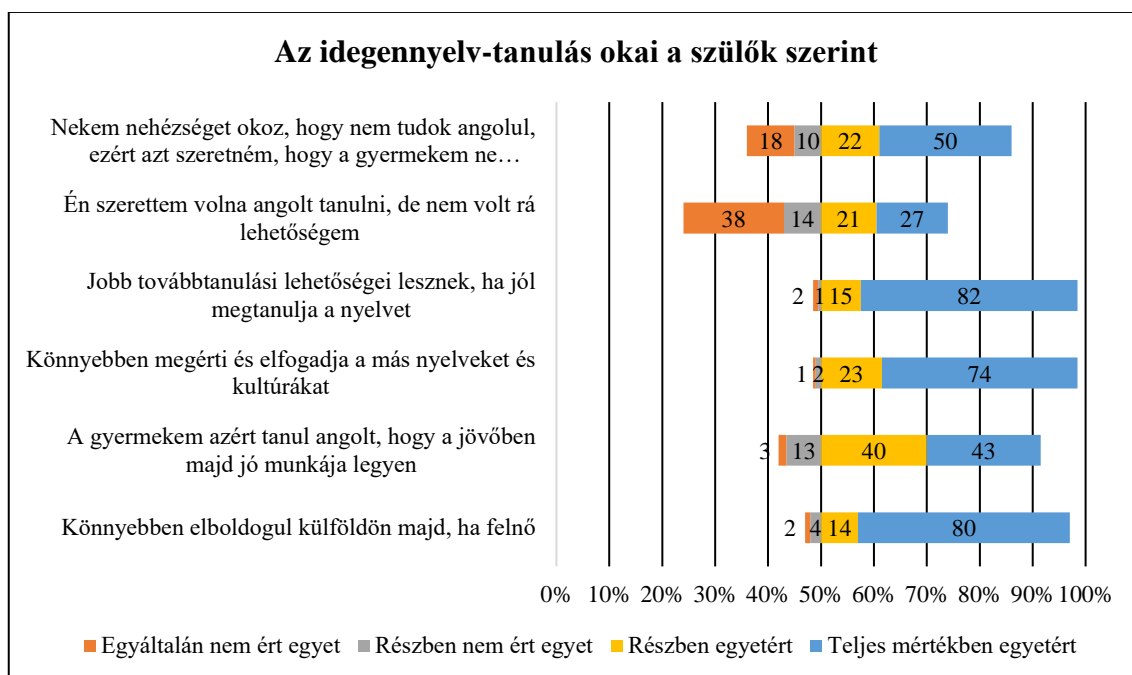
### 3/6. Az Ön gyermeke mennyire mutat érdeklődést az angol nyelv iránt?



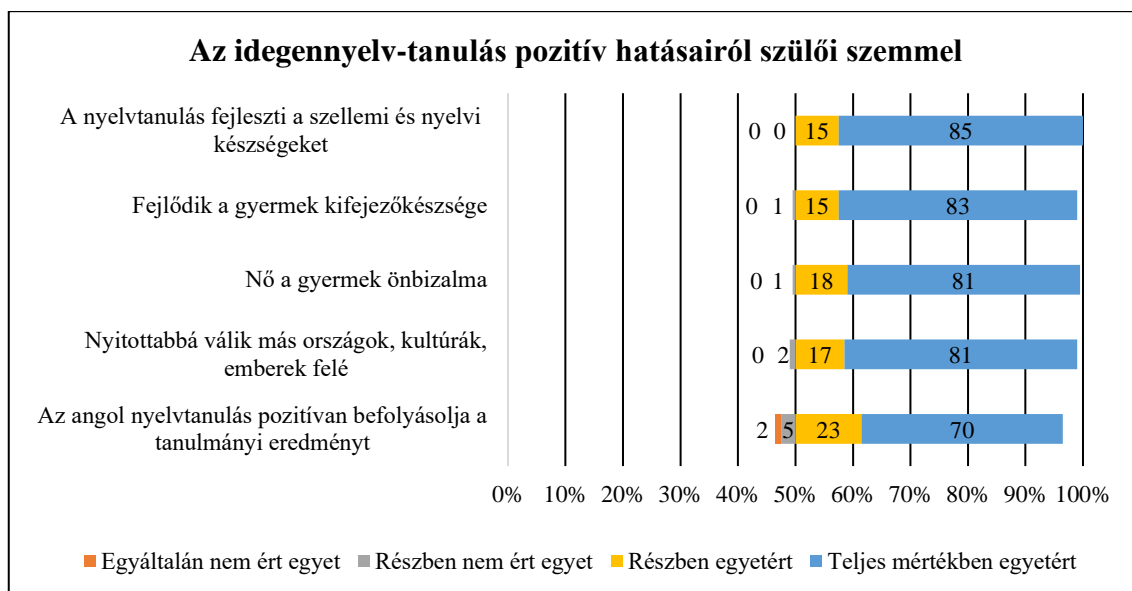
### 3/7. Kérem, jelölje, hogy mennyire ért egyet a korai, fiatalkorban megkezdett idegennyelv-tanulás céljaival kapcsolatos állításokkal.



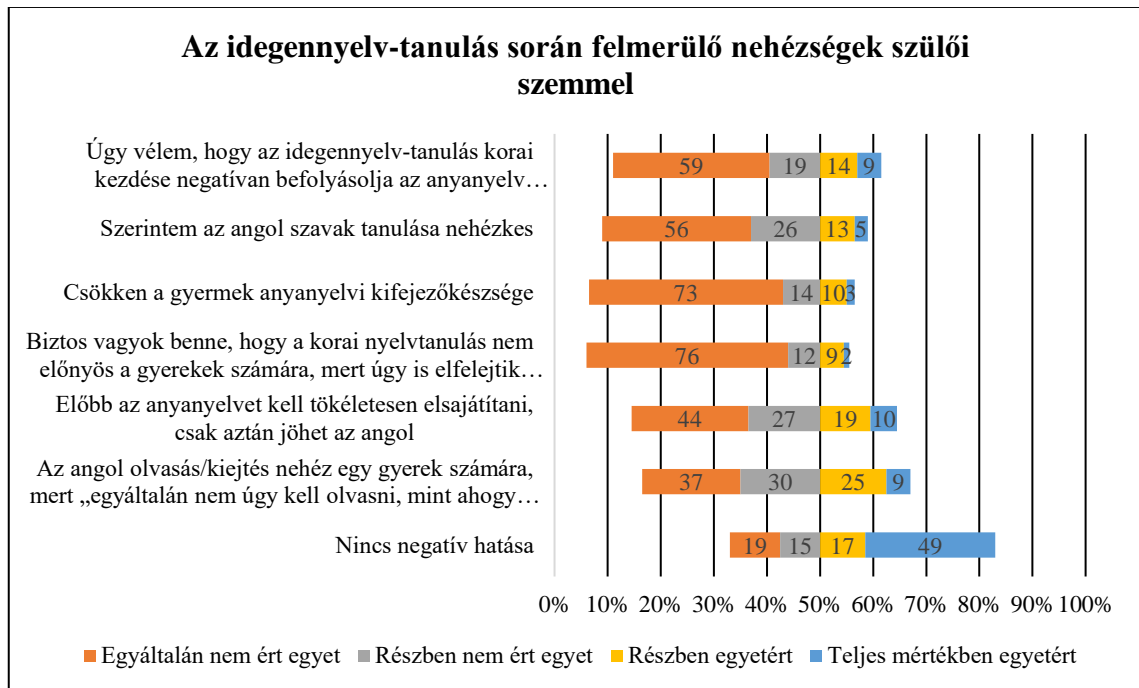
**3/8. Kérem, jelölje, mennyire ért egyet az idegennyelv-tanulás okaival kapcsolatos állításokkal.**



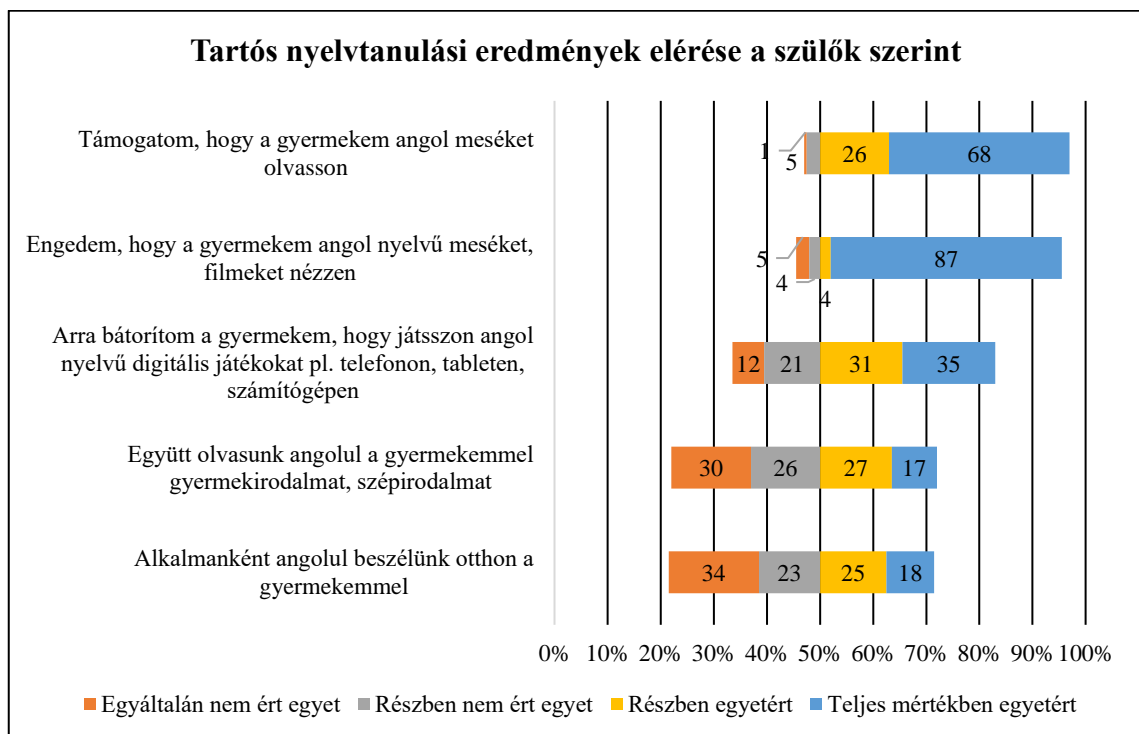
**3/9. Kérem, jelölje, mennyire ért egyet az idegennyelv-tanulás pozitív hatásaival kapcsolatos állításokkal.**



**3/10. Kérem, jelölje, mennyire ért egyet az idegennyelv-tanulás során felmerülő nehézségekkel kapcsolatos állításokkal.**



**3/11. Ön szerint hogyan érhetőek el tartós nyelvtanulási eredmények?**



**3/12. Kérem értékelje, mennyire ért egyet az angol nyelv presztízsével kapcsolatos állításokkal.**

