

INNOVATÍV MÓDSZEREK

A PEDAGÓGIAI-PSZICHOLÓGIAI GYAKORLATBAN
UKRAJNA EURÓPAI INTEGRÁCIÓJÁNAK TÜKRÉBEN

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У СВІТЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ УКРАЇНИ

INNOVATIVE METHODS

IN PEDAGOGICAL-PSYCHOLOGICAL PRACTICE IN THE MIRROR OF UKRAINE'S EUROPEAN INTEGRATION AMBITIONS



Nemzetközi Tudományos Pedagógiai-Pszichológiai Konferencia
Міжнародна психолого-педагогічна конференція
International Pedagogical-Psychological Conference

BEREGSZÁSZ 14-15 April, 2016
БЕРЕГОВЕ
BEREHOVE

INNOVATÍV MÓDSZEREK A PEDAGÓGIAI-PSZICHOLÓGIAI GYAKORLATBAN
UKRAJNA EURÓPAI INTEGRÁCIÓJÁNAK TÜKRÉBEN

Nemzetközi Tudományos Pedagógiai-Pszichológiai Konferencia
Beregszász, 2016. április 14–15.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ
У СВІТЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ УКРАЇНИ

Міжнародна психолого-педагогічна конференція
Берегове, 14–15 квітня 2016.

INNOVATIVE METHODS IN PEDAGOGICAL-PSYCHOLOGICAL PRACTICE
IN THE MIRROR OF UKRAINE'S EUROPEAN INTEGRATION AMBITIONS

International Pedagogical-Psychological Conference
Berehove, April 14–15, 2016

**INNOVATÍV MÓDSZEREK A PEDAGÓGIAI-
PSZICHOLÓGIAI GYAKORLATBAN UKRAJNA EURÓPAI
INTEGRÁCIÓJÁNAK TÜKRÉBEN**

**Nemzetközi Tudományos Pedagógiai-Pszichológiai Konferencia
Beregszász, 2016. április 14–15.**

**ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПРАКТИКИ У СВІТЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ
ПРОЦЕСІВ УКРАЇНИ**

**Міжнародна психолого-педагогічна конференція
Берегове, 14–15 квітня 2016.**

**INNOVATIVE METHODS IN PEDAGOGICAL-
PSYCHOLOGICAL PRACTICE IN THE MIRROR OF
UKRAINE'S EUROPEAN INTEGRATION AMBITIONS**

**International Pedagogical-Psychological Conference
Berehove, April 14–15, 2016**

**II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute
Beregszász / Берегове / Berehove, 2016**

УДК: 37.015.3 (061.3)
ББК: 88
I-59

A kötet a 2016. április 14–15-én Beregszászon megtartott „Innovatív módszerek a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban Ukrajna európai integrációjának tükrében” című nemzetközi tudományos pedagógiai-pszichológiai konferencia anyagait tartalmazza.

Збірник включає матеріали міжнародної наукової психолого-педагогічної конференції „Інноваційні методи психолого-педагогічної практики у світлі євроінтеграційних процесів України”, що відбулася 14–15 квітня 2016 р. у м. Берегове.

The volume contains the materials of the international pedagogical-psychological conference „Innovative Methods in Pedagogical-Psychological Practice in the Mirror of Ukraine’s European Integration Ambitions” that took place on April 14–15, 2016 in Berehove.

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG: *Berghauer-Olasz Emőke, Greba Ildikó,
Hutterer Éva, Pally Katalin*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: *Бергхауер-Олас Е.Л., Гребя І. З.,
Гуттерер Є. В., Поллої К. Д.*

EDITED BY: *Emőke Berghauer-Olasz, Ildikó Greba,
Éva Hutterer, Katalin Pally*

A KIADÁSÉRT FELEL: *Orosz Ildikó*
ВІДПОВІДАЛЬНИЙ ЗА ВИПУСК: *Орос І.*
RESPONSIBLE FOR THE EDITION: *Ildikó Orosz*

A közölt tanulmányok tartalmáért a szerzők a felelősek.
За зміст опублікованих статей відповідальність несуть автори.
For the contents of the essays published the responsibility lies with the authors.

A konferenciát és a kiadvány megjelenését a Nemzetstratégiai Kutatóintézet és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola támogatta.


NEMZETSTRATÉGIAI
KUTATÓINTÉZET



ISBN 978-617-7404-02-5

© a szerzők, 2016 / © автори, 2016 / © the authors, 2016

Nyomdai munkálatok: Kálvin Nyomda, Beregszász
Felelős vezető: Lacz Csilla

Tartalom / Зміст / Contents

PLENÁRIS ELŐADÁSOK / ПЛЕНАРНІ ДОПОВІДІ / PLENARY LECTURES	10
OROSZ ILDIKÓ: OKTATÁSI INNOVÁCIÓK LEHETŐSÉGEI KÁRPÁTALJÁN A KÁRPÁTALJAI MAGYAR NYELVŰ/MAGYAR NYELVI OKTATÁS HELYZETÉNEK FÜGGVÉNYÉBEN.....	11
RENÁTA OROSOVÁ – VOLODYMYR STAROSTA: MIKROVYUČOVANIE V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV V PODMIENKACH UPJŠ V KOŠICIACH.....	33
ЩЕРБАН ТЕТЯНА ДМИТРІВНА – ЩЕРБАН ГАННА ВІКЕНТІВНА: ОРГАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОВІДНОСИН У НАВЧАННІ	43
ЩЕРБАН ТЕТЯНА ДМИТРІВНА – ГОБЛИК ВОЛОДИМИР ВАСИЛЬОВИЧ: СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ	52
SZEKCIÓELŐADÁSOK / СЕКЦИЙНІ ДОПОВІДІ / SECTION LECTURES.....	61
BACSKAI KATINKA: WHAT IS THE WORTH OF A TEACHER IF CENTRAL- EUROPEAN? EFFECTIVE TEACHERS IN TWO CENTRAL-EUROPEAN COUNTRIES TEACHING LOW-STATUS STUDENTS.....	62
БЕРЕЗОВСКАЯ ЛАРИСА ИВАНОВНА: ИСПОЛЬЗОВНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ ПСИХОЛОГОМ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ	70
ЇБЯЛИК ОКСАНА ВАСИЛІВНА: ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ: НА ПРИКЛАДІ СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН-ЧЛЕНІВ ЄС	76
BERGHAUER-OLASZ EMŐKE: TÁRSAS KAPCSOLATOK VIZSGÁLATI LEHETŐSÉGEI KINETIKUS ISKOLARAJZZAL	80
BERTÓK RÓZSA – BÉCSI ZSÓFIA: A „LEPORELLÓ” HASZNÁLATÁNAK HATÉKONYSÁGA A TANÁROK ÉS A DIÁKOK ÖNISMERETÉBEN, ÍTÉLETALKOTÁSÁBAN	89
BODNÁRNÉ KISS KATALIN: A KULTURÁLIS INTEGRÁCIÓ ÉS A RÉSZVÉTEL SZEREPE A SZEGÉNYSÉG ÉS TÁRSADALMI KIREKESZTÉS ELLENI KÜZDELEMBEN	96
DANCS KRISZTINA – MÓNUS DÓRA: A BAGOLYVÁR BÁBCSOPORT HOZADÉKA KÁRPÁTALJÁN	108
DARVAY SAROLTA – BIHARINÉ KREKÓ ILONA – BAUER ZITA – HILL KATALIN – VENYINGI BEÁTA – VITÁLYOS GÁBOR ÁRON – ZSOFFAY KLÁRA: AZ EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS PEDAGÓGIAI ALAPJAI.....	113
DEZSŐ RENÁTA ANNA: ALTERNATÍV TEHETSÉGGÉPEK PLURÁLIS INTELLIGENCIAKONCEPCIÓK TÜKRÉBEN.....	121

ESZTER DOBÁK – GABRIELLA KENGYEL: METHODS OF COOPERATIVE LEARNING IN THE ADULT EDUCATION OF UKRAINIAN CITIZENS IN HUNGARY	129
Джанда Галина Богданівна: СИМПТОМИ КАР'ЄРНИХ КРИЗ У РОБОТІ ПЕДАГОГА	139
FERENC VIKTÓRIA: PEDAGÓGUSHALLGATÓK JELLEMZŐI ÉS SZAKMAI JÖVŐTERVEI KÁRPÁTALJÁN	145
GABÓDA ÁGNES: HAGYOMÁNY ÉS MODERNITÁS – A KONFUCIÁNUS NEVELÉS HATÁSA A DÉL-KOREAI OKTATÁSBAN	153
GABÓDA ESZTER: A JAPÁN OKTATÁS ÉS ÉRTÉKREND ÓVODÁTÓL A MUNKAVÁLLALÁSIG	158
GÖBEL ORSOLYA: SZOCIOEMOCIONÁLIS PEDAGÓGIAI TERÁPIA (SZPT) A MINDENNAPI ÓVODAI ÉS ISKOLAI GYAKORLATBAN.....	163
GREBA ILDIKÓ: A TANULÓK TERHELHETŐSÉGÉNEK VIZSGÁLATA A RUFFIER- FÉLE TESZTTEL	169
HARSÁNYINÉ PETNEHÁZI ÁGNES – PAUWLIK ZSUZSA ORSIKA: KORAI TEHETSÉGFEJLESZTÉS JÁTÉKTEVÉKENYSÉGGEL	175
HOLLÓSI HAJNALKA ZSUZSANNA: A PORTFÓLIÓ HASZNÁLATA A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN	182
Ярова Олена Борисівна: СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	189
Казьміришена-Файдєнко Олєся Станіславівна: ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ	193
KEREKES VALÉRIA: MESÉT MÁSKÉNT – A NÉPMESE ÉS A KÉSZSÉG-, KÉPESSÉG- ÉS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ JÁTÉKOK ÚJSZERŰ ALKALMAZÁSA AZ ÓVODAI NEVELÉSBEN.....	196
Керестень Іштван Степанович – Алмашій Іван Іванович: ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ.....	204
Керестень Іштван Степанович – Ковач Аттила Іштванович: ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ	209
Корнієнко Інокентій Олексійович: КАТЕГОРІЇ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ПІДЛІТКІВ І ЮНАКІВ.....	215
KÖREI LÁSZLÓ – PAUWLIK ZSUZSA ORSIKA – FIGULA ERIKA: A LELKI EGÉSZSÉGVÉDELEM JELENTŐSÉGE A GYERMEKNEVELŐ INTÉZMÉNYEKBEN	223

LEHMANN MIKLÓS: MÉMEK AZ INTERNETEN – MÉMEK AZ OKTATÁSBAN?	229
LÉNÁRD ANDRÁS: A DIGITÁLIS TANANYAGFEJLESZTÉS ÚJ ÚTJAI: SZOFTVERFEJLESZTÉS A TANULÓK BEVONÁSÁVAL	237
NELLY LYSENKO: CONCEPTUAL APPROACHES TO THE ETHNO- IDENTIFICATIONAL PROCESS MODELING IN MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT	245
MANDEL KINGA MAGDOLNA: SZÜLŐI MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁK. VÁLASZOK AZ ISKOLAELŐKÉSZÍTŐK 2012-ES REFORMJÁRA EGY SZÉKELYFÖLDI KISVÁROSBAN	253
МАРГИТИЧ МАРИАННА ЯРОСЛАВИВНА: УПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОБИ	276
MÁRTON SÁRA: PORTFÓLIÓ A PEDAGÓGIATANÁROK KÉPZÉSÉBEN	282
MEZŐ FERENC – MEZŐ KATALIN: TANULÁSDIAGNOSZTIKA ÉS -FEJLESZTÉS AZ IPOO-MODELL ALAPJÁN – A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ TANULÓK ÉS A FELNŐTTKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐK SZÁMÁRA IS	288
MEZŐ KATALIN – MEZŐ FERENC: A KREATIVITÁS IDŐBELI ASPEKTUSAI – A FELNŐTTKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐK ÉS A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ TANULÓK SZEMPONTJÁBÓL IS	294
MÁRTA MIKLÓSI: SCENES OF CITIZENSHIP EDUCATION IN HUNGARY AND EU MEMBER STATES	301
MÁRTA MIKLÓSI – ESZTER RÁDY: TEACHING IN PRISONS	307
MORVAI TÜNDE: AZ ÚJ PEDAGÓGUS GENERÁCIÓ – SZLOVÁKIAI MAGYAR PEDAGÓGUSJELÖLTEK VIZSGÁLATA	312
NAGY GYÖRGY: KONSTRUKTIVISTA TANULÁSFELFOGÁS A TERMÉSZETTUDOMÁNYOK OKTATÁSÁBAN	323
NAGY-KOLOZSVÁRI ENIKŐ: A GYERMEKIRODALOM MINT AZ IDEGENNYELV-OKTATÁS EREDMÉNYESSÉGÉNEK (LEHETSÉGES) SEGÍTŐJE	330
ОПАЧКО МАГДАЛИНА ВАСИЛІВНА: МОДЕЛЮВАННЯ ВЗАЄМОДІЇ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ	338
PAUWLIK ZSUZSA ORSIKA – FIGULA ERIKA – KÖREI LÁSZLÓ: EGÉSZSÉGVÉDŐ ÉS PREVENCIÓS MÓDSZEREK A CSECSEMŐ- ÉS KISGYERMEKNEVELŐ KÉPZÉSBEN	347

KRISZTINA PECSORA: AN INTRODUCTION TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN UKRAINE, FOCUSING ON TERTIARY EDUCATION.....	353
Пісоцька Леоніда Станіславівна: ОСНОВНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	365
PORNÓI IMRE: A GLOBÁLIS NEVELÉS MINT PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETMÓD	371
POROS ANDREA: TABÓDY IDA ÉS A POZSONYI MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI TANÍTÓNÖKÉPZŐ INTÉZET	378
Приймук Олеся Олександрівна: ОБҐРУНТУВАННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РЕСТОРАННОГО БІЗНЕСУ	393
RÓBERT PUSKÁS: NARRATIVE ACTIVITIES IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM.....	397
RÁDY ESZTER: A PSZICHOEDUKÁCIÓ MINT A FOGLALKOZTATÁSI REHABILITÁCIÓT TÁMOGATÓ MÓDSZER (AZ „ÚJRA A PÁLYÁN” FOGLALKOZTATÁSI REHABILITÁCIÓS PROGRAM MÓDSZERTANÁNAK INNOVATÍV ÉS INTEGRATÍV ELEMÉNEK BEMUTATÁSA).....	401
RÁDI ORSOLYA MÁRTA: A SZIMULÁCIÓ MINT PEDAGÓGIAI MÓDSZER.....	407
Рєго Ганна Іванівна: ВПЛИВ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ І НА МІЖКУЛЬТУРНУ ПРОСВІТУ	415
SÁNDOR-SCHMIDT BARBARA: AZ INTELLIGENCIÁK SPEKTRUMAI- AZ ÓVODÁS KORÚ GYERMEKEK TÖBBSZÖRÖS INTELLIGENCIÁJÁNAK FELTÉRKÉPEZÉSE.....	421
Шейко Анастасія Олександрівна: ЗНАЧЕННЯ ПСИХІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ЮНАЦТВА В СИСТЕМІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАННІ	429
SERFÖZŐ MÓNICA – KOLOSAI NEDDA: „HOZOTT” ÉS „SZERZETT” MINTÁK SZEREPE A TANÍTÓVÁ VÁLÁS SORÁN	433
Слабко Володимир Миколайович: ТЕХНІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ДИЗАЙН-ПРОЕКТУВАННЯ У ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	441

БЕРКАЛЕЦЬ МАРІЯ ДМИТРІВНА: ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	447
VINCZE TAMÁS ANDRÁS: LÁTLELET PEDAGÓGUSHALLGATÓK SZAKNYELVI SZÖVEGÉRTÉSÉRŐL, SZAKNYELVHASZNÁLATÁRÓL ... 450	
ВІЗАВЕР АРПАД ДЕЗИДЕРОВИЧ: СИСТЕМА ПОШУКУ І РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	461
ЖОВНЕР ВІТАЛІЙ ЮРІЙОВИЧ: НАУКОВІ ПІДХОДИ ВИВЧЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ	466

A GYERMEKIRODALOM MINT AZ IDEGENNYELV- OKTATÁS EREDMÉNYESSÉGÉNEK (LEHETSÉGES) SEGÍTŐJE

Nagy-Kolozsvári Enikő

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
nokine86@gmail.com*

CHILDREN'S LITERATURE AS (POSSIBLE) ADDITIONAL MATERIAL IN THE PROCESS OF EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract

The use of children's literature in the English as a foreign language (EFL) classes is a widely spread and researched topic (Bland and Lütge, 2013; Ghosn, 2013; Ellis and Brewster, 2013; Heathfield, 2014). The advantages of authentic children's literature used in the English classes have already been proved several times: they increase motivation, decrease anxiety, develop the language learning, cultural, intercultural, and communicative competencies; with the help of stories our students become more open and interested in the different topics. Despite of that, according to our best knowledge, in Transcarpathia researches have not been carried out connected to the use and role of children's literature in the foreign language teaching. This is an important question considering that the textbooks used in the elementary schools of Transcarpathia do not fully meet the requirements of modern language teaching.

The use of children's literature as additional material besides the textbooks can be a solution to this disadvantage. In my presentation I am going to talk about the possible use of children's literature in the English language teaching.

Keywords: *children's literature, foreign language, teaching, Transcarpathia.*

1. Elméleti háttér

Az irodalmi művek használata az idegen nyelvek oktatásában egészen a 19. századig nyúlik vissza, amikor az ún. „nyelvtan-fordító” volt az egyik legnépszerűbb módszer – ennek során pl. angol nyelvű irodalmi szövegeket kellett fordítaniuk a tanulóknak. Amikor ezt a módszert felváltották azok, melyek középpontjában a strukturalizmus és a szókincs tanítása állt, az irodalom háttérbe szorult. Így sem a direkt módszer, sem az audiolingvális módszer nem foglalkozott az irodalmi szövegek oktatásba való integrálhatóságával. Később, az alternatív módszerek kialakulása során, mint pl. a közösségi nyelvtanulás, a szuggesztópédia, a csendes módszer, vagy a teljes fizikai válasz, a nyelvtanuló került a középpontba, de az irodalom még mindig a háttérben maradt (Bárdos, 2000).

Napjainkban újra pozitív színben tűnik fel az irodalom a nyelvtanulási környezetben, vagy legalábbis autentikus anyagokkal karöltve jelennek meg az idegen nyelvi órákon (Bland és Lütge, 2013; Ghosn, 2013; Ellis és Brewster, 2014; Heathfield, 2014). A mesék, történetek nem tűntek, nem tűnhettek el az iskolákból, hiszen a jó pedagógusok mindig is tudták, hogy egy-egy jól előadott történetnek

ereje van az osztályteremben: magával ragad, lebilincsel, vagy éppen tanít. Köztudott, hogy az anyanyelvi nevelésben is nagy szerepet játszik az irodalom. Éppen ezért meglepő, ahogy Hill (2001) is megjegyzi, hogy a modern ELT (English Language Teaching) könyvek és a tantervek nem használják fel elég gyakran a történeteket, gyermekirodalmat, amelyek alapvető és élvezetes aspektusai a célnyelvnek.

A tanulmány témaválasztásának oka tehát mindezekben rejlik, kiegészítve azzal a tényezővel, hogy a hagyományokon alapuló nyelvtanítási megközelítés hazánkban azért is indokolt, mivel Kárpátalján, Ukrajna legnyugatibb és egyik legkisebb megyéjében a nyelvtanítási lehetőségek tárháza kevésbé változatos, legfőképp az állami iskolák számára biztosított lehetőségek miatt.

A nemzetiségi iskolák számára nem adnak ki külön angol tankönyvet, csak az ukrán anyanyelvűek számára, amit egy magyar gyermek nem minden esetben ért meg. Több, az Oktatási Minisztérium által előírt tankönyvben, a szavak jelentése ukrán nyelven van megadva. Ezen túlmenően az általános iskolákban használt angol tankönyvek nem elégítik ki teljes egészében a modern nyelvtanítás által támasztott követelményeket. Tehát a magyar iskolákban az ukrán anyanyelvű gyerekeknek szánt tankönyveket használják vagy egyes helyeken a külföldi kiadók által készített egynyelvű kiadványokat, melyek sajnos jelentős anyagi megterheléssel járnak, így az iskolák csupán elenyésző mennyiségében van erre lehetőség. Tudjuk azonban, hogy – az angol nyelv oktatásában főleg – rengeteg egyéb segédanyag áll(na) rendelkezésre. Ez azonban a tanárok lehetőségeitől, elhivatottságától is függ, hiszen mindegyikük úgy szerzi be őket, ahogy módjuk adódik. Mindez azt jelenti, hogy az általános iskolai tanulók nyelvtudása – a nyelvelsajátítás szempontjából legfogékonyabbnak tartott időszak végén – nagymértékben függ attól, hogy az adott pedagógus mivel pótolja a tankönyvek hiányosságait. Ezeknek a gyengeségeknek egyik megoldása az autentikus gyermekirodalom használata lehet.

Minden gyermek természeténél fogva szereti a képes könyveket, meséket, verseket, igaz vagy kitalált történeteket. Ezt a természetes tulajdonságot és a történetekben rejlő erőt kellene kihasználni az angol, mint idegen nyelv oktatásában a kárpátaljai magyar anyanyelvű iskolákban is, szélesebb körben terjeszteni a módszer ismeretét és segíteni annak terjedését. Annak ellenére azonban, hogy a szakirodalmakban megjelenő elméleti háttér is támogatja ezt az oktatási megközelítést (Ellis és Brewster, 2014; Ghosn, 2002, Pinter, 2006), sok pedagógus még mindig tartózkodik tőle. Egyelőre nem ismert, hogy Kárpátalján miért nem terjedt el szélesebb körben ez a módszer, de Ellis és Brewster (2014) szerint általában ennek öt fő oka lehet:

- a tanárok önbizalomhiánya, azon képességükkel szemben, hogy sikeresen tudnak történetet mesélni vagy hangosan felolvasni;
- úgy érzik, hogy a történetek nyelvezete túl nehéz;

- úgy érzik, hogy a történetek tartalma túl gyerekes;
- bizalmatlanok a történetek alkalmazásának valódi hasznában;
- valójában nem világos számukra, hogyan is kell használni az oktatásban a mesekönyveket és nincs elegendő idejük sem arra, hogy alaposan megtervezzék, ha mégis kipróbálnák azt.

Bland (2013) azzal egészíti ezt ki, hogy nagyon sok helyen a gyermekirodalom, főleg az idegen nyelvű gyermekirodalom nehezen hozzáférhető, vagy egyáltalán nem elérhető. Sőt mi több, Lugossy (2006, 28. o., idézi Bland (2013)) azt írja, hogy a gyerekek lelkesedése sok esetben összefügg a mesekönyvek kiváló minőségével is. Egy szociálisan hátrányos helyzetben dolgozó tanár szerint „sok gyerek még életében nem látott ilyen minőségű könyvet és lehet, hogy nem is fog” (mint amilyenek napjainkban megjelennek a könyvesboltok polcain – a szerző). Sok családban eleve az olvasás és a könyvek szeretete összefüggésben áll a társadalomgazdasági státusszal ezért az iskolának meg kell próbálnia kompenzálni azokat a hiányosságokat, mely a hátrányosabb helyzetű tanulókat érinti. Azért is olyan fontos ez, mert ahogyan Krashen (2004 és 2007) is írta, az extenzív olvasás elősegíti a tanulói autonómia kialakulását és a nyelvelsajátítást.

Richards és Lockhart (1996) még egy további indokot említ azzal kapcsolatban, hogy miért is nem élvez népszerűséget szélesebb körben a történetek oktatásban való felhasználása: a tanárok oktatásról és tanulásról vallott nézetei miatt. Ezeknek a nézeteknek egyik legfontosabb forrása a tanárok nyelvtanulóként szerzett saját tapasztalatai. Ennek alapján feltételezhetjük, hogy főleg Kárpátalján, a ma oktató legtöbb pedagógus abba a korosztályba tartozik, akik nem nagyon találkozhattak gyermekirodalommal fiatalkorú nyelvtanulóként. Egyrészt azért, mert akkoriban más volt az uralkodó nyelvtanítási trend, másrészt pedig a Szovjetunió széthullása előtt szinte lehetetlen volt külföldi autentikus gyermekirodalomhoz jutni.

A tanulmány és kutatás során autentikus gyermekirodalom alatt a szakirodalom alapján (Bland és Lütge, 2013; Hughes, 2006; Ghosn, 2002, Jacobs és Tunnell, 1996) az olyan műveket értjük, melyek nem oktatási céllal íródtak, hanem angol anyanyelvű szerzők, angol anyanyelvű gyerekeknek szánt művei, legfőképp szórakoztató céllal. A szerzők ebben az esetben nem tűznek ki semmilyen szándékos nyelvoktatási célt, nem szorítkoznak egy bizonyos nyelvi szint szókincse köré és nem kapcsolnak semmilyen egyéb oktatást elősegítő munkafüzetet, szókérdőív csomagot stb. az eredeti műhöz.

Az, hogy a történet-alapú oktatás nem túl széleskörűen használt, azért is meglepő, ahogy Pintér (2006) is írja, mert a fiatal nyelvtanulók holisztikus módon tanulnak. A gyerekek nyelvi tudatossága még kevésbé fejlett, figyelmük leginkább a mondanivalóra összpontosul – ebben a történet, dráma, képzelet, tematikus munka és a gyakorlati készségek bevonása nagyon fontos alkotóelemek, míg a nyelvtan és a szabályok háttérbe szorulnak. Ez utóbbiakat figyelembe véve világos, hogy

a kevésbé tehetségesek is megmutathatják egy-egy talentumukat, ami elősegíti a pozitív énképet a sikeres nyelvtanuláshoz.

2. A kutatás módszerei

2.1. A kutatás eszköz

A kutatás kivitelezéséhez egy online kérdőívet állítottunk össze, melynek terjesztéséhez a „barátom barátja” módszert választottuk (Milroy, 1987); jelenleg aktív kárpataljai angoltanárokhoz juttattuk el a linket. A kérdőív teljes mértékben anonim.

Az online kérdőív összesen 39 kérdést tartalmaz, melynek kitöltése átlagosan 35 percet vesz igénybe. A kérdések segítségével többek között arról kaphatunk információt, hogy milyen tankönyveket használnak az iskolákban, használnak-e a pedagógusok gyermekirodalmat az angol órákon, ha igen, milyen gyakran teszik azt, milyen típusú oktatási segédanyagokat használnak és a különböző kiegészítő anyagokat mennyire látják hasznosnak.

2.2. A kutatás résztvevői

A kérdőív kitöltésére a 2014/15-ös tanévben, kárpataljai magyar iskolákban oktató angoltanárokat kértük meg s 31 beérkezett választ kaptunk. Az eredmények alapján (N=31) a kérdőívet 29 nő és 2 férfi töltötte ki.

Az iskolatípusok megoszlása szerint 12 általános iskolai, 10 középiskolai és 9 gimnáziumi vagy liceumi tanár töltötte ki és véglegesítette a kérdőívet.

A kérdőívet kitöltő pedagógusok 65%-a (20 fő) „Specialist” szintű diplomával rendelkezik, míg 16%-16% (5-5 fő) „Bachelor” vagy „Masters” végzettséggel bír, 1 pedagógus (3%) pedig már rendelkezik PhD fokozattal is. Az angol nyelv tanításának tapasztalata években mérve elég változatos (1-től 25 éves tapasztalattal), de átlagosan 7,5 év tapasztalattal rendelkeznek.

3. Kutatási eredmények

A 31 tanártól kapott információt feldolgozva betekintést kaphatunk abba, hogy milyen tankönyveket használnak az iskolákban, használnak-e a kárpataljai angoltanárok gyermekirodalmat az angol órákon, milyen gyakran fordul ez elő, a gyerekek mennyire kedvelik azokat, milyen egyéb oktatási segédanyagokat használnak a pedagógusok és melyeket tekintik a leghasznosabbaknak.

A tankönyvhasználat tekintetében különös figyelemmel vizsgáltuk meg az általános iskola 1-4. évfolyamát, ahol a tanulók még erősebben érdeklődnek a mesék, rövid történetek iránt. Az 1. sz. táblázatban látható adatok szerint, Oksana Karpiuk: English című tankönyvsorozata a legnépszerűbb ezekben az osztályokban. Érdemes megemlíteni, hogy a megkérdezettek közül csupán két iskolában használnak külföldi kiadó által szerkesztett egynyelvű kiadványt. Természetesen, nem mindegyik megkérdezett tanár tanít a megadott 1-4. osztályban, így a táblázatban jelöltük azt is, hogy a kitöltők közül hány fő tanít az adott évfolyamon.

1. sz. táblázat

Az egyes évfolyamokon használt tankönyvek típusai

Használt tankönyv:	1. osztály	2. osztály	3. osztály	4. osztály
	Tanárok száma:			
	n=16	n=18	n=18	n=14
O. Karpiuk: English	13	13	9	12
A. Nesvit: English	3	5	7	
C. Lawday: Get Set Go			2	
Kuchma, Morska, Plakhotnik: English				2

Arra a kérdésre, hogy a gyerekek kedvelik-e a használt tankönyveket elég megosztó válaszok érkeztek. 18 pedagógus válaszait elemezve, az esetek felében a tanulók kedvelik a tankönyvet, míg a maradék 50% körülbelül egyenlő mértékben véli úgy, hogy a diákok nagyon szeretik, nem kedvelik, vagy unalmasnak tartják a tankönyvet, de néhány válaszadó egyáltalán nem tudja, hogyan viszonyulnak a gyerekek a tankönyvhöz. Ennek a kérdésnek a válaszaiból azonban nem szabad messzemenő következtetéseket levonnunk, hiszen csupán szubjektív véleményekre kérdeztünk rá részletesebb kritériumok vagy szempontok nélkül.

A továbbiakban arra vonatkozólag is tettünk fel kérdést, hogy használnak-e gyermekirodalmat az angol órákon, és ha igen, miért vagy ha nem, akkor miért nem teszik azt. Erre a kérdésre 25 igen és 6 nemleges válasz érkezett, melyek közül néhány figyelemreméltó indoklás kerül kiemelésre az alábbiakban. Az anonim kérdőívek jelölése szempontjából, a beérkezési sorrend szerint kerültek kódolásra a válaszok.

Pozitív válaszok indoklása:

- *N2: Igen, használok. Elsősorban szövegértési feladatokhoz használok ezeket. Főleg tanmeséket, bibliai történeteket alkalmazok. Általában igyekszem a tanulók tudásszintjének megfelelő szöveget kiválasztani (A2 - B2 szintek) – bőviti a diákok szókincsét, javul az olvasás technika, gyorsabb lesz a szövegfordító és elemző képességük.*
- *N8: Igen, használok. A kisebbeknél inkább az ismertebb meséket alkalmazom, míg a nagyobbaknál bármilyen mesét, esetleg humoros történeteket alkalmazok. Az ilyen olvasmányokat a tanulók kedvelik, közel áll hozzájuk, és nem utolsó sorban kiközösíthetem őket a monoton olvasásból, ugyanis nem egyszer el is játsszuk őket.*
- *N21: Igen, használok, mert a rövid történeteket jobban megértik a gyerekek, s a tanult szavakat a szöveggörnyezetükben hallhatják. A mesékkel is ez a helyzet, de azokat még jobban élvezik.*

- *N31: Mivel a mese, egyszerű mondatokból áll és általában rövid, a gyerekek könnyen vissza is tudják mondani, ami nagy sikerélmény számukra az angol tanulásban. A mesék, nemcsak az új szavak elsajátítására alkalmasak, hanem az angol prepozíciók gyakorlására is.*

Negatív válaszok indoklása:

- *N4: Nem, mert a tankönyv tartalmaz elég mennyiségű rövid történetet.*
- *N10: Nem szoktam, mert elég zsúfolt a program.*
- *N19: Nem. Úgy gondolom, az 1. és 2. osztályosok még nincsenek a megfelelő nyelvtudási szinten ehhez.*
- *N30: Egyszerűen nem fér bele az időkeretbe.*

Arra a kérdésre, hogy milyen gyakran használnak történeteket, a megkérdezett angoltanárok 39%-a (12 fő) a havonta egyszer válaszlehetőséget jelölte meg, 35% (11 fő) a hetente egyszer használ rövid történeteket, 13% (4 fő) soha, 4-en pedig nem adtak választ erre a kérdésre.

A fentebb ismertetett eredmények alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a kárpátaljai angoltanárok attitűdje pozitív a gyermekirodalom alkalmazása kapcsán az idegen nyelvi órákon. Indoklásaikban a szakirodalom által is alátámasztott előnyöket sorolják fel. A kapott pozitív eredmények további kutatási lehetőségeket is rejtenek magukban.

Arról is megkérdeztük a tanárokat, hogy milyen segédanyagokat használnak az angol órákon, hogy információt kapjunk arra nézve, a gyermekirodalmon kívül milyen más anyagokkal dolgoznak szívesen a tanórákon. A kapott eredmények színesek és arra engednek következtetni, hogy az egyik legnépszerűbb az Internet és az általa nyújtott lehetőségek. Ennek ellenére úgy gondolom, hogy a hagyományos pedagógiai módszerekről nem szabad megfedkezünk, melyek kiállták az idők próbáját is. A történetmesélés pont egy ilyen jól kipróbált és sokszor tesztelt megközelítés.

4. Következtetések és összegzés

Annak ellenére, hogy az irodalom idegen nyelv-oktatásban való alkalmazása évtizedekre háttérbe szorult, napjainkban egyre fontosabb szerepet tölt be és a szakemberek felismerték azokat az egyedülálló előnyöket, amit csak egy történet közvetítésével építhetünk be a tanítási folyamatba.

Az irodalom segítségével tanulóink találkozhatnak a célnyelv szépségeivel és gazdag szókincsével, megismerik az anyanyelvi nyelvhasználó mondatszerkezeteit, szóhasználatát, átvitt és egyenes értelmű mondanivalóját. A történetek megmozgatják a fantáziát, azok hallgatása első kézből segíti a tanulók hallás utáni szövegértését. Kreatív, kritikus és analitikus képességekkel ellátott tanulókat nevel, megnyitva a lehetőségek tárházát, teret biztosítva a kérdéseknek, értelmezéseknek, kapcsolódási pontok keresésének és felfedezéseknek.

Tanórai használatuk növeli a kulturális és lingvisztikai tudatosságot, növeli a motivációt és csökkenti a szorongást. Mind a négy nyelvi készség fejleszthető segítségükkel.

A kárpátaljai angoltanárok között végzett kérdőíves felmérés tükrében arra a következtetésre juthatunk, hogy a tanárok többnyire pozitív attitűdöt mutatnak a történetekkel, mesékkel szemben, felhasználják azokat az oktatási-nevelési folyamatban. Felmerülnek azonban esetek, amikor a pedagógusok vagy nem ismerik elég jól a rendelkezésre álló lehetőséget vagy tartanak tőle, esetleg időhiánnyal utalnak így a történetek, mesék nem férnek bele a tanórákba. Azokban a speciális esetekben, ahol a pedagógus a roma nemzetiségű gyerekek viselkedésére utal, fontos megemlíteni, hogy a meséknek, történeteknek nevelő funkciója is van. Segítségükkel egy-egy életből vett szituáció alapján taníthatjuk a kis nebulókat, példát állítva eléjük.

A kutatás során további kérdések is megfogalmazódtak. A jövőben érdemes lenne megvizsgálni, hogy az egyes történetek felhasználására hány órát tudnak szánni a pedagógusok, milyen módszerekkel dolgozzák azokat fel. Tanórai megfigyeléseket lenne tanácsos végezni, melyek során elemezhetővé válnak a tanórai interakciók, és további lehetőségeket rejt magában a történet-alapú oktatás eredményességének mérése is.

A legfőbb cél pedig az, hogy kisgyermekkorától hangsúlyozzuk az olvasás szeretetét tanulóinknak, erre pedig a leghitelesebb módszer az, ha mi magunk, tanárok is példát mutatunk, mert a legérdekesebb mese, történet is csak akkor lesz igazán hasznos, ha mi magunk is élvezzük azt.

Szakirodalom:

Bárdos J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 300 p.

Bland, J. és Lütge, C. (szerk.) (2013): *Children's Literature in Second Language Education*. London, Bloomsbury Academic. 224 p.

Ellis, G., és Brewster, J. (2014): *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. (3rd edition), Pearson. 212 p.

Ghosn, I. (2002): *Four good reasons to use literature in primary school ELT*. In: *English Language Teaching Journal*, no. 56/2. pp. 172–179.

Ghosn, I. (2013): *Storybridge to Second Language Literacy*. Charlotte, NC, Information Age Publishing. 262 p.

Heathfield, D. (2014): *Storytelling With Our Students. Techniques for telling tales from around the world*. Delta Publishing. 128 p.

Hill, D. (2001): 'Survey: Graded Readers'. *ELT Journal*. No. 55/3. 300–324. p.

Hughes, A. (2006): *The All-round Use of Real Stories and Authentic Books in Teaching English to Young Learners*. Reading is for Everyone. Young Learners SIG Spring Issue. IATEFL-Hungary, 5–9. p.

Jacobs, J. és Tunnell, M. (1996): *Children's Literature, Briefly*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc, 336 p.

Krashen, S. (2004): *The Power of Reading* (2nd ed.). Portsmouth, NH, Heinemann. 180 p.

Krashen, S. (2007): 'Extensive reading in English as a foreign language by adolescents and young adults: A meta-analysis', *International Journal of Foreign Language Teaching*, No. 3(2), pp. 23–29.

Lugossy, R. (2006): *Browsing and borrowing your way to motivation through picture books*, In: J. Enever and G. Schmid-Schönbein (eds), *Picture Books and Young Learners of English*. München, Langenscheidt, pp. 23–34.

Milroy, L. (1987): *Observing and Analysing Natural Language*. Oxford, Blackwell. 230 p.

Pinter A. (2006): *Teaching Young Language Learners*. Oxford, Oxford University Press. 192 p.

Richards, J.C. és Lockhart, C. (1996): *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press. 218 p.