

NAGY-KOLOZSVÁRI ENIKŐ – GORDON GYŐRI JÁNOS

Gyermekirodalmi attitűdvizsgálat angol szakos pedagógushallgatók körében

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Ukrajna) alapszakos, pedagógusképzésben résztvevő hallgatóinak angol nyelvű, autentikus gyermekirodalom, idegennyelv-oktatásban való alkalmazásához fűződő attitűdjét. Kutatási kérdéseink megvalósításához kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtést végeztünk, mely 126 főiskolai hallgató önbevallásos kérdőíves felméréssel történt. Kutatásunk fő eredménye, hogy a résztvevők, az angol nyelvű gyermekirodalmi művek tanórai használatához mint idegennyelv-oktatást elősegítő technikához fűződő attitűdje pozitív, azonban az előzetes iskolai tapasztalataik nem mindig a legjobbak. Jövőbeni karrierjük során nyitottak a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazására, annak ellenére, hogy a képzésükben nincs ilyen jellegű speciális tantárgy. A kutatás pedagógiai eredménye, hogy a tanárképzési programoknak nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük arra, hogy a hallgatók megismerkedjenek a releváns autentikus, azaz a célnyelvi országban megjelent, nem oktatási céllal íródott gyermekirodalmi művekkel és nyelvpedagógiai alkalmazási lehetőségeikkel. Továbbá az iskolaigazgatóknak is figyelmet kellene fordítaniuk arra, hogy megtalálják a módját annak, hogy intézményeikben több angol nyelvű, autentikus könyv legyen elérhető.

Kulcsszavak: autentikus gyermekirodalom, angol mint idegen nyelv, pedagógusképzés, Kárpátalja

Bevezetés

A gyermekirodalmi (a továbbiakban GYI) művek anyanyelvi nevelésben betöltött szerepe megkérdőjelezhetetlen (Bajzáth, 2017; Kádár, 2013; Komáromi, 2014; Trencsényi, 2013). A gyermekek alapvetően szeretik a meséket, történeteket, mondókákat, dalokat, melyek hangzása megkapó, ritmusos, rímes, figyelemfelkeltő. Tartalomviláguk gyakran ismerős kontextust biztosít, s a világ megismerésének eszközei lehetnek.

Régóta foglalkoztatja a kutatókat az irodalmi, gyermekirodalmi művek jelenléte és szerepe az idegennyelv-oktatásban is. A mesék, történetek és a hozzájuk kapcsolódó, kontextusba helyezett feladatok nemcsak nyelvi, hanem tartalmi szempontból is értékes anyagot juttatnak el a nyelvtanulókhoz, felkeltve érdeklődésüket, motivációjukat, hozzájárulva a tanulói autonómia és a nyelvtudás fejlődéséhez (Kurtán, 2001; Nikolov, 2004; Szénási, 2012).

Számtalan nyelvész, pszichológus és kutató foglalkozott már a nyelvtanulás, nyelv-elsajátítás elméleti és gyakorlati kérdéseivel, végeztek kvalitatív és kvantitatív kutatásokat. „A nyelv-elsajátítás a nyelvi szabályoknak a nyelv kommunikatív használata során történő természetes asszimilációjára vonatkozik, míg a nyelvtanulás ezzel szemben, a nyelv szabályainak formális tanulása, mely tudatos folyamat” (Krashen, 1981, idézi Kovács, 2009, p. 35). A kutatási eredmények azt mutatják, hogy az anyanyelv és az első idegen nyelv elsajátításának folyamata sok tekintetben hasonló, ugyanakkor

eltérések is mutatkoznak (Ellis, 1985; Ortega, 2009). Mindazonáltal több hasonlóság mutatkozik, mint különbség. Kovács (2009) szerint, míg az elsajátítás lépései ugyanazok, a siker valószínűsége vagy a sikeresség foka eltérő. Ugyanakkor „az idegen nyelv fejlődése azért sajátos folyamat, mert felhasználja az anyanyelv hosszú fejlődés folyamán kialakult egész szemantikai oldalát. A gyermek idegen nyelvre való oktatása tehát anyanyelvi ismeretének alapjaira támaszkodik” (Vigotszkij, 1967, idézi Kovács, 2009. p. 33). Az anyanyelv és az idegen nyelv viszonyát az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat

Az anyanyelv és az idegen nyelv viszonya

(forrás: Kovács, 2009, p. 32)

Vizsgált területek	Idegen nyelv	Anyanyelv
Időtényező	A nyelvelsajátítás lassú	A nyelvelsajátítás gyors
Lépések	A fejlődésnek szisztematikus lépései vannak	A fejlődésnek szisztematikus lépései vannak
Hibajavítás	Nem kimondottan hatékony	Nem része a fejlesztésnek
A tudás mélysége	A bevitelnél kisebb	A bevitelnél kisebb
A siker valószínűsége	Lehet sikeres, lehet nem sikeres	Elkerülhetetlen
A sikeresség foka	Ritkán teljesen sikeres	Sikeres

Gyermekirodalmi művek az idegennyelv-oktatásban

Mindenekelőtt nagyon fontos, hogy definiáljuk a gyermekirodalom fogalmát. Tanulmányunkban Bland & Lütge (2015) meghatározását tartjuk irányadónak, miszerint a gyermekirodalom mint kifejezés általában a gyermekeknek és serdülőknek szóló irodalom egészére vonatkozik, beleértve a szóbeli irodalmat, például a meséket és a gyermekverseket, a grafikus elbeszéléseket és a fiatal felnőtteknek szóló irodalmat, tükrözve a gyermekek eklektikus érdeklődési körét.

A szépirodalmi, gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban játszott szerepe nem mindig volt azonos a különböző korok elfogadott, támogatott nyelvtanítási módszerei körében. A 18. sz. végén és a 19. sz. elején nagyobb jelentőséget tulajdonítottak az irodalmi művek nyelvtanulásban való alkalmazásának (pl. nyelvtani-fordító módszer), míg később a 20. század elejétől egyre népszerűbb direkt módszer esetén sokkal inkább háttérbe szorult az ilyen művek tanórai alkalmazása. A célnyelvi kommunikáció kialakítása került a középpontba az irodalmi szövegekkel való ismerkedés helyett. Bárdos (2005) szerint, a napjainkban uralkodó kommunikatív szemléletű nyelvoktatásra pedig már az eklektikusság, a flexibilitás jellemző, melynek célja a kommunikatív kompetencia elérése. E kompetencia Canale-Swain megfogalmazása szerint (idézi Bárdos, 2005, p. 163) azt jelenti, hogy a nyelvtanulóknak egyre magasabb szintre kell jutniuk a nyelvi, a szociolingvisztikai, a szövegalkotói és a stratégiai kompetencia tényezőit illetően. A kommunikatív nyelvoktatást osztálytermi gyakorlatra vetítve, és a tanulmányunk szempontjából jelentős elemeket kiemelve, feladat- és tanulóköz-

pontúság, kooperatív tanulási eljárások, autentikus nyelvhasználat, az interakció célnyelvűsége, a mozgalmasság, a gondolkodtató és változatos munkaformák jellemzik (Bárdos, 2005). Azt is megállapították, hogy az idegennyelvi jelentés befogadásához a szókincs a legfontosabb; bővítését a kutatók ma is eredeti irodalmi szövegek olvasásával tartják leginkább megvalósíthatónak (Bárdos, 2005).

Az 1990-es éveket megelőzően az általános iskolai angol nyelvoktatásban használt mesekönyvek nagy része a népszerű mesék és fabulák egyszerűsített kiadása volt, vagy a nyelvoktatás céljára átirrt, „olvasókönyvek” (*readers*) vagy „szintezett olvasmányok” (*graded readers*) néven ismert változatok. Ezt követően azonban sok tanár kezdett autentikus mesekönyveket használni, amelyek gazdag autentikus inputforrást biztosítanak. Autentikus mesekönyv alatt, ahogy Kovács (2009) megfogalmazta, nem tancélokra, hanem célnyelvi közönség számára készült anyagokat értünk, általában anyanyelvi beszélőktől. Az autentikus mesekönyvek nagyon motiválóan hathatnak a gyerekekre, mert egy „eredeti” angol nyelvű könyvvel való munka után valódi sikerélményt érezhetnek (Ellis & Brewster, 2014). Arra a kérdésre pedig, hogy a szintezett olvasmányok vagy az autentikus művek hasznosabbak-e az idegennyelv-oktatásban, nagyon nehéz válaszolni, mivel mindkét esetben akadnak mellette és ellene szóló érvek is (részletesebben lásd Foppoli, 2022). Jelen tanulmányban erre nem térünk ki részletesebben, mivel kutatásunk fókuszául az autentikus gyermekirodalmi műveket választottuk.

Az idegen nyelvek tanulásának korai kezdése világszerte támogatott tevékenység. Azt is tudjuk, hogy egy idegen nyelv tanulása nem egyszerű feladat: hosszú és komplex folyamat, melynek sikeressége nagymértékben összefügg azzal, mennyire sikerül már a kezdet kezdetén megszerettetni az adott nyelvet a tanulókkal. Azt is fontos belátnunk, hogy a kezdő szintű, kis mennyiségű tananyagot nagy szakmai hozzáértéssel kell közvetíteni, nem lehet komolytalanul venni, mert az alapozást magas színvonalon érdemes csak elvégezni (Bland, 2019; Palláné Szénási, 2010).

A szakirodalom szerint a fiatalok nyelvtanulók (6–9 évesek) tanítását gyakran kihívásnak tekintik a tanulók sajátos jellemzői miatt (Cameron, 2003), mint például, hogy még nem képesek absztrakt fogalmakat értelmezni, vagy csak rövid ideig tudnak megszakítás nélkül figyelni. A kutatók ugyanakkor a korai nyelvtanulás mellett is érvelnek, előnyként írják le a fiatal tanulók alacsonyabb affektív szűrőit, az idegen nyelvek hangjainak és ritmusának gyorsabb elsajátítását, a nyelvtanulásra fordítható hosszabb időt, valamint az interkulturális identitás magasabb szintű tudatosíthatóságát (Bland, 2019; Ellis & Brewster, 2014; Krashen, et al., 1979).

Számos kutató vizsgálta és fogalmazta meg az irodalmi művek idegennyelv-oktatásban betöltött jelentőségét. Collie és Slater (1987) például úgy fogalmaz, hogy az irodalom serkenti az idegen nyelvi szóbeliséget, és ezt a nyelvtanítás legjobb eszközének nevezi. Ezen a véleményen osztozik Ghosn (2002, p. 173) is, amikor összefoglalja azokat az okokat, amelyek miatt az autentikus irodalom értékes lehet az általános iskolai nyelvtanításban:

1. Az autentikus irodalmi mű motiváló, értelmes kontextust biztosít a nyelvtanuláshoz, mivel a gyerekek természetüknél fogva vonzódnak a történetekhez.
2. Az irodalom hozzájárul a nyelvtanuláshoz. A természetes nyelvet, a nyelvet a maga nemében mutatja be, és elősegíti a szókincs kontextusban történő fejlesztését.

3. Az irodalom elősegítheti a tudományos műveltség és a gondolkodási készségek fejlődését, és felkészítheti a gyerekeket az angol nyelvű oktatásra.
4. Az irodalom közvetítőként működhet: a jó irodalmi mű az emberi lét bizonyos aspektusaival foglalkozik, így hozzájárulhat a gyermek érzelmi fejlődéséhez, és elősegítheti a pozitív interperszonális és interkulturális attitűdök kialakulását.

Ugyanakkor, némi kritikai észrevételt megfogalmazva, meg kell jegyeznünk, hogy a kutatók mindegyike megfelelnek azokról a nehézségekről, amelyekkel ez az oktatási megközelítés jár. Nem említik például, hogy a meglévő nyelvtudás komoly korlátokat szabhat a választható irodalomra és annak felhasználási módjaira vonatkozóan; a problémákat, amelyekkel a nyelvtanárok találkoznak, miközben kiválasztják, megtervezik, megszervezik és levezetik ezeket az órákat, ugyanis ez mind nagyon időigényes és sok plusz teherrel jár; valamint azt is, hogy az anyanyelvi beszélőknek szánt, egyszerűnek tűnő kifejezések, ismétlődések idegen nyelven már nem is olyan egyszerűek és maguktól értetődőek.

Minthogy tehát az autentikus szövegek olvasásának mint angol nyelvtanítási technikának a kutatók szerint előnyei és hátrányai is vannak, érdemes megvizsgálni, a pedagógusok hogyan vélekednek mindezekről. Úgy véljük, szükségszerű egy olyan kutatás, mely feltárja, hogyan vélekednek jelenleg a pedagógusok, a pedagógusjelöltek, maguk a nyelvtanulók a GYI használatáról az idegennyelv-órákon. Kutatásunk jelen szakasza a pedagógusjelöltekre fókuszál és őket helyezi a kutatás keresztmetszetébe.

Világszerte számos kutatás foglalkozik a gyermekirodalom idegennyelv-oktatásban betöltött szerepével és jelentőségével (Ahlquist & Lugossy, 2015; Bland & Lütge, 2015; Ellis & Brewster, 2014; Kovács & Trentinné Benkő, 2011; Pardede, 2021; Wright, 2009). Vizsgálták a technika elméleti háttérét, gyakorlati hasznosíthatóságát, viszont csak egy olyan kutatással találkoztunk (Abu Rass & Holzman, 2010), mely a még képzésben lévő pedagógusjelöltek nézeteit és attitűdjét vizsgálta, de azt is csak részlegesen. Az eredmények azt igazolták, hogy ez a nyelvtanítási technika nagyon pozitív hozzáadékkal bír, de további kutatásokat javasolnak ők is a GY-i művek tanórai alkalmazása kapcsán. Nincs információnk azonban a hallgatók saját, közoktatásban szerzett tapasztalatairól a gyermekirodalmi művek angolórai alkalmazásáról, érdeklődéséről és jövőbeni angoltanárként ezirányú motivációjáról, valamint arról, milyen nehézségeket, kihívásokat látnak az idegen nyelvű gyermekirodalmi művek pedagógiai gyakorlatban való alkalmazásával kapcsolatban, vagy miért gondolják hasznosnak az ilyen szövegek bevonását az angolnyelvtanításban. Kutatásunkban ezekkel a kérdésekkel foglalkozunk.

Írásunkban a gyermekirodalmi művek alkalmazását az általános- és középiskolai kontextusban értjük, jelen esetben a 6–17 éves kor közötti időszakban szerzett tapasztalatok és kialakult attitűdök vizsgálatával foglalkozunk.

Angoltanítás Kárpátalján, Ukrajnában

A kutatás specifikuma a sajátos kontextus, mivel a kutatás fókuszában a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban zajló angolnyelv-oktatás áll.

Ukrajnában az idegennyelv-oktatás az első osztályban kezdődik és a 11. osztály végéig kötelező (Husztai, 2021). Az alsó tagozatos gyerekek jelenleg a Shyian-féle 2018-as tanterv szerint tanulnak, mely az Új Ukrán Iskola program keretein belül jelent meg. Ez

a dokumentum, sok egyéb mellett, nagy hangsúlyt fektet a halláskészség fejlesztésére különböző típusú autentikus anyagok segítségével, valamint szorgalmazza a különféle típusú és műfajú autentikus szövegek olvasás utáni megértésének fejlesztését is. Amit alátámaszt Nunan (1991) is, aki szerint az autentikus gyermekirodalmi műveknek alapvetően helye és jelentősége van a kommunikatív szemléletű nyelvtanításban.

Kárpátalja, Ukrajna egyik legnyugatibb és legkisebb megyéje is egyben, ahol a kisebbségben élő magyar anyanyelvű gyerekeknek több nyelvet is el kell sajátítaniuk. Az itt működő, 100 magyar tannyelvű iskolában a tanulóknak meg kell tanulniuk az államnyelvet, emellett az anyanyelvet és egy vagy két másik idegen nyelvet is. Ez leggyakrabban az angol, ritkábban a német nyelv. Az idegen nyelveket tekintve, az óraszám tekintetében a magyar anyanyelvű gyerekeket hátrányos megkülönböztetés éri az ukrán iskolákban tanuló gyerekekhez képest, ugyanis az idegen nyelvre fordítható órakeret az anyanyelvi órakeret rovására történik (Huszti, 2021).

Ezért különösen érdekes, hogy ilyen nyelvi és oktatási környezetben hogyan vélekednek a magyar anyanyelvű angolnyelvtanárok az autentikus gyermekirodalmi szövegek olvasásáról az angol nyelv oktatásában.

Munkánk során a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Az angol szakos főiskolai hallgatók milyen pozitív vagy negatív nyelvtanulási tapasztalatokat szereztek saját idegennyelv-tanulásuk során?
2. Milyen saját, közoktatás során szerzett tapasztalattal rendelkeznek a főiskolai hallgatók a gyermekirodalmi művek idegennyelv-órán való alkalmazásával kapcsolatban?
3. Milyen a főiskolai hallgatók gyermekirodalomhoz fűződő attitűdje az angol nyelv jövőbeli oktatása kapcsán?

A kutatás módszerének rövid ismertetése

Vizsgálatunk egy hosszabb távú, több elemből álló kutatás része, melynek célja, hogy minél átfogóbb képet kapjunk a gyermekirodalom idegennyelv-oktatásban (angol) betöltött szerepéről a 100 kárpátaljai magyar tannyelvű iskolában, tanári, pedagógusjelölti, tanulói, szülői szemszögből.

Korábbi kvalitatív kutatásaink azt mutatják, hogy a válaszadó (N=126) kárpátaljai magyar iskolákban oktató pedagógusok 52%-a (61 fő), alapvetően nem alkalmaz autentikus gyermekirodalmi műveket az angol órákon. Azok, akik mégis, többnyire komolyabb elméleti és módszertani háttér nélkül, ötletszerűen próbálkoznak (lásd Nagy-Kolozsvári & Gordon Győri, 2022). Úgy gondoljuk, egy átfogó kutatással teljes képet kell kapnunk a fennálló helyzetről és megoldási javaslatokat kell tennünk a jövőre nézve.

A kutatási kérdések megválaszolásához a kérdőíves adatgyűjtés lehetőségét választottuk, mivel úgy gondoljuk, hogy a kérdőíves kutatás jelen esetben több adat begyűjtésére ad lehetőséget. Kutatásunkhoz azért választottuk az attitűdvizsgálatot, mert azt feltételezzük, hogy az idegen nyelvű gyermekirodalmi művek sikeres alkalmazásához elengedhetetlen a pedagógusjelöltek pozitív viszonyulása és érdeklődése. Ez alapvetően szükséges ahhoz, hogy a nyelvtanulásra kínált szöveggel mind a tanulók, mind pedig a tanárok, szívesen dolgozzanak és motiváltak legyenek.

A kutatáshoz szükséges adatfelvétellel a 2019/2020-as tanévben került sor a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán. Az intézmény 1996-os alapítása óta Kárpátalja egyetlen olyan magyar nyelven működő felsőoktatási intézménye, ahol a hallgatók többek között angol szakos képzésben is részt vehetnek. A hallgatók döntő többsége a kárpátaljai magyar tannyelvű középiskolákból, gimnáziumokból és líceumokból érkezik az intézménybe, hogy felsőfokú végzettséget szerezzen.

A hallgatók főiskolai tanulmányaik során többféle módszertani kurzust is végeznek, melyek az angol nyelv oktatásának elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkoznak, de kifejezetten az angol nyelvű gyermekirodalomra és annak oktatásmódszertanára vonatkozó kurzus nincs az intézményben. Harmadik és negyedik évfolyamon pedagógiai gyakorlaton vesznek részt a hallgatók, de itt sincs kifejezett ajánlás vagy elvárás a gyermekirodalmi művek használatával kapcsolatban.

A szakirodalmi áttekintés alapján, legjobb tudomásunk szerint, nem áll rendelkezésre hasonló, hallgatói attitűd vizsgálatra alkalmas standardizált mérőeszköz, ezért magunk dolgoztunk ki egy zárt és egy nyitott végű kérdéseket egyaránt tartalmazó kutatási eszközt.

A kérdőív 25 kérdést tartalmaz, és négy fő részből tevődik össze. Az első rész általános, demográfiai jellegű kérdéseket tartalmaz, a második rész a saját tanulói tapasztalatokra fókuszál (tankönyv típusa, hasznossága, oktatási segédanyagok használata, gyakran előforduló tevékenységek és gyakorlatok az angolórakon stb.). A kérdőív harmadik része a hallgatók angol nyelvű gyermekirodalommal kapcsolatos tapasztalataira, attitűdjére kérdez rá. A kérdőív utolsó része a hallgatók saját olvasási és nyelvhasználati szokásait vizsgálja, melyet jelen tanulmány során nem részletezünk, mivel ezek a kérdések kevésbé szorosan kapcsolódnak az itt megfogalmazott kutatási kérdésekhez. A kérdések többsége nyitott végű, melyek elemzése nem feltétlenül nyújt lehetőséget mélyebb statisztikai tendenciák kimutatására, de esetünkben nem is ez volt a cél. A nyitott kérdésekkel mélyebb összefüggések, spontán gondolatok felderítését céloztuk meg, illetve mivel nem is készült még korábban hasonló jellegű kutatás, ezért nem áll rendelkezésünkre elegendő olyan információ, ami zárt végű kérdések, konstruktumok megfogalmazásához szükséges. Ebben az esetben a válaszok nagy valószínűséggel informatívabbak és kiküszöböljük a kutatói preconcepciók torzítását is (Balázs & Hőgye-Nagy, 2015). A zárt végű kérdéseknél leíró statisztikai módszereket (átlag, szórás stb.) alkalmaztunk.

A hallgatók online kérdőívet töltöttek ki, melyet emailben kaptak meg az intézményi levelezőrendszeren keresztül. A kitöltés névtelen volt és önkéntes alapon történt. A kérdőív kitöltésére kéthetes időkeret állt rendelkezésre és kb. 25-30 percet vett igénybe. A kérdőív feldolgozása a nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívek elemzésének módszertanát követve történt, azaz megtörtént a kérdőívek elemzése, kódolása, táblázatkészítés, majd feldolgozás (Szokolszky, 2006). A kérdőívek áttekintése után, a kódolás azt jelenti, hogy olyan listát alakítottunk ki, mely tartalmazta a válaszok kategóriába sorolásának lehetőségeit, a kódolási keretet. Ezután a válaszokat besoroltuk a megfelelő kategóriába.

Mivel a kérdőív nyitott tételeket is tartalmaz és olyan felsorolások is találhatóak benne, amelyekben az állítások között nem igazán van szoros logikai kapcsolat (például a tan-

órákon használt segédanyagok és azok hasznossága, valamint a tanórai tevékenységek előfordulása), ezért statisztikai jellegű megbízhatósági vizsgálatot itt nem végeztünk.

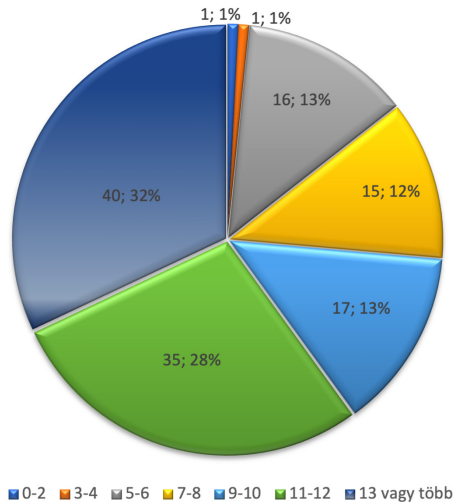
A kapott adatok elemzésére az SPSS statisztikai program 22-es verzióját, valamint Microsoft Excelt használtuk, leíró statisztikai módszereket alkalmazva. A kutatás során kinyert adatokat bizalmasan kezeljük, a kutatást végző személyeken kívül más számára nem engedünk hozzáférést.

Eredmények

A mintát 126 angol szakos főiskolai hallgató alkotja, melyből 92 (73%) nő és 34 (27%) férfi. (A százalékos adatokat a matematika szabályainak megfelelően, kerekítve adtuk meg.) A hallgatók életkora 161 és 39 év között alakult, az átlagéletkor 20 év volt az adatfelvételben (SD=3.45). Az angol nyelvtanulással töltött évek aránya meglehetősen változó, a hallgatók között előfordul olyan, aki kevesebb mint 2 éve kezdte a nyelvtanulást, míg 60% (75 fő), több mint 10 éve tanulja a nyelvet. Érdekes megjegyezni azt a sajátosságot, hogy Ukrajnában, 2020-ban, az akkori 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). Vagyis, elképzelhető volt olyan is, hogy valaki angol nyelvből tett vizsga nélkül kerülhetett be egy felsőfokú intézmény angol alapképzésére.

1. diagram

Nyelvtanulási tapasztalat években



⁶ Abban az esetben fordulhat elő, ha a tanuló valamilyen oknál fogva kordelvezményrel, azaz öt éves korában kezdi az általános iskolát, így a kötelező 11 évfolyam elvégzése után, mindössze 16 évesen felvételt nyerhet egy felsőoktatási intézménybe.

A hallgatók évfolyamonkénti megoszlását tekintve, 17 fő (14%) 1. évfolyamos; 30 fő (24%) 2. évfolyamos; 28 fő (23%) 3. évfolyamra jár, míg 26 fő (21%) végzős BA-szintű hallgató. További 13 fő (11%) mesterképző 1. évfolyamán folytatta a tanulmányait, 9 fő (7%) pedig másodéves.

A demográfiai jellegű kérdések után arra voltunk kíváncsiak, hogy általános- és középiskolai tanulmányaik során hány angoltanárunk volt a hallgatóknak, nem számítva a felsőoktatást.

Az eredmények azt mutatják, hogy 7 hallgatónak (6%) ugyanaz a tanár tanította az angolt mint idegen nyelvet mindvégig, 26 fő (21%) 2 angoltanárral dolgozott, 37 fő (30%) 3 pedagógustól sajátíthatta el a tananyagot, míg a hallgatók közel fele 55 fő (44%) 4 vagy több tanárral találkozott tanulmányai során. Ez azért is érdekes, mivel egy amerikai kutatás (Hill, A. J. & Jones, D. B., 2018) eredményei azt igazolják, hogy statisztikailag kimutatható, pozitív különbséget eredményez az elmélyültebb tanár-diák kapcsolat, azaz, ha több egymást követő tanévben is ugyanaz a tanár tanítja a gyerekeket. Ez a helyzet, még kevésbé hatékony tanári hozzáállás esetén is kimutatható pozitív eredményeket hozott.

A kutatás során fontosnak tartottuk feltárni, hogy tanulmányaik során legfőképp milyen kurzuskönyvekből tanultak hallgatóink, melyek a legnépszerűbb, leggyakrabban alkalmazott tankönyvek. A kapott válaszok alapján, a könyveket részletesebben megvizsgálva, arra kaphatunk választ, hogy tartalmaznak-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 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat

Tankönyvhasználat

	Választási arány	Választások száma	Százalékos megoszlás
Ukrajnai kiadású tankönyvek	73.77%	90	61.64%
Külföldi kiadású könyvek	44.26%	54	36.99%
Magyarországi kiadású tankönyvek	1.64%	2	1.37%
Válaszolt összesen:	122 fő		

Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusjelöltek közül 90-en (71%) ukrajnai kiadású könyvekből tanultak, míg 54-en (44%) voltak olyanok, akik külföldi kiadók, nemzetközi piacra szánt egynyelvű könyveiből ismerkedtek a nyelvvel, ezen kívül mindösszesen 2 fő (1,6%) tanult magyarországi kiadású kurzuskönyvekből is. Némi átfedés is megfigyelhető, hiszen 24 hallgató esetében egyaránt előfordult az ukrajnai és a külföldi kiadású tankönyvek használata is. Fontos megjegyezni, hogy a listába bekerült két olyan mű 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 jellemezhetők, a hallgatók mégis megemlézték őket.

3. táblázat

A hallgatók által megnevezett tankönyvek

Tankönyv címe és kiadója	Említések száma
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
Összesen:	135

A fent említett tankönyveket részletesebben megvizsgálva, azt tapasztalhatjuk, hogy az ukrain 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. Véleményünk szerint, ez a meghatározás is alátámasztja az autentikus szövegek tankönyvekben való megjelenésének jelentőségét és szükségét.

Másik említésre érdemes szempont 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-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.

Igyekeztünk feltárni a hallgatók személyes véleményét a tankönyvekkel kapcsolatban. Egy nyitott kérdésben adtunk lehetőséget arra, hogy kifejtsek nézeteiket és leírják tapasztalataikat. A válaszokat kódoltuk és kategorizáltuk. 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 válaszból) 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 felkészülésben 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 segítségével 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 feltárjuk, a gyermekirodalmi művek angolórán történő alkalmazásának tényleges előfordulását és annak hasznosulását, rákérdeztünk,

hogyan alapvetően milyen oktatási segédanyagokat alkalmaztak a leggyakrabban az órákon, valamint arra, hogy az egykori diákok szerint ezek mennyire voltak hasznosak. Az eredményeket a 4. táblázatban foglaltuk össze.

4. táblázat

Leggyakrabban használt oktatási segédanyagok

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

Videofilmek	15.32%	45.16%	22.58%	12.90%	2.42%	1.61%	0.95	124
	19	56	28	16	3	2		
Számítógépes szoftverek	51.61%	12.10%	13.71%	17.74%	4.03%	0.81%	1.00	124
	64	15	17	22	5	1		
Internet	23.39%	39.52%	25.00%	9.68%	2.42%	0.00%	0.82	124
	29	49	31	12	3	0		
Saját készítésű anyagok	37.90%	16.13%	25.00%	16.94%	3.23%	0.81%	0.92	124
	47	20	31	21	4	1		
Válaszolt: 124 fő								1981

Az eredményeket tekintve figyelemreméltó, hogy ha a legritkábban használt segéd-eszközök listájaként is tekintünk erre a fenti táblázatra, az autentikus mesekönyvek a harmadik helyre kerültek: 78 (63%) hallgató szerint nem használták ezeket a segéd-eszközöket 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 Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség 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, az alapvetően nehéz szocioökonómiai helyzet nem teszi lehetővé, hogy a pedagógusok saját költségen, megfelelő példányszámban szerezzenek be több autentikus mesekönyvet, de ha van is erre lehetőség, alapvetően nincsenek olyan idegen nyelvű könyvesboltok, ahová csak be kell sétálni megvásárolni azokat. Ma már, az internetes rendeléseknek köszönhetően természetesen ez kiküszöbölhető, de ez további kiadásokat von maga után. Egy amerikai kutatócsoport (Hart & Risley, 1995), valamint egy magyar kutató (Lugossy, 2006) már 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 segédanyagoknak a használatától, ugyanis ők maguk sem gyermekirodalmi műveken

keresztül tanulták a nyelvet, és többnyire a felsoktatásban sem részesültek ilyen jellegű speciális kurzusban (pl. a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán sincs ki-fejezetten ilyen jellegű kurzus a kínálatban), így annak módszertani hátterét sem volt alkalmuk intézményesített keretek között elsajátítani.

A lista további elemei is sok elgondolkodtató kérdést vetnek fel, melynek magyarázatára jelen tanulmányban nem vállalkozunk, viszont mindenképp említésre méltó, hogy heten nem használnak 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; Hassan, 2000) és fejlesztésének háttérbe szorulásának mértéjével az idegennyelv-órákon (Ulum, 2015; Nushi & Orouji, 2020).

Kutatásunkban arra is igyekeztünk választ találni, hogyan zajlott a történetek, mesék tanórai alkalmazása azokban az osztályokban, ahol ez előfordult. Arra kértük 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). A válaszadók szerint, a tanárok leggyakrabban csak felolvasták vagy felolvastatták a meséket, történeteket, mondatról mondatra haladva lefordították azt, esetleg kérdések segítségével beszélték meg, „ellenőrizték” a szöveg megértésének mértékét. Ahelyett, hogy a jelenlegi posztkommunikatív szemléletű nyelvszemléletet követnék a kompetencialapú nyelvoktatás szempontjai szerint, inkább a nyelvtani-fordító, vagy az olvastató és fordítottó 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, arra is találtunk példát, 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 szeretnék alátámasztani következtetéseinket:

„A tanáraink 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 ábeszéltük, kérdéseket intézett a történethez kapcsolódva, így mind a beszédkészség, 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 felolvasva 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 értették 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 felolvasott 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 angol tanárunk volt, így a módszerek is változóak voltak. Rövid történetekre emlékszem. A tanár felolvasta a történetet, előtte megbeszéltük az ismeretlen szavakat, utána kérdésekre kellett válaszolniuk.”

„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 számolniuk a szünidő után, röviden összefoglalni, hogy miről szólt 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 5. táblázat foglalja össze.

5. táblázat

Tanórai tevékenységek

Tanórai tevékenységek	Nem használtuk	Használtuk 1-4. évf.	Használtuk 5-8. évf.	Használtuk 9-11.	Összesen	Rangsor
Mesekönyvek hangos felolvasása tanár által	36.43%	36.43%	21.43%	5.71%	140	22.
	51	51	30	8		
Mesekönyvek hangos felolvasása tanuló által	34.03%	20.14%	29.86%	15.97%	144	20.
	49	29	43	23		
Történetmesélés (story-telling)	16.35%	9.43%	32.70%	41.51%	159	18.
	26	15	52	66		
Szerepjáték	23.23%	16.13%	29.68%	30.97%	155	19.
	36	25	46	48		
Dráma	67.97%	1.56%	13.28%	17.19%	128	25.
	87	2	17	22		
Predikció (prediction)	58.21%	7.46%	13.43%	20.90%	134	24.
	78	10	18	28		
Rímes versek tanulása	13.45%	36.84%	34.50%	15.20%	171	16.
	23	63	59	26		
Képleírás	2.36%	18.40%	41.98%	37.26%	212	7.
	5	39	89	79		
Hangos olvasás	0.76%	31.82%	37.12%	30.30%	264	1.
	2	84	98	80		
Csendes olvasás	3.54%	18.58%	35.40%	42.48%	226	6.
	8	42	80	96		
Hiányos szöveg/mondatok pótlása	0.00%	13.81%	39.75%	46.44%	239	3.
	0	33	95	111		
Hallás utáni szövegértés	1.30%	10.82%	40.26%	47.62%	231	5.
	3	25	93	110		

Tárgyak használata az új szókincs tanításakor	13.81%	43.09%	25.97%	17.13%	181	14.
	25	78	47	31		
Bevitt rajzok/képek/illusztrációk használata	8.13%	40.67%	32.06%	19.14%	209	9.
	17	85	67	40		
Következtetés szövegből (guessing from context)	10.40%	7.51%	34.10%	47.98%	173	15.
	18	13	59	83		
Következtetés képről	9.79%	19.07%	34.02%	37.11%	194	10.
	19	37	66	72		
Nézd, hallgasd és ismételd (look, listen and repeat)	12.37%	41.40%	31.18%	15.05%	186	13.
	23	77	58	28		
Fordítás magyarról angolra	15.27%	14.78%	29.06%	40.89%	203	11.
	31	30	59	83		
Fordítás angolról magyarra	10.62%	19.03%	32.74%	37.61%	226	8.
	24	43	74	85		
Történetek, mesék lerajzoltatása	55.88%	26.47%	13.24%	4.41%	136	23.
	76	36	18	6		
Dalok	12.63%	40.00%	27.89%	19.47%	190	12.
	24	76	53	37		
Kvizek	18.23%	11.05%	34.25%	36.46%	181	17.
	33	20	62	66		
A helyes angol kiejtés gyakorlása	4.07%	27.24%	35.37%	33.33%	246	4.
	10	67	87	82		
Nyelvtan gyakorlása	0.40%	15.60%	39.60%	44.40%	250	2.
	1	39	99	111		
Társasjátékok	39.33%	32.00%	18.67%	10.00%	150	21.
	59	48	28	15		
Válaszolt: 124 fő					4728	

Fontosnak tartottuk 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), rimes 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 előkelőnek nem igazán nevezhető első helyet. Összességében véve az eredmények azt mutatják, hogy a leggyakrabban használt tevékenységek egybeesnek a legkevésbé kedveltekkel is. Ez is egy olyan megszívlelendő eredmény, mely arra hívja fel a figyelmünket, 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 pre- és post-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 megkérdeztük, hogy miért szeretnének angoltanárok lenni, és egyáltalán szeretnének-e? Alapvetően, nem kimondottan csak tanárképzés folyik az intézményben, de több pedagógiai, oktatásmódszertani kurzussal is találkozhatnak 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.

A diploma megszerzése után, ha a főiskolai hallgatók tanárként helyezkednek el, módjukban áll majd eldönteni, hogy pedagógusként használnának-e autentikus gyermekirodalmi műveket a tanítás során. A hallgatók 90%-a (110 fő) úgy véli, hogy ő szívesen használná ezeket a saját óráin. Ketten gondolják úgy, hogy nem alkalmaznák ezt a segédeszközt a tanórákon és 8% (10 fő) jelenleg nem tudja eldönteni. Ezt követően lehetőséget adtunk arra is, hogy kifejtsék, miért is tartják hasznosnak ezeknek a műveknek a használatát, miért használnának saját maguk is a tanórákon gyermekirodalmat. A legfőbb érveket az alábbi listában foglaljuk össze:

6. táblázat

Gyermekirodalmi művek használatának indokai

Miért használna gyermekirodalmi műveket?	Említések száma
a gyerekek alapvetően szeretik a meséket	88
leköti a tanulók figyelmét	74
sok új szót és kifejezést lehet elsajátítani	73
érdekes a tanulók számára	66
fejleszti a képzelőerőt	54
javítja a hallás utáni szövegértési készséget	44
fejleszti a tanulók képzelőerejét	24
játszva sajátítják el az anyagot	22

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.*”

Kérdőívünkben arra a kérdésre is választ vártunk, 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 lennének? Az eredmények tekintetében jól látható, hogy a hallgatók tisztában vannak a gyermekirodalmi művek használatának előnyeivel és készségfejlesztő jellegével. Az alábbi táblázat foglalja össze a hallgatók által leggyakrabban említett készségeket.

7. táblázat

Idegen nyelvi tartalom és készségfejlesztés

Idegen nyelvi tartalom és készségek fejlesztése GYI-művekkel	Említések száma
szókincs	42
olvasási készség	28
hallás utáni megértés	23
beszédképesség	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), lexicája és grammatikája. Eszerint az idegennyelv-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). Kutatásunk eredményeiből kitűnik, hogy a hallgatók a fenti 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 kifejtettük, a gyermekirodalmi művekben előforduló nyelvtani szerkezetek bizonyítottan segítik a tanulók ezirányú fejlődését és több kutatás is igazolta, hogy a GYI hozzájárulnak az íráskészség fejlődéséhez is.

A kérdőív végén egy hallgató külön megjegyzésben az alábbiakat fűzte a kérdőívhez:

„Az angol tanulóval 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.”

Következtetések, javaslatok

A mesék, történetek idegennyelv-oktatásban való felhasználása azért is jelentős, mert alkalmazásukkal főleg a fiatalok nyelvtanulók esetében, a gyermekek megközelítése során, figyelembe vesszük alapvető testi, lelki, szellemi szükségleteiket. 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 megszerették azt. Ugyanakkor beszámolnak nehézségekről is, mint pl. a túl sok tananyag, nem teljesen megfelelő tankönyvi 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 angol nyelvű gyermekirodalmi művekhez fűződő 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 messzemenően pozitív képet mutat. A hallgatók nyitottak és érdeklődők, 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 eredményeket érhetnénk el azzal is, ha a pedagógusjelöltek képzésébe külön kurzust vezethetnénk be, mely megismertetné a hallgatókkal a legjelentősebb angol-szász 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.

Mindezekon 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. Feltételezzük, 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 mini képzéseken, előadásokon vehetnének részt, mely bemutatja, hogyan kell helyesen alkalmazni a gyermekirodalmi műveket, legfőképp a fiatal nyelvtanulók körében. Az ilyen jellegű képzések fókuszpontjába olyan fő té-

maköröket állíthatunk, mint például a gyermekirodalmi mű kiválasztásának legfőbb szempontjai (életkor, érdeklődési kör, téma, egyéni sajátosságok), a meseolvasás mi-kéntje, 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 a szülők és gyermekeik körében.

Mindenképp meg kell jegyeznünk a kutatás korlátait. A válaszadóknak köszönhetően sok értékes információ birtokába jutottunk, de messzemenő, általános érvényű következtetéseket ezekből nem vonhatunk le. Mivel csak angol szakos hallgatókat kérdeztünk meg nyelvtanulási tapasztalataikról, nem zárható ki, hogy ők esetleg elfogultabban, kevésbé objektívan viszonyulnak a tárgyhoz, 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 egy második, alaposabb statisztikai adatelemzésre alkalmas kérdőívet állítsunk 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.

IRODALOM

- Abu Rass, R. & Holzman, S. (2010). Children's Literature in Traditional Arab Schools for Teaching English as a Foreign Language. *English Language Teaching*, 3(1), 64–70. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n1p64>
- Ahlquist, Sh. & Lugossy, R. (2015). *Stories and Storyline. Teaching English to Young Learners*. Candlin & Mynard ePublishing.
- Bajzáth, M. (2017). Minden gyerek mesehős. In Szávai I. (szerk.), *A mese hídszerepe* (pp. 35–41). Pont Kiadó.
- Balázs, K. & Hógye-Nagy, Á. (2015). Kevert módszerű pszichológiai kutatás: a kvalitatív és a kvantitatív kutatási módszer integrációja. In Balázs, K., Kovács, J. & Münnich, Á. (szerk.) *Pszichológiai módszertani tanulmányok* (pp. 9–28). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- 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, Ch. (2015). *Children's Literature in Second Language Education*. Bloomsbury Academic.
- Budai, L. (2010). *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105–112. <https://doi.org/10.1093/elt/57.2.105>
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council.
- Foppoli, J. (2022). Authentic vs. Graded Material in Second Languages. *eslbase*, 2022. április 1. <https://www.eslbase.com/teaching/authentic-vs-graded-material> (2022.09.29.)

- 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>
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Paul Brookes Publishing.
- Hassan, A. (2000). Learner's perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13, 137–153. <https://doi.org/10.1080/07908310008666595>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.004>
- Husztai, I. (2021). Az ukrán idegen nyelvi tanterv. *Modern Nyelvoktatás*, 26(1–2), 101–121.
- Kádár, A. (2013). *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó.
- Komáromi, G. (2014). „Bárcsak lennék vagány bárány!”. In Szávai I. (szerk.), *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról* (pp. 54–66). Pont Kiadó.
- Kovács, J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó.
- 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.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Krashen, S. D., Long, M. A. & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573–582. <https://doi.org/10.2307/3586451>
- Kurtán, Zs. (2001). *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lugossy, R. (2006). 'Browsing and borrowing your way to motivation through picture books'. In Enever, J. & Schmid-Schönbein, G. (Eds.), *Picture Books and Young Learners of English* (pp. 23–34). Langenscheidt.
- Malova, O. (2016). Teaching Children Foreign-Language Grammar: Are Authentic Materials Appropriate? *FLEKS Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 3(2), 1–33. <https://doi.org/10.7577/fleks.1833>
- Nagy-Kolozsvári, E. & Gordon Györi, J. (2022). Children's literature in Transcarpathian schools for teaching English as a foreign language. *Central European Journal of Educational Research*, 4(1), 108–120. <https://doi.org/10.37441/cejer/2022/4/1/10233>
- Nikolov, M. (2004). Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, 10(1), 3–26.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. Prentice Hall.
- 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). <https://doi.org/10.1177/2158244020917393>
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.
- Palláné Szénási, M. (2010). *A Grimm-mesék felhasználásának lehetőségei a német nyelv oktatásában alsó tagozaton*. Bölcsészdoktori Disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- 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>
- Shyian, R. B. (2018). *Nova ukrainska Shkola. Typova osvityna prohrama dlia zakladiv zahal'noji serednioji osvity (1–4 klas) [New Ukrainian school. Typical educational program for secondary education institutions (grades 1–4)]*.
- Smallwood, B. A. (1998). Using multicultural children's literature in adult ESL classes. *Digest*, National Center for ESL Literacy Education.
- Szénási, M. (2012). Irodalom az idegennyelv-oktatásban. *Módszertani Közlemények*, 3, 30–39.
- Szokolszky, Á. (2006). *Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok*. Bölcsész Konzorcium. <https://mek.oszk.hu/04800/04897/04897.pdf>

Trencsényi, L. (2013). *Gyermekirodalom A-tól Z-ig*. fapadoskonyv.hu

Ulum, Ö. G. (2015). Listening: The Ignored Skill in EFL Context. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2(5), 72–80. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577306.pdf>

Wright, A. (2009). *Storytelling with Children*. Oxford University Press.

English undergraduate students' attitude survey towards children's literature

The research aims to determine the attitude and perception of undergraduate students in teacher education towards authentic English language children's literature (CHL) at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education in Ukraine. In order to fulfil this aim a small-scale study was designed. Quantitative data involves a dataset that summarizes self-reported questionnaire data collected from English major students (N=126). The main result of our study is that the participants' attitude towards using children's literature is positive, however their previous experience at school is not always the best. They are willing to use CHL in the future, despite the fact that there is no specific subject of this kind in their training. The pedagogical implication of the research is that teacher education programs should place greater emphasis on familiarising students with relevant authentic CHL and its potential for language pedagogical application. Furthermore, school principals should also consider finding ways to make more CHL available in their institutions.

Keywords: authentic children's literature, teaching EFL, teacher education, Transcarpathia